

# PESQUISAS EM ANÁLISE DO DISCURSO, MULTIMODALIDADE & ENSINO:

DEBATES TEÓRICOS E  
METODOLÓGICOS

VOLUME I

FRANCISCO JEIMES DE OLIVEIRA PAIVA  
ANA MARIA PEREIRA LIMA  
(ORGANIZADORES)



Pedro & João  
editores



**Francisco Jeimes de Oliveira Paiva**  
**Ana Maria Pereira Lima**  
*(organizadores)*

**PESQUISAS EM ANÁLISE DO DISCURSO,  
MULTIMODALIDADE & ENSINO: DEBATES  
TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

**Volume I**

  
**Pedro & João**  
editores

Copyright © Autores e Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores e autoras.

---

**Francisco Jeimes de Oliveira Paiva e Ana Maria Pereira Lima**

**Pesquisas em análise do discurso, multimodalidade & ensino: debates teóricos e metodológicos.** Volume 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 287p.

**ISBN 978-65-87645-19-3**

1. Análise do discurso. 2. Multimodalidade. 3. Ensino. I. Título.

CDD – 410

---

**Capa:** Colorbrand Design

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Projeto gráfico:** Jeimes Paiva

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil).



**Pedro & João Editores**

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

13568-878 - São Carlos – SP

2020

## Os(as) organizadores(as)



**Francisco Jeimes de Oliveira Paiva** é aluno não regular do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Mestre pelo Programa de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (2017-2019). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas e Administração de Recursos Humanos e Gestão de Pessoas. Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas e Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes/UCAM. Graduado em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas) pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é Professor efetivo de Língua Portuguesa/Literaturas da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. Revisor *Ad hoc* de alguns periódicos da área de Letras, Educação e Linguística. Editor de livros/e-books associado à Câmara Brasileira do Livro - CBL. Membro do grupo de estudo Práticas de Letramento, Gêneros Textuais, Tecnologias e Formação Tecnológica do Professor (PRAGENTEFORTE/FAFIDAM/UECE) e do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (GPADC/UECE). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0073-5632>. E-mail: [jeimespaivaece@yahoo.com](mailto:jeimespaivaece@yahoo.com)



**Ana Maria Pereira Lima** é Doutora e Mestre em Linguística, pela Universidade Federal do Ceará. Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Atua na área de Linguística e Formação de Professores. Coordenou o projeto: Leitura e escrita na produção do conhecimento linguístico e literário, integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID; coordena o Grupo de Estudos "Práticas de Letramento, Gêneros Textuais, Tecnologias e Formação Tecnológica do Professor" (PRAGENTEFORTE); atua na coordenação de projetos de extensão e de iniciação científica que versam sobre multiletramentos e novas tecnologias. Os temas mais frequentes na produção científica são: letramento, letramento digital, multiletramentos, novas tecnologias e formação tecnológica do professor. Professora categoria permanente do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - MIHL, na UECE e do PROFLETRAS/UECE. Pós-doutora pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1015-476X>. E-mail: [ana.lima@uece.br](mailto:ana.lima@uece.br)

# Sumário

Prefácio.....	09
---------------	----

## PESQUISAS EM ANÁLISE DO DISCURSO EM DEBATE

### Capítulo 1

<b>Jair Bolsonaro: patriota ou autoritário? Metáforas multimodais que categorizam o discurso bolsonarista em charges políticas.....</b>	<b>12</b>
---	-----------

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

José Ribamar Lopes Batista Júnior

Lucineudo Machado Irineu

### Capítulo 2

<b>Política e violência linguística nas redes sociais: uma análise interdiscursiva da representação feminina das candidatas na campanha das eleições de 2018.....</b>	<b>31</b>
---	-----------

Valéria Maria de Oliveira da Silva

Ana Maria Pereira Lima

### Capítulo 3

<b>O papel dos reformuladores discursivos no discurso acadêmico oral.....</b>	<b>50</b>
---	-----------

Jeremias Dandula Pessela

### Capítulo 4

<b>Análise de Discurso Crítica (ADC): uma abordagem transdisciplinar e teórico-metodológica para pensar discursos e relações de poder.....</b>	<b>66</b>
--	-----------

David Barbosa de Oliveira

Erick Cruz Padilha de Oliveira

### Capítulo 5

<b>Nomeação de condomínios no Bairro Jardins/Aracaju-SE: o discurso eurocêntrico em evidência.....</b>	<b>76</b>
--	-----------

Pedro Santos da Silva

### Capítulo 6

<b>Análise de discurso crítica e o processo de ensino-aprendizagem: uma conexão necessária.....</b>	<b>88</b>
---	-----------

Francineuza de Assis Barboza

Francisca Jamires Mendes de Carvalho Lima

### Capítulo 7

<b>“A cor da cultura”: música, identidades negras para além dos discursos.....</b>	<b>97</b>
--	-----------

Joana Paula Silva Sousa

### Capítulo 8

<b>Análise de discurso crítica e a construção da identidade no pajubá, dialeto LGBT.....</b>	<b>113</b>
--	------------

Ana Michele da Silva Cavalcanti de Menezes

Carolina Viana Dutra

Nathália Almeida Alves

## **PESQUISAS EM MULTIMODALIDADE E SUAS INTERFACES**

### **Capítulo 9**

**O gênero charge política postado no facebook: possibilidades para a análise multimodal e a construção de sentidos em textos verbo-imagéticos.....126**

Tainan Santana da Silva

### **Capítulo 10**

**Os multiletramentos aplicados à produção de vídeo-resenha nos anos finais do ensino fundamental.....137**

Anne Sharon Nobre Silva

Maria Áurea Ferreira de Menezes Martins

Sâmua Siqueira Freitas Peixoto

### **Capítulo 11**

**A multimodalidade na leitura dos gêneros digitais: o infográfico digital como estratégia pedagógica.....150**

Janine Maria Rocha da Silva

Fábio André Cardoso Coelho

Ivana Quintão de Andrade

### **Capítulo 12**

**Relações Intersemióticas em Protocolos de Pesquisa de Biologia.....162**

Victor Gomes Milani

### **Capítulo 13**

**A representação do negro em charges jornalísticas *online*: uma análise multimodal na construção dos sentidos.....190**

Ana Priscila Holanda de Andrade

### **Capítulo 14**

**Multimodalidade no gênero anúncio publicitário: uma proposta para o letramento visual crítico.....205**

Aurilene Andrade Leal

Francisco Alexandre Sobreira de Souza

Maria Letícia Duarte

## **PESQUISAS EM ENSINO E SUAS REVERBERAÇÕES**

### **Capítulo 15**

**Redes sociais no ambiente escolar: novas formas de entender e trabalhar o virtual na escola.....217**

Maria Clara de Andrade

Ilzalene Freitas Marinho

Ana Caroline Rocha Pascoal

Carla Lorhaine da Silva

### **Capítulo 16**

**O portfólio como instrumento avaliativo na educação inclusiva no Ensino Fundamental do município de Limoeiro do Norte-CE.....226**

Elisabete Gonçalves Galdino Diogo

<b>Capítulo 17</b>	
<b>Letramento crítico e literário: uma proposta de atividades.....</b>	<b>236</b>
Karolina Vieira da S. Bonaffini	
Keldma Ferreira Leite	
Pauline Barreto Teixeira	
<b>Capítulo 18</b>	
<b>Subsídios para a produção textual a partir de Sequências Didáticas da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa.....</b>	<b>246</b>
Evando Luiz e Silva Soares da Rocha	
<b>Capítulo 19</b>	
<b>O <i>ethos</i> discursivo do professor presente nos PCNEM no contexto das tecnologias digitais interativas.....</b>	<b>259</b>
Suellen Fernandes dos Santos	
<b>Capítulo 20</b>	
<b>Falando a mesma língua: as escolhas discursivas, lexicais e vocabulares de <i>youtubers</i> a favor da Reforma do Ensino Médio no canal “Você Sabia?” .....</b>	<b>271</b>
Amanda Gonçalves Alboino	



## Prefácio

Carla Viana Coscarelli<sup>1</sup>

Quando professores e pesquisadores se reúnem, para trabalhar, é melhor prestarmos atenção neles porque muita coisa boa virá. Francisco Jeimes de Oliveira Paiva e Ana Maria Pereira Lima organizaram esse livro com o trabalho de muitos autores que têm se debruçado sobre questões atuais de extrema relevância e que nos levam a pensar as linguagens que mobilizamos no nosso falar e que recebemos das diversas mídias a que temos acesso atualmente.

Este livro reúne 20 trabalhos de doutores, mestrandos e graduandos da área de Letras, o que demonstra uma preocupação em incentivar e valorizar as produções dos alunos desde que entram para a universidade, mostrando que eles são capazes de desenvolver trabalhos de muita qualidade, maturidade e profundidade como os que aqui estão reunidos. São textos densos, mas escritos de forma clara e fluente, que nos mergulham numa leitura profunda e crítica de diversas circunstâncias de nossa vida cotidiana e nos chamam a todo tempo para uma postura mais engajada diante dos fatos que vivenciamos cotidianamente e nos convidam a tomar atitudes contra a desigualdade social, a fim de minimizar ou eliminar os diversos tipos de preconceito que ainda são tão frequentes, fortes e violentos em nossa sociedade.

Esses trabalhos têm em comum uma grande preocupação de trazer reflexões sobre os usos das linguagens articuladas em diversos textos, tomando Análise do Discurso como pilar do suporte teórico usado.

---

<sup>1</sup> Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais, onde participa do Núcleo de Pesquisa Lingtec, do Ceale e coordena o Projeto de Extensão Redigir. Tem graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1988), mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993), doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999), pós-doutorado em Ciências Cognitivas pela University of California San Diego (2005) e pós-doutorado em Educação pela University of Rhode Island.

Além de nos ajudar a compreender melhor a Análise do Discurso bem como a Análise do Discurso Crítica, a base teórica usada nesses textos faz com que eles tragam uma análise atenta e crítica de diversos eventos e ajudam a desnaturalizar o nosso olhar para perceber como os elementos usados nos textos refletem pensamentos, ideologias e revelam preconceitos que precisam ser eliminados de nossa sociedade. Entre eles podemos citar o racismo, a misoginia, o preconceito contra LGBTs e pessoas com necessidades especiais, o discurso de ódio que busca, na verdade, perpetuar relações de desigualdade para a manutenção de poder daqueles que se julgam no direito de serem dominadores.

A linguagem é uma prática social que nada tem de neutra e que, frequentemente, reforça relações de poder que precisam ser desconstruídas. Vivemos uma sociedade eurocêntrica que valoriza o que é estrangeiro, se identificado com ele e, assim, procura se afastar de tudo o que ressalta sua identidade brasileira. Precisamos reforçar a necessidade de um olhar decolonial, ou seja, de um olhar crítico para nossa sociedade, para as relações sociais, econômicas, as políticas educacionais e de inclusão, para, a partir desse novo olhar, buscar formas de diminuir as diferenças e as injustiças que ainda são tão gritantes.

Nesse sentido, a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais. (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 36)

Com esse viés teórico, os trabalhos apresentados nesse livro versam sobre diversos aspectos que merecem uma discussão profunda, um olhar atento e ações urgentes como a representatividade feminina na nossa política e as formas de obstrução desses caminhos impostos às mulheres, a identidade negra e LGBT e as formas de manifestação de preconceitos e de restrições impostas a esses grupos.

Vários gêneros textuais são alvo da análise cuidadosa dos autores que participam desse livro, charges, vídeo resenhas, infográficos digitais, anúncios publicitários, publicações em redes sociais em seus diversos formatos e linguagens. Eles são discutidos sob um viés crítico, em que se abordam tanto as

questões relacionadas à multimodalidade, ou seja, às múltiplas linguagens de que eles são compostos, mas também quanto às questões ideológicas, culturais, sociais, políticas e educacionais envolvidas neles.

Aliando teoria e prática, esses artigos nos ajudam a encontrar formas de trazer para a escola as análises de textos e as formas de abordagens desses temas que precisam fazer parte da nossa educação, uma vez que requerem uma postura comprometida e ativa diante dos acontecimentos do nosso cotidiano. Esses artigos trazem uma forte contribuição para as práticas educacionais, auxiliando alunos e professores a revelar os discursos e ideologias implícitas nos textos do nosso cotidiano e a adotarem uma postura crítica e ativa em relação a eles. Dessa forma, as atividades propostas visam encontrar formas de romper com o círculo vicioso de práticas individualistas, excludentes, preconceituosas e violentas que, infelizmente, ainda compõe nossa história, para substituí-las por práticas participativas, colaborativas e engajadas, que podem ser transformadoras por se apoiarem numa visão inclusiva, acolhedora, diversa, empoderadora e decolonial das práticas escolares e das nossas práticas sociais.

### **Referências bibliográficas**

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abril, 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 21/09/2020.

## **Jair Bolsonaro: patriota ou autoritário? Metáforas multimodais que categorizam o discurso bolsonarista em charges políticas**

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva<sup>2</sup>  
José Ribamar Lopes Batista Júnior<sup>3</sup>  
Lucineudo Machado Irineu<sup>4</sup>

### **Tecendo alguns fios multimodais**

Nesse artigo, partimos da concepção faircloughiana de que uma questão geral que surge ao analisar gêneros é perceber quais modalidades semióticas se esboçam e como elas se combinam (FAIRCLOUGH, 2003). Nesse sentido, pode-se dizer que muitos(as) pesquisadores(as) em Linguística Aplicada (LA) vêm buscando, nos últimos anos, fazer uma interface teórica com os sistemas adaptativos complexos, porque investigar as metáforas se constitui atualmente como um verdadeiro *mosaico de possibilidades* (ARAÚJO; SILVA; MARQUES, 2014).

Com base nesse pressuposto, nesse trabalho, analisamos a constituição de discursos partir da aplicação dos estágios da análise dialético-relacional (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2009) em metáforas multimodais (FORCEVILLE, 2009; SPERANDIO, 2014; 2015), voltando-nos, de modo mais específico, para a construção da metaforicidade [relações de sentidos] no gênero charge política. Compreendemos, a princípio, que a constituição multisemiótica das metáforas multimodais se opera por meio da representação verbo-visual em charges sobre a flexibilização da posse de armas no Governo Bolsonaro, veiculadas e replicadas nas redes sociais em 2018 a 2020 e disponibilizadas em sites e blogs jornalísticos, a saber:

---

<sup>2</sup> Mestre em História e Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FECLESC/UECE). Especialista em Língua Portuguesa e Literaturas. Graduado em Letras (UECE). Professor Efetivo de Língua Portuguesa SEDUC/CE. Membro do grupo de estudo Pragenteforte FAFIDAM/UECE e do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (GPADC/UECE). E-mail: geimesraulino@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). É membro do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE). Atualmente, é professor do ensino básico, técnico e tecnológico da Universidade Federal do Piauí (UFPI), fundador e coordenador do Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq). E-mail: ribasninjal6@gmail.com

<sup>4</sup> Pós-doutor e doutor em Linguística pela UFC. Professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. Lidera o Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (UECE/CNPq). E-mail: lucineudo.irineu@gmail.com

*Humor Político*<sup>5</sup>, *Tijolaco*<sup>6</sup> e *A Charge Online*<sup>7</sup>.

Acreditamos que as duas últimas décadas propiciaram uma mudança expressiva na mídia e nos modos de comunicação (KRESS; VAN LEEUWEN (2006 [1996]), sobretudo, pelo surgimento de alguns estudos ancorados na Teoria Semiótica Social da Multimodalidade (TSSM) que têm lidado com construções multissemióticas em que o significado e a forma aparecem como um todo integrado, um signo,. Nesse sentido, salientamos que praticamente todos os signos são metáforas, e as metáforas são signos sempre recém-produzidas em ambientes específicos para públicos com objetivos também específicos (KRESS, 2010).

Adotamos teórico-metodologicamente a perspectiva dos estudos críticos do discurso, por entendemos que a Análise de Discurso Crítica (ADC) não é apenas um campo teórico, mas, sim, um método de pesquisa qualitativa capaz de produzir crítica social (MAGALHÃES, MARTINS; RESENDE, 2017). Nesse sentido, Izabel Magalhães (2005, p. 3) explica que

A ADC é, como já indiquei, um campo disciplinar reconhecido internacionalmente pelo trabalho sistemático de diversos estudiosos: Fairclough, numa série de obras (Fairclough 1989, 1992, 1995a, 1995b, 2000, 2003); Wodak 1996; Chouliaraki e Fairclough, 1999; van Dijk 1985, 1986, 1998. A contribuição principal de Fairclough foi a criação de um método para o estudo do discurso e seu esforço extraordinário para explicar por que cientistas sociais e estudiosos da mídia precisam dos linguistas (FAIRCLOUGH, 1989, 2001; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Seguindo esse raciocínio, coadunamos que a ADC tem, de fato, um papel crucial: o de investigar os significados construídos durante a ação e/ou atitude por meio da linguagem em contextos específicos, assumindo, sob a ótica faircloughiana, uma base transdisciplinar em interlocução com as ciências sociais, com o intuito de “aprofundar o estudo do papel da linguagem nas articulações das práticas sociais, principalmente, no contexto atual da mundialização da comunicação e do comércio, conhecido como globalização.” (BATISTA JR; SATO; MELO, 2018, p. 12).

Nesta Análise Dialético-Relacional (ADR)<sup>8</sup> (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2009) da materialidade de metáforas multimodais em charges sobre a flexibilização da posse de armas replicadas nas redes sociais, ancoramo-nos ainda em interface com a Linguística Cognitiva, no caso, na abordagem multimodal da metáfora, porque segundo Forceville (2009, p. 19, *tradução nossa*), “[...] o uso difundido da metáfora verbal pelos seres humanos reflete o fato de que eles pensam em grande parte metaforicamente [...], no entanto, a metáfora não-verbal e multimodal tem sido muito menos estudada do que suas irmãs verbais”. Vale destacar que as **metáforas multimodais** são “**produtos do processo de criar metaforicidade** (por um falante/gestor e idealmente também por um ouvinte/observador), que é essencialmente independente da **modalidade**

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/tag/armas/>

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.tijolaco.net/blog/adelio-nao-vai-mais-precisar-da-faca/>

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.chargeonline.com.br/doano.htm>

<sup>8</sup> Araújo e Turolo-Silva (2014, p. 176), explicam que “a Abordagem Dialético-Relacional proposta por Fairclough (2003) ajuda a estudar as práticas sociais em sua relação dialética com as estruturas e os eventos sociais, principalmente no que se refere a discursos e representações.”

**e forma expressiva”** (MÜLLER; CIENKI, 2009, p. 297, *tradução e grifos nossos*).

Por fim, ao aplicarmos a abordagem dialético-relacional, concordamos que as metáforas<sup>9</sup> multimodais selecionadas em cinco charges políticas podem nos fazer compreender a metaforicidade dos sentidos produzidos (FORCEVILLE, 2009), até porque a ADC não se presta apenas a analisar a articulação entre palavras, escolhas estruturas lexicais carregadas de ideologia usadas pelos preconceitos, dominação ou relações de poder; tampouco descrever apenas a construção gramatical de que os textos venham a revestir os discursos (BATISTA JR; SATO; MELO, 2018).

Cabe mencionar que os discursos também constituem “um foco de luta pela superação de situações de dominação e pela desarticulação de hegemonias”, ou seja, os discursos, assim, são palcos de “luta hegemônica, de acordo com a dialética entre a estrutura e a ação, entre a força hegemônica pela manutenção de estruturas dominantes e a ação contra-hegemônica por sua desarticulação e rearticulação” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 143), como vemos a seguir.

### **Compreensão multimodal/visual das metáforas no gênero charge política: percursos analítico-metodológicos**

Teórico-metodologicamente partindo de uma análise conjuntural das relações de poder e dominação (FAIRCLOUGH, 2001; 2003), Paiva (2019) avalia que abordagem analítica de Chouliaraki e Fairclough (1999) fundamentou-se na crítica de Bhaskar (1989), partindo da observação de um problema e da análise de sua conjuntura, o que demonstra a importância da abordagem das práticas nesse enquadre para ADC. Em análises amplas que consideram conjunturas e estruturas percebe-se a construção de redes de práticas integradas (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 42).

Dessa forma, aplicando a ADR, de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough ([1992] 2001, 2003, 2009), desvelamos representações, relações de poder e discursos ideologicamente legitimados/dominantes em metáforas multimodais constituintes do gênero charge política produzidos na conjuntura social e política do Governo Bolsonaro. Até porque para Fairclough (2009) a semiose como elemento do processo social é dialeticamente relacionada aos outros - daí uma abordagem "dialética-relacional". Além do que a “semiose como parte da atividade social constitui gêneros. [Portanto] gêneros são diversos modos de agir, de produzir vida social, no modo semiótico” (FAIRCLOUGH, 2002 *apud* WODAK, 2002, p. 123, *tradução nossa*).

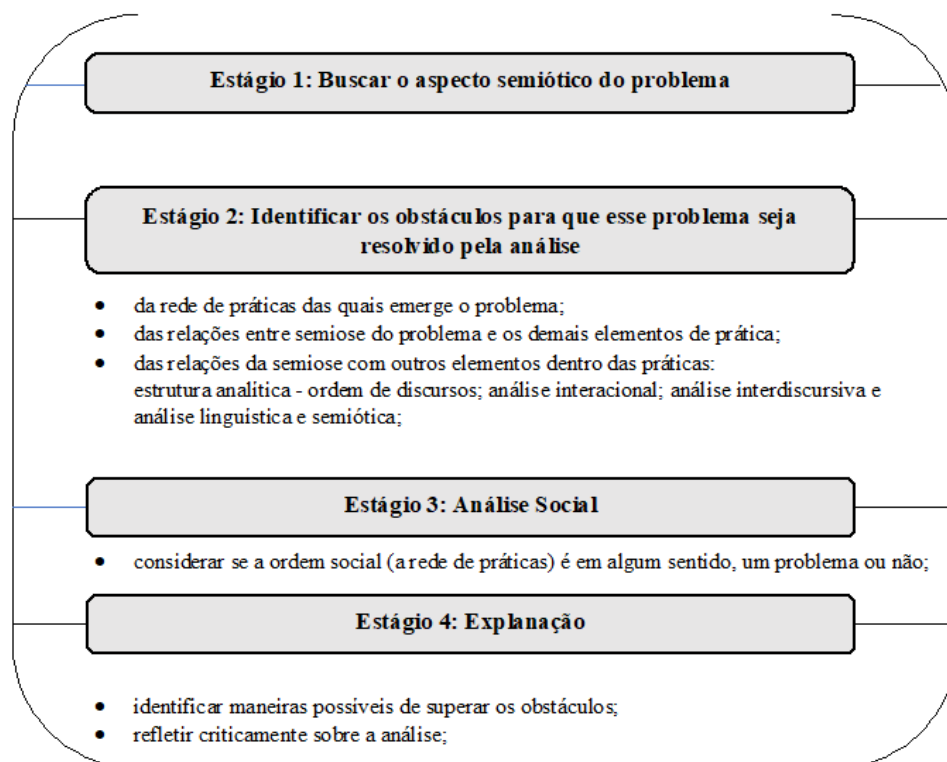
Dessa forma, a relação entre os elementos é dialética no sentido de serem diferentes, mas não "discretas", isto é, não totalmente separadas. Podemos dizer que cada um "internaliza" os outros sem ser redutível a eles (HARVEY, 1996) – e relações sociais, poder, instituições, crenças e valores culturais são em parte semióticos, eles "internalizam" a semiose sem serem redutíveis a ela (FAIRCLOUGH, 2002 *apud*

---

<sup>9</sup> Segundo Lima (2017, p. 232), de forma mais pontual, a metáfora é definida nesse modelo como um mapeamento sistemático entre dois domínios conceituais: o domínio-fonte e o domínio-alvo. Assim, por exemplo, a metáfora conceitual O AMOR É UMA VIAGEM licencia expressões metafóricas do tipo “Estamos numa encruzilhada e Esta relação está afundando” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 44-45).

WODAK, 2002, p. 123). Vejamos a seguir os estágios da ADR:

**Figura 1** – Estágios da Análise Dialético-Relacional, de Chouliaraki e Fairclough (1999)



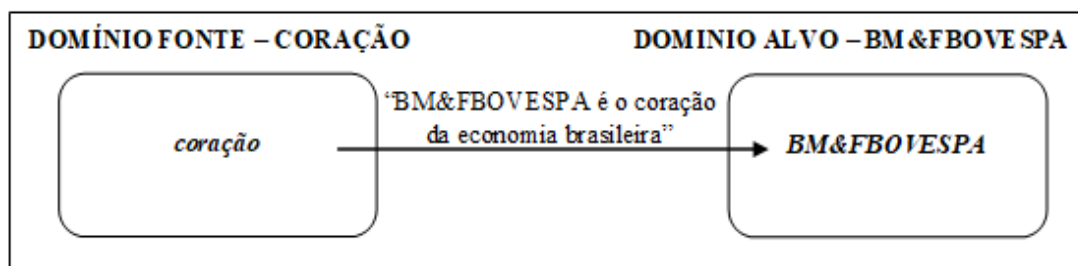
**Fonte:** Adaptado de Bessa e Sato (2018, p. 129).

Consideramos que tais estágios pautam-se na realização de uma análise encorpada em aspectos semióticos e discursivos de sustentação argumentativa, com ênfase em análise de práticas, construindo, porquanto, um novo sentido para as ideologias naturalizadas, no intuito de desvelar manifestações de poder (BESSA; SATO, 2018).

Para tanto, para a análise das metáforas multimodais e as relações de dominação ideológica do bolsonarismo<sup>10</sup> nas cinco charges sobre a flexibilização da posse de armas no Governo Bolsonaro, veiculadas e replicadas nas redes sociais em 2018 a 2019 e disponibilizadas em sites especializados e blogs jornalísticos: *Humor Político*, *Tijolaço e A Charge Online*, replicamos o esquema de análise de Medeiros (2019) com base na *Teoria da Metáfora Conceptual* (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2002]) e na *Abordagem Multimodal da Metáfora* (FORCEVILLE, 2009; SPERANDIO, 2014; 2015). Vejamos a figura 2, a seguir:

<sup>10</sup> O que é o “bolsonarismo”? Numa rápida definição, pode-se afirmar que se trata de uma força política identificada com a direita, espectro da política nacional que tem em Jair Bolsonaro hoje sua principal liderança, porém ideologicamente maior que o presidente da República. Entretanto, tal definição não explicita a real complexidade desse fenômeno. Uma conceituação mais ampla requer inicialmente compreender o contexto em que surge. O bolsonarismo nasce e se desenvolve em dois momentos: um eleitoral e outro pós-eleição. (QUEIROZ, 2020, online).

**Figura 2:** Esquema de análise de Metáfora Multimodal



**Fonte:** Adaptado de (MEDEIROS, 2019, p. 68).

Medeiros (2019), ao estudar metáforas situadas em charges sobre economia: multimodalidade e argumentação, constatou que as metáforas como mecanismos cognitivos, estão presentes nos mais vários modos de comunicação, o que lhes confere um caráter multimodal e, muitas vezes, argumentativo. Nesse sentido, a pesquisadora reforça que

[u]m dos exemplos clássicos que ilustra essa proposta, a metáfora conceptual AMOR É UMA VIAGEM, pode ser encontrada no artigo *The Contemporary Theory of Metaphor* (LAKOFF, 1992). A partir do enunciado “our relationship has hit a deadend street” (idem, p. 4), por nós traduzido como “nosso relacionamento chegou em um beco sem saída”, Lakoff chama a atenção para o fato de que a metáfora emergente da relação entre esses indexadores linguísticos apresenta um conjunto de correspondências ontológicas que caracterizam um mapeamento (MEDEIROS, 2019, p. 67).

Nessa mesma perspectiva de análise multimodal de metáforas, Silva (2019a, p. 57) aponta que Forceville (2009) concebe “metáfora multimodal como mapeamentos em que o domínio alvo e o domínio fonte são, cada um, representado exclusivamente ou predominantemente por modos diferentes”. Seguindo essa concepção teórico-metodológica de uso ideológico de metáforas em charges, acreditamos que

[t]odo discurso é persuasivo no sentido de apontar para algum tipo de efeito cognitivo, emocional ou estético, ou os três de uma só vez, sobre o público escolhido. Mas as mensagens puramente verbais e textuais na comunicação de massa na atualidade são frequentemente complementadas, ou mesmo o uso ideológico de metáforas multimodais substituídas, por informação em outro sistema de significação. Os materiais impressos (anúncios, manuais, livros de instrução, mapas, gráficos, cartoons, etc.) geralmente combinam, e estabelecem interações entre informação verbal e pictórica, ao mesmo tempo, a maioria dos filmes e programas de TV suplementarmente recorrem a música e som não verbal (FORCEVILLE; URIUS-APARISI, 2009, p. 4).

Relacionando esse uso ideológico da metaforicidade à perspectiva da ADC, considerando que as metáforas multimodais são aquelas que tem seus domínios fonte e alvo construídos exclusivamente ou predominantemente por diferentes modos (SPERANDIO, 2014; 2015).

Depreendemos, ainda, que a ideologia<sup>11</sup> é uma dimensão analítica do estudo do

<sup>11</sup> Para maior compreensão das 16 concepções de ideologias, ver: (EAGLETON, 1997, p. 15-16).



discurso como prática social, ao lado da hegemonia, porque as “[...] ideologias, por definição, são sistemas gerais, compartilhados por grandes grupos ou culturas. Isso significa que devem ser adquiridas (aprendidas) e modificadas em contextos sociais, tais como escolas, veículos de comunicação de massa e interações diárias [...].” (VAN DIJK, 2002, p. 43). Nesta perspectiva sociocognitiva, Irineu (2013) esclarece que às posições ideológicas são difundidas

[...] na interlocução entre sujeitos empiricamente constituídos, entendidas por nós como reveladoras das crenças de que partem os sujeitos sobre o mundo e sobre os outros sujeitos que o compõem e com quem eles interagem diariamente, manifestando, deste modo, representações diversas, advindas de esquemas mentais expressos, evidenciados sobre forte aparato cognitivo. (IRINEU, 2013, p. 127).

Ou seja, a atuação dos atores sociais por meio da interação nas mídias digitais, por exemplo, desvela contextualmente, através da prática social, a prática mental de um discurso que leva em conta o tempo de sua produção, o pensamento que permeia esse sujeito de fala e a ação de escrever e se expor ideologicamente (VAN DIJK, 2012, p. 44).

Fairclough (2001), debruçando-se no estudo desta categoria, verificou que a ideologia se constrói e se materializa nas práticas discursivas, pois ela é concebida como categoria da prática social, sendo que sua investigação tem o objetivo geral de especificar a “natureza da prática social da qual a prática discursiva é uma parte, constituindo a base para explicar por que a prática discursiva é como é, e os seus efeitos sobre a prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 289). Resende e Ramalho (2006), citando Fairclough (2001) compreendem que

As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 47).

Em outras palavras, na compreensão de Eagleton (1997), o contexto discursivo é muito importante, portanto, não se pode analisar um enunciado, se é ideológico ou não, sem observar o contexto discursivo. E completa sugerindo que “a ideologia tem mais a ver com a questão de quem está falando o que, com quem e com que finalidade do que com as propriedades linguísticas inerentes de um pronunciamento.” (EAGLETON, 1997, p. 22).

## **Categorizando os significados representacionais nas metáforas multimodais em charges políticas**

Aplicando teórico-metodologicamente o esquema de Medeiros (2019) aliado aos pressupostos que adotamos da *Teoria da Metáfora Conceptual* (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2002]) e da *Abordagem Multimodal da Metáfora* (FORCEVILLE, 2009; SPERANDIO, 2014), conseguimos *a priori* categorizar as metáforas multimodais presentes nas charges coletadas:

**Quadro 1:** Análise das metáforas multimodais em charges políticas

<b>METÁFORAS MULTIMODAIS</b>	<b>DOMÍNIO-FONTE</b>	<b>DOMÍNIO-ALVO</b>	<b>FONTE</b>
ASSINATURA DO DECRETO é ARMA À VENDA	Comércio armamentista/ Legalização	Flexibilização da posse de armas pela população	<a href="https://dabunjr.wordpress.com/tag/tirinha/">https://dabunjr.wordpress.com/tag/tirinha/</a>
ARMAS são BRINQUEDOS DE CRIANÇA INOFENSIVAS	Comércio armamentista/ Flexibilização	Flexibilização do acesso irrestrito a armas de fogo	<a href="http://www.chargeonline.com.br/doano.htm">http://www.chargeonline.com.br/doano.htm</a>
A POSSE DE ARMAS é SEGURANÇA PESSOAL	Segurança particular/defesa do lar	Facilitação do uso de armas em ambiente doméstico	<a href="http://blogdoaftm.web2419.uni5.net/charge-porte-de-armas/">http://blogdoaftm.web2419.uni5.net/charge-porte-de-armas/</a>
A POSSE DE ARMAS é ALGO COMUM/NATURAL ATÉ PARA UMA CRIANÇA	População em geral	Naturalização do uso de armas	<a href="https://www.humorpolitico.com.br/tag/armas/pag-e/9/">https://www.humorpolitico.com.br/tag/armas/pag-e/9/</a>
A ARMA é PROTEÇÃO/DEFESA PESSOAL DO “CIDADÃO DE BEM”	População em geral	Naturalização do uso de armas como instrumento de defesa	<a href="https://www.humorpolitico.com.br/tag/armas/pag-e/9/">https://www.humorpolitico.com.br/tag/armas/pag-e/9/</a>

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em (FORCEVILLE, 2008/2009; SPERANDIO, 2014; MEDEIROS, 2019; SILVA, 2019a).

Com base no quadro 1, podemos afirmar com base que, quando significamos algo por uma metáforas, “estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra, o que sugere filiação a uma maneira particular de representar aspectos do mundo e de identificá-lo” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 241 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 111). Em relação ao contexto político de 2018 a 2019, principalmente sobre a flexibilização da posse de armas, observamos uma legitimação ideológica por meio da “[...] naturalização tanto da representação que privilegia determinados atores e vozes quanto das metáforas que inculcam sentidos negativos” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 113), aos discursos dominantes da posse de armas pelo grupo político de Bolsonaro e do bolsonarismo<sup>12</sup>, ou seja, isso possibilita a ação da ideologia por meio da violência simbólica, "do poder de impor - e mesmo de inculcar - instrumentos de conhecimento e de expressão arbitrários, embora ignorados como tais - da realidade social" (BOURDIEU, 2003, p. 12 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 113).

<sup>12</sup> O bolsonarismo assumiu agora todas as características de uma seita cujos membros estão dispostos a seguir seu líder incondicionalmente, até a morte. Esse culto à morte está se tornando cada vez mais evidente nas manifestações dos bolsonaristas. Um caixão é carregado alegremente; no meio de uma pandemia, expõe-se a si mesmo e a outros ao perigo de um contágio e se grita: "A covid-19 pode vir. Estamos prontos para morrer pelo capitão" (DW Brasil, 2020). Disponível: <https://www.dw.com/pt-br/a-seita-que-amea%C3%A7a-arrastar-o-brasil-para-o-abismo/a-53137684#>.

## Mapeando as metáforas multimodais nas charges políticas

Partindo, agora, para a análise do *corpus*, concordamos que o gênero charge, diante dos muitos atributos concernentes a ele, mostra-se como um texto compreensível à sociedade, que explica “de forma crítica, humorística e sarcástica os mais diversos assuntos, desde a política até os avanços tecnológicos” (NASCIMENTO, 2011, p. 2). Em outras palavras, Flôres (2002) conceitua que

A charge é um texto usualmente publicado em jornais sendo via de regra constituída por quadro único. A ilustração mostra os pormenores caracterizadores de personagens, situações, ambientes, objetos. Os comentários relativos à situação representada aparecem por escrito. Escrita/ilustração integram-se de tal modo que por vezes fica difícil, senão impossível ler uma charge e compreendê-la, sem considerar os dois códigos complementarmente, associando-os à consideração do interdiscurso que se faz presente como memória, dando uma orientação ao sentido num contexto dado - aquele e não outro qualquer (FLÔRES, 2002, p. 14, *grifos nossos*).

Vejamos, agora, a análise multimodal crítica e as consequências da ideologia dominante resultado da flexibilização da posse de armas nos textos chárgicos:

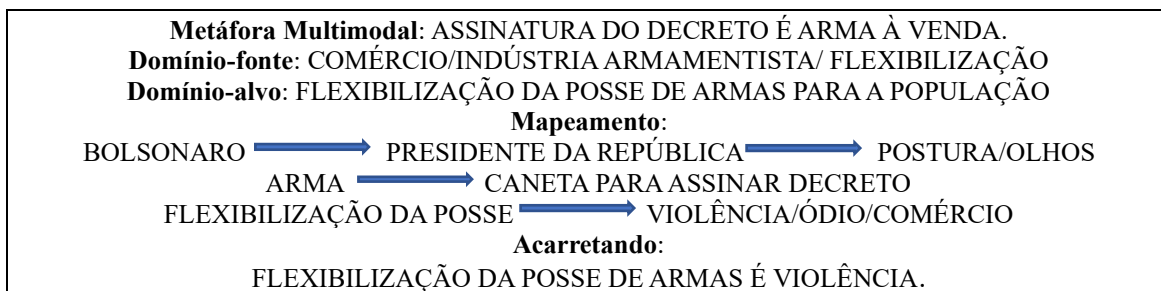
### Charge 1



Fonte: <https://dabunjr.wordpress.com/tag/tirinha/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

Na charge 1, uma leitura semiótico-visual, na perspectiva da *Teoria da Metáfora Conceptual* (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2002]) e da *Abordagem Multimodal da Metáfora* (FORCEVILLE, 2009; SPERANDIO, 2014), nos faz compreender a concretização discursiva e material do plano governamental de Bolsonaro, em que ele se comprometeu a reformular o Estatuto do Desarmamento (que reúne as regras para posse e porte de armas no país), ou seja, a *performance* de bolsonarização da posse de armas, se deu pelo fato de ele defender a posse de armas de fogo, com o fim de garantir o direito à legítima defesa para quem ele classifica de “cidadão de bem”, consequentemente, a flexibilização da posse de armas vai resultar em um cenário mais violento: "pessoas vão morrer em decorrência dessa assinatura" (BASILIO, 2019)<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Para mais informações, ver: BASILIO, A. L. O que muda com a flexibilização da posse de armas?. *Carta*



Considerando a análise acima, verifica-se que o processo de metaforicidade se evidencia pela materialização de um discurso ideológico dominante inculcado pela “bancada da legítima defesa”<sup>14</sup>, ou melhor, pelo grupo que defende a flexibilização da posse, que é “bancada da bala” (CALEIRO; CERIONE, 2019)<sup>15</sup>, pautado nos interesses mercadológicos do capital na venda de armas à população brasileira, consequência das propostas de campanha de um presidente defensor da posse de armas pelo “cidadão de bem”. Esse grupo de bolsonaristas ou afins objetivam(ram) manter suas relações de dominação através da efetivação de seu projeto de poder, procurando tornar essa flexibilização das armas cada vez mais legitimada pelo uso da força da lei.

Nada obstante, é preciso nos atentarmos que, “[...] do ponto de vista das relações de poder que grassam em toda e qualquer sociedade de classes, as construções da memória coletiva se tornam instrumentos de manipulação dos fatos pelos que detém o poder de decisão na sociedade” (SILVA, 2019, p. 97). Problematizando a questão armamentista, Costa e Silveira (2018, p. 25) aduzem que “[...] a questão do armamento da população, por sua vez, não é vista como uma questão comercial digna de nota, mas como uma questão de segurança pública – para o bem da população – que, por sua vez, finda aquecendo a economia brasileira”. Os(as) autores(as) nos trazem um exemplo dessa questão paradoxal da posse de armas, replicada nas redes sociais por uma mulher: “com arma eu mato ou morro, sem arma eu só morro”, ou seja, podemos entender que

O enunciado feito por uma mulher evidencia algumas asserções fundamentais: 1. A arma é uma proteção que pode significar a vida ou a morte da vítima, há uma chance última de defesa; 2. A necessidade da arma demonstra, de forma silente, a ineficácia policial – ineficácia essa que não encontrará amparo em um sistema de gestão ou algo similar, mas em um armamento da população que, em tese, agirá em conformidade com os propósitos policiais – no combate à criminalidade, com uma possível morte do criminoso; 3 Haverá uma venda substancial, um mercado extremamente aquecido de armas de fogo; e essa escolha ‘comercial’ é conectada ao interesse pela segurança pública, de uma forma que evidencia a ‘mão forte’ do candidato (COSTA; SILVEIRA, 2018, p. 25-26).

**Capital**, 2019. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/carta-explica/o-que-muda-com-a-flexibilizacao-da-posse-de-armas/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

<sup>14</sup> Expressão usada por Bolsonaro, para substituir o termo bancada da bala legítima que a posse de armas à população brasileira se faz necessária devido à violência crescente e do “cidadão de bem” possuir uma arma.

<sup>15</sup> Ver: CALEIRO, J. P.; CERIONI, C. Bolsonaro assina decreto flexibilizando posse de armas. **Exame**, 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/bolsonaro-assina-decreto-e-flexibiliza-posse-de-armas-de-fogo-no-brasil-2/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

As articulações multimodais no texto chárstico (olhar agressivo, cor do terno/preto e uso de uma arma como caneta) reforçam a constatação de que os atos presidenciais vêm acarretando a vida das pessoas através da legitimação do uso de armas como instrumento de defesa pessoal, agravando, conseqüentemente, os índices de violência no Brasil. Nesse sentido, “[o] ‘efeito Bolsonaro’, portanto, se realiza, politicamente quando, paradoxalmente, se enfraquece o discurso político para que o viés autoritário ganhe espaço (COSTA; SILVEIRA, 2018, p. 27).

#### Charge 2



Fonte: <http://www.chargeonline.com.br/doano.htm>. Acesso em: 10 fev. 2020.

Na charge 2, apreendemos que durante as eleições ficou marcado o discurso de representação da posse de armas por Bolsonaro com o ato de fazer sinal de “arminha” com as mãos, não apenas por ele e seu grupo político, mas por muitas pessoas adeptas ideologicamente a esse discurso bélico/armamentista. O mais estarrecedor foi o estímulo e naturalização desses discursos na mídia e nas relações sociais nas quais crianças as reproduziam naturalmente. Na visão deles(as), bolsonaristas, fazer o sinal de armas significa “coragem, honestidade, ser patriota” (FERNANDES, 2018)<sup>16</sup>. Em suma, esse efeito do discurso bolsonarista tem por objetivo instaurar o autoritarismo “que faz com que soluções antidemocráticas possam ser propostas democraticamente.” (COSTA; SILVEIRA, 2018, p. 33).

Cabe salientar que “[o]s agentes políticos atuam na regulação do poder na sociedade, seja coativo (para garantir a coexistência e impedir a desagregação da sociedade) ou físico (que se dá através do uso da força)” (PEIXOTO, 2018, p. 94). Considerando esta agentividade, observamos que durante às eleições, a plataforma política bolsonarista, enalteceu a instrumentalização do uso da arma como discurso militarista hegemônico capaz de angariar grande quantidade de votos de pessoas comuns, muitas das quais, alienadas politicamente quanto aos verdadeiros propósitos de poder

<sup>16</sup> FERNANDES, Leticia. Bolsonaro ensina criança a imitar arma com a mão. *O Globo*, 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-ensina-crianca-imitar-arma-com-mao-22905093>. Acesso em: 10 mar. 2020.

econômico e político por parte do clã dos Bolsonaros. Ou seja, “dentro e fora do governo, esse grupo ideológico tenta acelerar a dita mudança, [...] e instando o presidente a implementar uma agenda conservadora mais radical. Com forte engajamento nas redes sociais, atuam para fazer prevalecer sua visão de mundo no interior da base social do bolsonarismo”. (QUEIROZ, 2020, *online*).

<b>Metáfora Multimodal: AS ARMAS SÃO BRINQUEDOS DE CRIANÇA INOFENSIVOS</b>	
<b>Domínio-fonte: COMÉRCIO/INDÚSTRIA ARMAMENTISTA/FLEXIBILIZAÇÃO</b>	
Domínio-alvo: FLEXIBILIZAÇÃO DA POSSE DE ARMAS	
<b>Mapeamento:</b>	
CRIANÇA	→ NATURALIZAÇÃO/ACULTURAÇÃO AO USO DE ARMAS
ARMAS	→ BRINQUEDOS/INSTRUMENTO CULTURAL DE PODER
FLEXIBILIZAÇÃO DA POSSE	→ VIOLÊNCIA/DISCURSOS DE ÓDIO/COMÉRCIO
<b>Acarretando:</b>	
FLEXIBILIZAÇÃO DA POSSE DE ARMAS É CULTURALMENTE INÓCUA.	

Remetendo-nos à análise acima, entendemos que o grupo bolsonarista agiu estrategicamente a fim de desvirtuar a significação negativa e violenta que as armas representam, “[u]ma vez que o poder simbólico de constituir o dado pela enunciação, de confirmar ou de transformar a visão do mundo, só se exerce se for ignorado como arbitrário (BOURDIEU, 2003, p. 14 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2006, p.113).

Para tanto, a reprodução da visão de mundo hegemônica nos discursos midiáticos torna a grande mídia uma instituição potencialmente capaz de avalizar a ignorância, bem como a confirmar a criação da realidade à imagem do discurso hegemônico (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.113). Analisando a charge 3, encontramos elementos semiótico-visuais que reforçam o discurso bolsonarista de uso de armas materializado por práticas de autoritarismo.

Charge 3

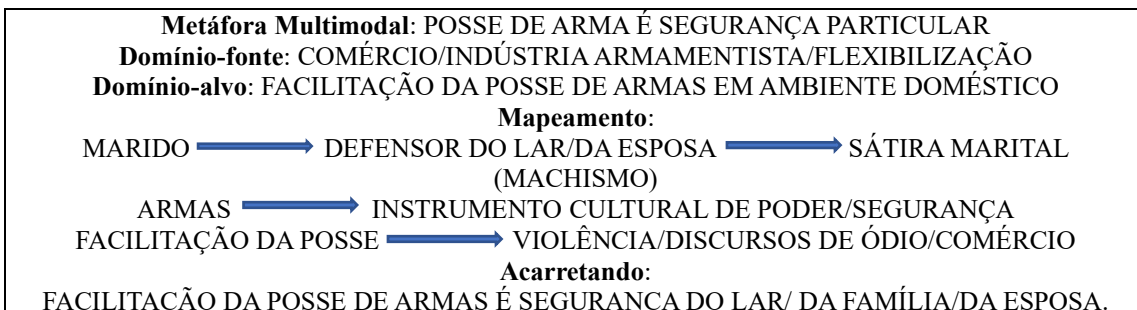


Fonte: <http://blogdoaftm.web2419.uni5.net/charge-porte-de-armas/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

Na charge 3, o discurso moral e autoritário alastrado pelos(as) bolsonaristas concebe que “bandido bom é bandido morto”, porque o “autoritarismo [...] não é apenas uma questão de se silenciar no sentido de censurar, mas também no sentido de fazer com

que sujeitos, em diferentes esferas discursivas (discurso religioso, político, militar) se unam para validar um ponto em comum: o desejo de fazer com que determinadas interpretações, sejam postuladas autoritariamente” (COSTA; SILVEIRA, 2018, p. 32).

Assim, essa conjugação de interdiscursos caracteriza as práticas discursivas diárias nas mídias digitais e protestos da ala conservadora bolsonarista, porque “trata-se de movimento organizado erigido sob uma base teórica, ainda que questionável, tem pensamento estratégico, possui método e tem na comunicação sua principal arma. A manutenção do poder para esse agrupamento que ascendeu ao poder é uma meta e Jair Bolsonaro apenas uma etapa desse projeto”. (QUEIROZ, 2020, *online*).



Compreendemos que o discurso bolsonarista de armar a população como forma de combate à criminalidade e de preservação da defesa do patrimônio e da segurança domiciliar não passa de uma estratégia política autoritária de implementação do projeto de poder da direita neoliberal conservadora. Ademais, “[p]ara que o autoritarismo aconteça, é necessário que, para além de alguém que o exerça, exista eco desses sentidos em outros discursos” (COSTA; SILVEIRA, 2018, p. 28).

Analisemos, a seguir, a charge 4.

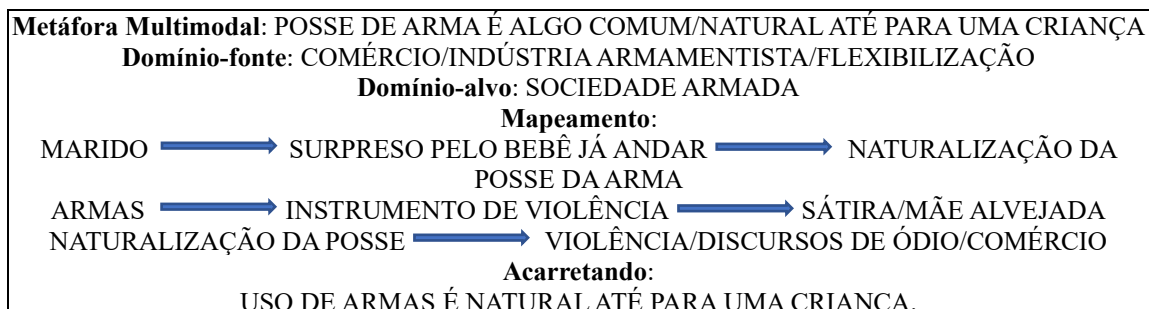
Charge 4



Fonte: <https://www.humorpolitico.com.br/tag/armas/page/9/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

A charge 4 retoma a discussão dialético-relacional do discurso armamentista que vem sendo naturalizado na sociedade brasileira, incutindo essa necessidade até nas mentes de crianças e jovens brasileiros(as) em possuir uma arma, conseqüentemente, isso associa-se ao fato de Bolsonaro e demais seguidores(as) adotarem ao longo da campanha à presidência, “o gesto com as mãos, imitando uma arma”, tornando-se tradicional no

Congresso durante reuniões da chamada bancada da bala, da qual Bolsonaro orgulha-se de ser um dos expoentes” (FERNANDES, 2018, online). Evidencia-se que os discursos autoritários no bolsonarismo a cada dia se aproxima da autodestruição, porque “ou os fatos e a ciência vão destruir o bolsonarismo. Ou o bolsonarismo vai nos destruir” (BUSTAMANTE, 2020, online)<sup>17</sup>.



Vale destacar que o humor e a ironia se atravessam multimodalmente no texto chágico justamente pela integração semiótica do verbal e o não verbal, o que se evidencia na forma natural com que o pai se surpreende com o bebê andando, mas não leva em conta que a criança atirou na própria mãe, que alvejada no chão, ironiza o fato do bebê já usar uma arma como se fosse um brinquedo.

No contexto político, o autoritarismo bolsonarista se consolidou até mesmo quando o candidato “Bolsonaro aparece fazendo seu tradicional gesto de imitar armas com os dedos polegar e indicador das mãos” (CAMPOS, 2018)<sup>18</sup>, ainda quando estava hospitalizado em virtude de uma suposta facada. Fica evidente que “o viés autoritário como o modus operandi para combater a criminalidade, e não o viés de inteligência investigativa, ou a estruturação educacional como armas para combater os crimes em si.” (COSTA; SILVEIRA, 2018, p. 26).

Além disso, o discurso bolsonarista procura inculcar na mentes das pessoas a necessidade de uma sociedade armada capaz de extirpar a criminalidade e dar mais liberdade aos ditos “cidadãos de bem”, uma vez que é crucial analisar a seguinte “tríade: combate à criminalidade – venda de armas – chance da vítima se defender – [que] traz à tona uma outra questão para o esquema panóptico de poder, quando aplicado à análise do candidato em tela: a crença de que o combate ao crime se faz com a arma combatendo o criminoso e não, necessariamente, em sua prevenção.” (COSTA; SILVEIRA, 2018, p. 26). Sigamos com a análise da charge 5.

#### Charge 5

<sup>17</sup> Ver: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/o-bolsonarismo-se-aproxima-da-autodestruicao-avaliam-professores-da-faculdade-de-direito>. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/o-bolsonarismo-se-aproxima-da-autodestruicao-avaliam-professores-da-faculdade-de-direito>. Acesso em: 30 mai. 2020.

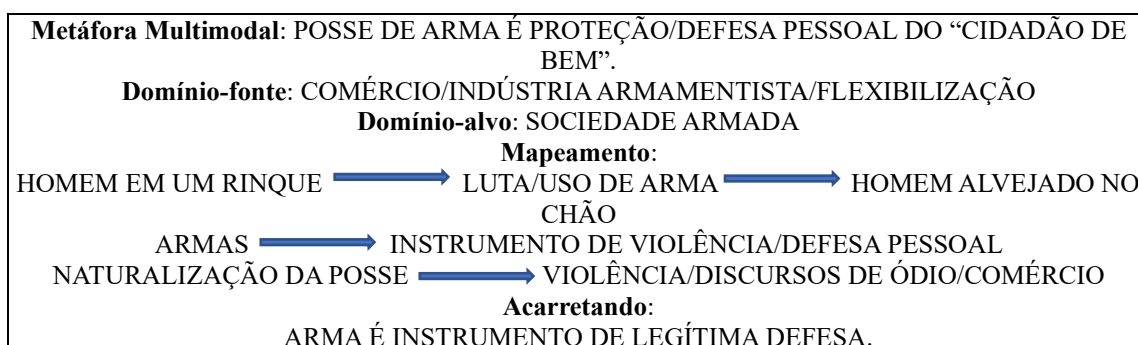
<sup>18</sup> Ver: CAMPOS, J. P. de. Filho publica foto de Bolsonaro sentado e fazendo gesto que imita armas. **Veja**, 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/filho-publica-foto-de-bolsonaro-sentado-e-fazendo-gesto-que-imita-armas/>. Acesso em: 12 mar. 2020.





Fonte: <https://www.humorpolitico.com.br/tag/armas/page/9/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

Chegando a análise da última charge, verificamos que a naturalização (quando uma criação social é tratada como se fosse natural, independente da ação humana) do discurso bolsonarista pela flexibilização da posse de armas é uma constante na composição verbo-visual (multimodal) das charges avaliadas à luz dos estudos de discurso crítica e das abordagens de estudos de metáforas.



A charge 5 retrata a conjuntura social do crescimento da violência por motivos banais, em que uma discussão entre homens resulta em homicídio, no discurso propagado por Bolsonaro e seu grupo que alimenta o bolsonarismo em cena, seria algo justificável, porque o cidadão de bem precisa se defender e proteger seus bens. Observamos que a composição multimodal desta charge se caracteriza pela dimensão dos sistemas semióticos, impulsionando a interpretação dos elementos constitutivos de um texto em direção à complexidade das articulações entre o verbal, o não-verbal e o multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006).

Em síntese, no que se refere à construção da metaforicidade, evidenciamos, portanto, uma naturalização da posse de armas em práticas discursivas e nas relações sociais construídas durante as eleições de 2018 que culminou em mudanças no Estatuto do Desarmamento em 2019, por meio de decreto de lei que implantou outro projeto de poder político baseado no autoritarismo e na subjugação ideológica do outro, em virtude da permanência de articulações baseadas no poder (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; RESENDE; RAMALHO, 2006).

Com base em Lima e Silva (2014), ao citarem Nascimento (2011) e Flôres (2002), ressaltamos que o gênero charge é uma construção de texto do cotidiano que aborda “de forma claramente simples e ao mesmo tempo carregada de ironia, humor e sarcasmo, de

temas relacionados a situações vivenciadas por grupos sociais no cotidiano” (LIMA; SILVA, 2014, p. 128). Dessa forma, nada mais comum que encontrarmos a presença de metáforas multimodais na composição desse gênero. Embora, saibamos que mesmo o texto chárstico esteja carregado de intencionalidade do produtor(a) e de discursos ideológicos, podemos ainda verificar, a partir dos exemplares estudados que as metáforas multimodais categorizadas são capazes de criar e (re)produzir também aspectos conceituais, educacionais, políticos, culturais inculcadas nas práticas discursivas e nas relações de dominação direcionadas aos que estão em situação de desvantagem social no Brasil.

## **Considerações finais**

Neste artigo, analisamos as metáforas multimodais na construção do gênero charge à luz dos estudos de discurso crítica e da abordagem multimodal da metáfora. Dessa forma, constatamos que a interdiscursividade como categoria de análise integra-se ao significado representacional, no que se refere aos aspectos do mundo, ideologias, valores, crenças etc.).

O mapeamento cognitivo e multimodal das charges possibilitou evidenciar que a flexibilização da posse de armas no Brasil foi operada por significados construídos por meio de metáforas multimodais refletidas tanto no discurso armamentista/bélico quanto na materialização de outros discursos bolsonaristas ligados ao autoritarismo, a naturalização da violência, do jogo de interesses do capital financeiro pela venda de armas, a diminuição da criminalidade etc., assuntos polêmicos tratados e recorrentes nas práticas discursivas dos(as) bolsonaristas, ou melhor, do clã político dos Bolsonaros que vem promovendo uma guerra ideológica nas relações de poder e de dominação, sobretudo nas mídias digitais contra segmentos educacionais e movimentos sociais, por exemplo.

Considerando que “[...] saber ler metáforas visuais em textos multimodais no mundo globalizado é possuir a chave do mundo dos sentidos.” (VIEIRA, 2015, p. 92), passamos a acreditar que as múltiplas conexões interdiscursivas nos textos chársticos reportam-se aos diferentes modos pelos quais um determinado aspecto do mundo pode ser representado, no caso, a flexibilização da posse de armas. Assim, entendemos que a interdiscursividade se volta para “os discursos articulados ou não nos textos, bem como [para] as maneiras como são articulados e mesclados com outros discursos.” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 142).

Não resta dúvida de que a apreensão da composição multimodal dessas metáforas foi o per(curso) teórico-metodológico cabal para a construção dos sentidos das charges analisadas, posto que os hibridismos discursivos não devem ser considerados somente como uma questão textual, porque as categorias genéricas de intertextualidade podem constituir também “estratégias de luta hegemônica”, ou seja, hibridismos de gêneros podem servir, nessa perspectiva, para fins ideológicos, em função de aludir não apenas questões linguísticas, mas também questões pertinentes a manutenção do poder, hegemonia e ideologia (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 62).

A construção híbrida da linguagem e a organização multimodal das metáforas nas charges sobre a flexibilização da posse de armas remetem a produção, recepção e

circulação de significados em práticas sociais nas quais os discursos de dominação de um grupo/Bolsonaro, materializam-se de forma assustadora na teia de relações de poder na sociedade, visando convencer a população da necessidade de armar-se no combate à criminalidade e em prol de uma suposta defesa pessoal, o que contrapõe o postulado legal de que a segurança pública é dever inalienável do Estado.

As construções interdiscursivas do verbal e não verbal nessas charges, retiradas da conjuntura política brasileira das eleições de 2018, trazem à baila contextos discursivos e ações relacionadas ao armamento da população em detrimento de um projeto de poder capitalista, cultural e da instrumentalização do machismo pelo uso da força/armas no cotidiano humano, uma vez que essas metáforas multimodais tiveram alvo e fonte representados exclusivo ou predominantemente sobre diferentes modos (SPERANDIO, 2015), ou seja, é crucial se estudar essas metáforas multimodais, porque seus domínios são cristalizados em modos diversificados.

A aplicação da abordagem dialético-relacional em charges, possibilitou demonstrar o processo de construção da metafóricidade sobre a flexibilização da posse de armas no contexto político brasileiro, além de servir como instrumento de denúncia contra os discursos de dominação de um grupo autoritário capaz de naturalizar a violência armada em detrimento de interesses individualistas e da indústria armamentista. Enfim, retomando as ideias de Flôres (2002) quanto a atividade de leitura de charges, fica patente que esse gênero discursivo se tornou “um interessante objeto de estudo por aquilo que mostra e diz de nós mesmos e do mundo em que vivemos”, ou seja, a composição multimodal do texto chárstico “contém grande potencial de questionamento crítico e de confronto de opiniões a respeito da organização social, dos arranjos políticos e da disputa pelo poder.” (FLÔRES, 2002, p. 11).

É possível observar, porquanto, que os elementos de dominação ideológica (legitimação/dissimulação) nas charges foram construídos e situados pelas manifestações de poder (FAIRCLOUGH, 2001), pela naturalização de discursos (BESSA; SATO, 2018) sobre a flexibilização da posse de armas antes, durante as eleições de 2018, materializando-se em discursos autoritários imbuídos nas práticas sociais ao serem legitimadas pelas políticas públicas voltadas à segurança pública e particular, sobretudo de uma elite assustadoramente cruel e atrasada.

## Referências

ARAÚJO, J.; SILVA, P. H.; MARQUES, P. J. Complexidade e metáforas sistemáticas em cenas pedagógicas no facebook. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. (53.2): 425-448, jul./dez. 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132014000200009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132014000200009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 fev. 2019.

ARAÚJO, J.; TUROLO-SILVA, A. Os modos de representação sobre a língua inglesa em fóruns online de futuros professores desta língua. **Ilha do Desterro**, n. 66, p. 173-202, Florianópolis, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ides/n66/0101-4846-ides-66-00173.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. M. Introdução. In: BATISTA JR, J. R.

L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. (orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2018, p. 8-17.

BESSA, D.; SATO, D. T. B. Categorias de análise. In: BATISTA JUNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. (orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018, p. 124-157.

BHASKAR, R. **The Possibility of Naturalism**: a philosophical critique of the contemporary Human Sciences. Hcmcl Hcmpstead: Harvescer Wheatshcaf, 1989.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

COSTA, L. P. A. Reflexões sobre o estatuto da linguística aplicada: novos rumos para velhos temas. **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 287-301, jan/jul 2013.

COSTA, L. C. S.; SILVEIRA. É. L. da. Efeito Bolsonaro: anatomia do autoritarismo. In: SILVEIRA. É. L. (org.). **Os efeitos do autoritarismo**: práticas, silenciamentos e resistência (im)possíveis. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis as a method in social research. In: WODAK, R. (Editor). **Methods of Critical Discourse Analysis**. London, GBR: Sage Publications, Incorporated, 2002.

FAIRCLOUGH, N. A Dialectical-Relational Approach to Critical Discourse Analysis in Social Research. In: WODAK, R.; MEYER, M., **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: Sage, 2009, p. 162-186.

FORCEVILLE, C.; URIOS-APARISI, E. (Eds.). **Applications of cognitive linguistics**: multimodal metaphor. New York: Mouton de Gruyter, 2009. p. 297- 328.

FORCEVILLE, C. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research. In: FORCEVILLE, C.; URIOS-APARISI, E. (Eds.). **Applications of cognitive linguistics**: multimodal metaphor. New York: Mouton de Gruyter, 2009. p. 19-42.

FLÔRES, O. **A leitura da charge**. Canoas: Editora da Ulbra, 2002.

HARVEY, D. **Justice, Nature and the Geography of Difference**. Londres: Blackwell, 1996.

IRINEU, L. M. Discurso, sociedade e cognição: notas sobre representações sociais. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 155-173, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online). Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/Lucineudo\\_Machado\\_Irineu.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/Lucineudo_Machado_Irineu.pdf). Acesso em

20 abr. 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, [1996] 2006.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. (Coordenação da tradução: Mara Sophia Zanotto). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002 [1980].

LIMA, S. M. C. **A recategorização de referentes numa perspectiva cognitivo-discursiva**. Estudos Linguísticos e Literários, n. 57, jul-dez|2017, Salvador: pp. 225-240. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/24686>. Acesso em: 15 fev. 2019.

LIMA, S. M. C.; SILVA, M. H. A. Metáforas multimodais na construção de sentidos do gênero charge: um exercício de análise. **Rev. de Letras**. v. 33 - vol. (1) - jan./jun. – 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1498>. Acesso em: 15 fev. 2019.

MAGALHAES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **DELTA** [online]. 2005, vol.21, n.spe, pp.1-9. ISSN 0102-4450. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502005000300002>. p. 3. Acesso em: 30 mar. 2019.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MEDEIROS, I. S. Metáforas situadas em charges sobre economia: multimodalidade e argumentação. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 79, jan. 2019. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12696>. Acesso em: 24 fev. 2019. doi: <https://doi.org/10.17058/signo.v44i79.12696>

MÜLLER, C.; CIENKI, A. Words, gestures, and beyond: Forms of multimodal metaphor in the use of spoken language. In: FORCEVILLE, C.; URIOS-APARISI, E. (Eds.). **Applications of cognitive linguistics: multimodal metaphor**. New York: Mouton de Gruyter, 2009. p. 297- 328.

NASCIMENTO, N. A. O gênero textual charge como instrumento facilitador nas aulas de Língua Portuguesa. **Justributário** (Fortaleza), v. XI, p. 02-16, 2011.

PAIVA, F. J. **Configuração verbo-visual e estratégias de recontextualização em propostas de redação do Enem**. 2019. 250f. Dissertação (Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras), Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central/FECLESC, Quixadá/CE, 2019.

PEIXOTO, M. E. G. **Análise de discurso crítica textualmente orientada do Escândalo político midiático “petrolão”**: a mediação textual do evento e seus efeitos de hegemonia, ideologia e antagonismo social. 2018. 246f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará,

Fortaleza/CE, 2018.

QUEIROZ, M. Uma leitura sobre bolsonarismo e conservadorismo. **#OBraslianista - Brasil Em Tempo Real**, 28 jan. 2020. Disponível em: <https://obraslianista.com.br/2020/01/28/uma-leitura-sobre-bolsonarismo-e-conservadorismo/>. 5 mai. 2020.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

RESENDE, V. de. M.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SEIXAS, E. Desafios teóricos e epistemológicos para uma análise crítica da internacionalização do ensino superior em Portugal, **Configurações**, v. 12, 2013. Disponível em: <<http://configuracoes.revues.org/2154>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SILVA, T. R. O uso ideológico de metáforas multimodais pelo Jornal Nacional em matérias sobre a Petrobrás. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 79, p. 54-64, jan. 2019a. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12836>. Acesso em: 23 fev. 2019.

SILVA, A. E. S. **Histórias em evidência**: a ditadura civil-militar no livro didático de história do ensino médio e sua relação com a memória coletiva. 2019. 159f. Dissertação (Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras), Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central/FECLESC, Quixadá/CE, 2019.

SPERANDIO, N. E. As metáforas multimodais: indo além do tipo verbo-visual. **Revista de Letras Dom Alberto**, v. 1, n. 5, jan./jul., p. 149-160, 2014. Disponível: <http://www.domalberto.edu.br/wp-content/uploads/2017/05/As-Met%C3%A1foras-Multimodais-indo-al%C3%A9m-do-Tipo-Verbo-Visual.pdf>. >. Acesso em: 23 fev. 2019.

SPERANDIO, N. E. A multimodalidade no processo metafórico: uma análise da construção das metáforas multimodais. **ANTARES**, v. 7, n. 14, jul./dez, 2015. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/antares/article/download/3826/2182>. Acesso em: 23 fev. 2019.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. (org. e apresentação de Ingedore V. Koch). 4. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Trad. Rodolfo Ilari. – São Paulo: Contexto, 2012.

VIEIRA, J. O papel das metáforas visuais no Discurso. In: VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade**: contribuições da gramática Sistêmico Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social – Brasília: J. Antunes Vieira, 2015. p. 77-92.

### **Política e violência linguística nas redes sociais: uma análise interdiscursiva da representação feminina das candidatas na campanha das eleições de 2018**

Valéria Maria de Oliveira da Silva<sup>19</sup>  
Ana Maria Pereira Lima<sup>20</sup>

“Em condições de poder, a mulher deixa de ser vista como objeto frágil e isso é imperdoável. Aí começa a história da mulher dura. É verdade: eu sou uma mulher dura cercada de homens meigos.”  
(Dilma Rousseff)

#### **Considerações iniciais**

Este capítulo é uma análise interdiscursiva da representação dos atores sociais em textos multimodais de circulação nas redes sociais *online* a respeito das candidatas na campanha da Eleições Gerais de 2018, Manuela D’Ávila e Marina Silva, a fim de compreender algumas estratégias usadas pelos usuários dessas redes para naturalizar e legitimar discursos que sustentam desigualdades de direitos entre homens e mulheres, em especial, no campo da política. Para isso adotamos uma teoria linguística para examinar a ideologia e as relações de poder envolvidas nos discursos: a Análise de Discurso Crítica (ADC), a fim de fazer uma análise com base em observações de postagens e comentários, objetivando compreender os discursos que se cruzam para representar a mulher candidata a cargos majoritários e como esses discursos contribuem para o aumento de assimetrias entre gêneros no Brasil.

As redes sociais *online* configuram-se como um dos ambientes mais vastos e

---

<sup>1</sup> Mestra em História e Letras pela FECLESC/UECE. Especialista em ensino da Linguística Aplicada de Língua Portuguesa pela Selviria (2016). Especialista em Gestão Escolar: administração, supervisão e orientação pela Universidade Cândido Mendes (2017). Licenciada em Letras/Português pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva de Língua Portuguesa/Literatura da Rede Estadual do Ceará (SEDUC-CE). E-mail: valoliver@live.com

<sup>20</sup> Pós-Doutora em Letras pela UERN/RN. Mestre e Doutora em Linguística pela UFC. Professora dos Mestrados Acadêmico em História e Letras e do PROFLETRAS. Ambos da Universidade Estadual do Ceará. Professora adjunta do curso de Letras FAFIDAM/UECE. E-mail: analima@uece.com

atuais de conversação e de práticas sociais que possibilitam a circulação de variados assuntos, nos quais estão presentes diversos discursos. Elas mobilizam uma gama enorme de conteúdos que se apresentam multimodais, seduzindo um maior número de usuários para, assim, potencializar conhecimento, informações, fazendo da linguagem a maior agência de produção e consumo de discursos.

Na atualidade é inegável a importância das redes sociais como um meio comunicativo e de suas variadas opções de conexão. Em virtude disso, o uso dessas redes tem se tornado imprescindível nos variados campos da sociedade, visto que os indivíduos cada vez mais sentem a necessidade de inserir-se em ambientes que façam uso de gêneros discursivos multimodais que põem em ação uma interação entre as pessoas e com o que ocorre no mundo.

Um dos campos que muito tem se servido do potencial das redes sociais é a política. Nas penúltimas campanhas (presidencial em 2014 e municipal em 2016) respectivamente, essas redes já tinham sido significativas no processo eleitoral. No entanto, na campanha de 2018, além do caráter de propagação das campanhas de candidaturas e do caráter participativo dos eleitores, em geral, esse pleito ganhou um novo significado que foi o de propagação de ideologias com a finalidade, não só de ganhar adeptos para as campanhas, mas também promover mudanças significativas no cenário cultural e ideológico de um país que vinha se estruturando, lentamente, para o combate de discursos hegemônicos.

Assim, o discurso de ódio como forma de violência linguística, foi um dos principais assuntos desse período, configurando-se como a marca de uma campanha que plantou uma semente de retroação a todas as conquistas referentes à capacidade de respeito e empatia com o próximo.

Para esta análise, empregamos, principalmente as categorias do Significado Representacional da ADC de Fairclough (2001, 2003, 2005); Resende (2009); Resende & Ramalho (2011, 2017); também nos baseamos em Silva e Alencar (2013, 2014) a respeito de violência linguística; e, ainda nos estudos de Glucksmann (2007) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos para compreender o fenômeno do discurso de ódio e da misoginia nas redes sociais.

## **Violência Linguística**

A expressão violência linguística refere-se especificamente ao uso da linguagem como instrumento de violação humana que estigmatiza grupos sociais, povos e nações, manifestando-se também em atos concretos contra indivíduos ou grupos de indivíduos. São considerados como violentos os usos linguísticos que insultam, violam ou injuriam o outro pela sua condição de diferença, sobretudo de raça, gênero, sexualidade e território.

A violência linguística ocorre quando

[...] certos recursos da língua são empregados para ferir. Dito de outro modo, quando um sujeito ou grupo de sujeitos usa a língua para diminuir, depreciar, desdenhar ou abominar um grupo social ou um indivíduo específico, ele ou ela está usando a língua violentamente, i.e., está afetando uma estrutura de afetos



que se sustenta na linguagem (SILVA; ALENCAR, 2013, p. 137).

Dessa forma, podemos afirmar que existe uma violência linguística, e que ela pode ser encarada como uma primeira forma de violência, uma vez que em várias circunstâncias, é por meio do uso que se faz da linguagem que outros tipos de violência, tais como a moral ou física, se realizam cotidianamente.

Assim, numa visada pragmática, chamamos de violentos os usos linguísticos que, ao posicionarem o outro – especialmente aquele que representa a raça, o gênero, a sexualidade e o território que não se quer habitar – num lugar vulnerável, acabam por insultar, injuriar ou violar a sua condição. Entendemos ser este um fato situado, em que certos recursos da língua são empregados para ferir. Dito de outro modo, quando um sujeito ou grupo de sujeitos usa a língua para diminuir, depreciar, desdenhar ou abominar um grupo social ou um indivíduo específico, ele ou ela está usando a língua violentamente, i.e., está afetando uma estrutura de afetos que se sustenta na linguagem (SILVA; ALENCAR, 2013, p. 136-137).

Ou seja, a violência linguística é qualquer ação da linguagem que usa recursos de uma língua para ferir, depreciar, diminuir, abominar um indivíduo ou um grupo de indivíduos, e por isso ela pode ser encarada como algo que, além de aniquilar a identidade do sujeito, também a constitui.

Outrossim, o discurso de ódio é um tipo de violência linguística, o qual nele está contido diversos tipos de discursos que podem ser considerados como atos violentos, visto que através dele expressa-se linguisticamente uma forma de violência na linguagem, com o intuito de ferir sujeitos ou grupos de sujeitos considerados como inferiores pelos que praticam esse tipo de violência.

## **O discurso de ódio nas redes sociais**

A expressão discurso de ódio, bastante recorrente nos últimos anos, refere-se à exteriorização de um pensamento que ataca ou incita o ódio contra determinada pessoa ou grupo de pessoas, baseado em raça, cor, etnia, identidade de gênero, orientação sexual, religião, classe social, região ou nacionalidade. Neste texto, trataremos principalmente do discurso de ódio que é dirigido à mulher inserida na política e manifestado por meio das redes sociais, e, para isso, iniciaremos tratando brevemente do assunto de uma forma geral.

O termo discurso de ódio vem provocando um longo e acalorado debate, tanto em diversas pesquisas, quanto na mídia de uma forma geral, e, principalmente, nas redes sociais, as quais possibilitaram uma maior visibilidade, e, conseqüentemente, uma maior discussão a esse respeito. Essas redes aumentaram a capacidade do ato de manifestar e externar tais discursos, manifestados, muitas vezes, sob a identidade de liberdade de expressão, principalmente no ambiente digital.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, em seu Art. 19 garante que: “Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por

quaisquer meios e independentemente de fronteiras”. No entanto, embora seja um direito reconhecido constitucionalmente e que possibilita a exteriorização de crenças, opiniões, convicções, ideias, ideologias, sentimentos e emoções dos sujeitos, a liberdade de expressão não é um direito absoluto, uma vez que nas hipóteses onde o exercício da liberdade de pensamento e expressão fere o direito constitucionalmente consagrado do outro, há de existir a devida limitação e punição.

Em vista disso, muito se tem discutido a respeito dos limites existentes entre a liberdade de expressão e o discurso de ódio, pois este muitas vezes não é de fácil identificação, sendo que ocasionalmente ele não se apresenta de forma explícita, mas sim indiretamente, o que suscita uma tendência em defender o discurso de ódio sob o manto da liberdade de expressão. Logo, é mister que o termo discurso de ódio seja conceituado para que esses dois termos não sejam confundidos nesta análise.

O ódio nada mais é do que o resultado deteriorado da ausência de educação. Educação que se vangloria de abolir o que não existe. Absolvição geral, abraços unânimes. Tese defendida aqui: o ódio existe, todos nós já deparamos com ele, tanto na escala microscópica dos indivíduos como no cerne de coletividades gigantescas. A paixão por agredir e aniquilar não se deixa iludir pelas magias da palavra. As razões atribuídas ao ódio nada mais são do que circunstâncias favoráveis, simples ocasiões, raramente ausentes, de liberar a vontade de destruir simplesmente por destruir (GLUCKSMANN, 2007, p. 11).

Dessa forma, o discurso de ódio se propaga dentro de grupos que se consideram superiores e desiguais aos demais, construindo um sentimento de superioridade decorrente das circunstâncias que formam e transformam a sociedade. Esses discursos se proliferam rapidamente nas redes sociais por muitos fatores, dentre os quais citaremos quatro.

O primeiro deles é a velocidade e o longo alcance inerentes a esses ambientes, possibilitando aos indivíduos externar suas ideias, crenças, culturas, das mais variadas formas. O segundo é que as redes sociais ainda não conseguem controlar a criação de perfis falsos (*fakes*), que camuflam a identidade concreta, permitindo a atuação anônima e dissociada da identificação física, o que desenvolve um sentimento de uma suposta “proteção”, na qual o sujeito tem autonomia e maior liberdade de expressão.

Para o terceiro, apresentamos a falsa sensação de impunidade que pode favorecer o desencadeamento da exposição de algumas opiniões preconceituosas que antes só circundavam por entre grupos que aceitavam esse tipo de discurso. E tem ainda a barreira da interação no ambiente digital, que ao mesmo tempo em que oferece um distanciamento geográfico, facilita a propagação de discursos agressivos, pois ela impossibilita a agressão física, face a face, apesar de poder incitá-la, dada a distância real entre os internautas, proporcionando os vários tipos de violência, tanto simbólica quanto linguística.

Esses discursos vêm ganhando mais evidência com o advento das redes sociais *online* pela possibilidade de produção de dizeres plurais derivados de diferentes formações discursivas. Tal possibilidade faz circular e disseminar saberes entre os usuários, dada a potencialidade proporcionada pelo espaço *online* que permite grande visibilidade.

Portanto, as redes sociais possibilitam que muitos indivíduos sejam mobilizados

através de uma simples postagem de caráter polêmico, permitindo a discussão e a exposição de diferentes pontos de vista em discursos que, por vezes, emanam o ódio relacionado à discordância de pensamentos e ideologias. Apesar dos esforços para conter esses discursos, eles continuam presentes e com grande frequência, uma vez que eles não nasceram no ambiente digital, mas a partir da construção social de cada um.

Na campanha das Eleições Gerais de 2018, muitos desses discursos foram propagados com muita força e evidência, embora a misoginia tenha ganhado destaque, especialmente pelo fato de que as mulheres estão cada vez mais inseridas na discussão da política brasileira e conseqüentemente, estão buscando seus espaços nos cargos eletivos.

## **Misoginia e política nas redes sociais**

A misoginia é atualmente um dos discursos de ódio mais difundidos no ambiente digital, no qual um usuário se dirige a mulher com a intenção de rebaixá-la, principalmente, quando essa mulher se envolve em espaços ainda hoje considerados por muitos, como exclusivos para os homens, como é o caso da política.

A palavra misoginia significa desprezo, ódio, aversão ou preconceito contra as mulheres. Ela pode se manifestar por meio de múltiplas formas de violência, incluindo a física e a psicológica, a discriminação sexual, a difamação motivada pelo gênero, a objetificação sexual e a violência linguística. Assim, a misoginia é uma construção cultural que, ao longo de muitos séculos, vem se arrastando através de diversos veículos, da cultura grega à Revolução Francesa, sendo preponderante, principalmente, através das religiões cristãs que forçou ao longo de anos que as mulheres adotassem posturas de resignação aos homens.

Esse desdobramento do discurso de ódio não é um fenômeno recente, no entanto, tem se tornado bastante visível com a popularização das redes sociais. Com a intenção de humilhar a mulher, a misoginia propagada no ambiente digital pode ocorrer de diversas maneiras, algumas, muitas vezes, são tão sutis que ganham caráter de brincadeiras, outras são tão agressivas que são visíveis aos olhos de todos.

Os discursos misóginos se tornam ainda mais marcantes quando se dirigem às mulheres que entram para a política, seja para um cargo majoritário ou não, pois, nesse caso, essa violência tende a crescer e os constrangimentos pelas críticas ofensivas e emblemáticas são revelados no embate público cada vez maior. Esses discursos são proferidos nas redes sociais mediante o uso de ferramentas disponíveis nesses ambientes, como o uso de vocabulário, metáforas, textos multimodais, entre outros, com o objetivo de fazer calar as contranarrativas de inserção da mulher em espaços públicos e desqualificar as candidatas com epítetos misóginos.

A política brasileira ainda é um território majoritariamente masculino. Embora nos últimos anos tenha acontecido uma inserção da presença feminina, os modos de fazer política inspiram-se em valores masculinos, principalmente porque o parlamento, em sua grande maioria, é composto por homens. Portanto, ainda que a política atual pareça estar tecnicamente aberta às mulheres, ela tenta esconder a necessidade de afastar a mulher desse cenário, e, para isso usa-se de muitos discursos, mas principalmente o misógeno.

A forte influência das redes sociais nas campanhas eleitorais tem servido de ferramenta para os ataques às mulheres com o objetivo de dificultar ou até mesmo impedir a atuação dessas, nesse campo, tornando essa participação ainda mais desgastante e tolhendo a participação feminina na política enquanto categoria, pois existem as manobras que põem corpos femininos como candidatas apenas para servir a tradição machista e mantenedora da ordem discursiva misógina.

Nas últimas campanhas eleitorais, as redes sociais possibilitaram um maior engajamento dos indivíduos e a consequente visualização desse engajamento, sendo possível ainda perceber que a política não apenas é um espaço dominado pelo ser masculino, como também é um espaço misógino. Na campanha das Eleições Gerais de 2018, ficou visível a tentativa de desqualificar as candidatas usando os mais variados discursos que não estavam necessariamente ligados ao campo da política, demonstrando que esse território continua extremamente misógino e dissimulado para as mulheres.

Para analisar a presença desses discursos misóginos nos textos multimodais em circulação nas redes sociais na campanha das Eleições Gerais de 2018, usamos a Análise de Discurso Crítica (ADC) como teoria e método de pesquisa a fim de examinar as relações de poder e as ideologias envolvidas nesses discursos, e para isso, a seguir faremos uma breve exposição a respeito dessa teoria.

## **Análise de discurso crítica**

A Análise de Discurso Crítica é uma abordagem transdisciplinar dos estudos linguísticos. Originária tanto da Linguística, quanto das Ciências Sociais. Nos anos 1990, ela consolidou-se como abordagem inter e transdisciplinar ao estudo dos textos, após um Simpósio realizado em Amsterdã, no qual se reuniram: Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen, Ruth Wodak, entre outros. Seu surgimento foi marcado ainda pelo lançamento da revista *Discourse and Society* (1990), editada por van Dijk, e por vários livros, como *Language and Power*, de Norman Fairclough (1989), *Language, Power and Ideology*, de Ruth Wodak (1989), e do livro de Teun van Dijk, *Prejudice in Discourse* (1984).

Todos os estudiosos acima citados dedicam-se a diversas abordagens de análises críticas da linguagem, mas é Norman Fairclough, linguista britânico, um dos estudiosos mais atuantes para o desenvolvimento dessa disciplina que confere continuidade aos estudos da Linguística Crítica. Para ele, a ADC é uma forma de analisar as relações entre o discurso e outros elementos da prática social, conceitos fundamentais que norteiam esse campo da Linguística e assim se denomina porque tenta revestir-se de uma prática social transformadora da sociedade, dando aos analistas um relevante estatuto de interventor social por meio de seu trabalho.

Conforme Resende & Ramalho (2017, p. 14), a ADC tem por objetivo fornecer subsídios científicos para estudos qualitativos que têm como material empírico de pesquisa o texto, e é principalmente transdisciplinar, visto que além de usar outras teorias, “por meio do rompimento de fronteiras epistemológicas, operacionaliza e transforma tais teorias em favor da abordagem sociodiscursiva”.

Essa teoria serve de instrumental teórico para a análise de práticas discursivas que constroem as várias ordens sociais vigentes, além de ser uma forma de investigação das formações discursivas que produzem as relações de poder, as representações e identidades sociais e as crenças. Segundo Kress (1990, p. 85), “os analistas críticos do discurso pretendem mostrar o modo como as práticas linguístico-discursivas estão imbricadas com as estruturas sociopolíticas mais abrangentes de poder e dominação”.

A ADC é a análise das relações dialéticas entre semioses (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais. Essa disciplina preocupa-se particularmente com as mudanças radicais na vida social contemporânea, no papel que a semiose tem dentro dos processos de mudança e nas relações entre semiose e outros elementos sociais dentro da rede de práticas. O papel da semiose nas práticas sociais, por sua vez, deve ser estabelecido por meio de análise. A semiose pode ser mais importante e aparente em determinada ou determinadas práticas do que em outras, e sua importância pode variar com o passar do tempo (FAIRCLOUGH, 2005, p 309).

Para a ADC, o discurso constitui e é constituído pelas práticas sociais que fundamentam os processos de manutenção e abuso de poder. Portanto, é uma perspectiva linguística que articula a sociedade e história à linguagem, oferecendo meios para esmiuçar de forma profunda os sentidos visíveis e invisíveis que constituem o discurso, proporcionando a abertura de possibilidades interpretativas críticas sobre a cultura de uma sociedade em um determinado tempo e lugar.

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 91).

Assim, o analista crítico do discurso tem por função revelar o papel da linguagem na produção, na manutenção e na transformação das relações sociais de poder, para, com isso, contribuir com a criação de uma consciência de que a linguagem colabora para a dominação de um sujeito sobre outro, e conseqüentemente, iniciar um processo de emancipação dos mesmos.

A análise crítica do discurso (ACD) é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso do poder social, a dominação e a desigualdade são representadas, reproduzidas e combatidas por textos orais e escritos no contexto social e político. Com essa investigação de natureza tão dissidente, os analistas críticos do discurso adotam um posicionamento explícito e, assim, objetivam compreender, desvelar e, última instância, opor-se à desigualdade social (VAN DIJK, 2008, p.113).

Os modos como os discursos figuram em práticas sociais, modos de interagir, representar e identificar, têm encadeamento com os significados do discurso: acional, representacional e identificacional, sendo também ligados aos elementos de ordens dos discursos: gêneros, discursos e estilos, respectivamente. Uma análise em ADC busca, portanto, perceber como os significados do discurso são realizados nos textos, buscando a conexão deles com as práticas sociais dos sujeitos.

As análises feitas como base na ADC partem da percepção de um problema, que comumente baseia-se em relações de poder e na naturalização de discursos particulares como sendo universais. Portanto, o objetivo dessas análises, em geral, é desnaturalizar esses discursos hegemônicos. Fairclough sugere três tipos de significados para uma análise em ADC: o significado acional, o significado representacional e o significado identificacional.

O significado acional focaliza o texto como modo de (inter)ação em eventos sociais, aproxima-se da função relacional, pois a ação legítima/ questiona relações sociais; o significado representacional enfatiza a representação de aspectos do mundo - físico, mental, social - em textos, aproximando-se da função ideacional, e o significado identificacional, por sua vez, refere-se à construção e à negociação de identidades no discurso, relacionando-se à função identitária (RESENDE & RAMALHO, 2017, p. 60).

Em uma análise em que o método de pesquisa seja a ADC, é ideal que sejam consideradas todas as categorias, no entanto, a proposta deste capítulo, por ser um texto que necessita de concisão, é fazer uma análise considerando apenas o Significado Representacional, pois é o que mais se relaciona ao conceito de discursos como modo de representação dos aspectos do mundo.

Para que a análise seja ainda mais concisa e consistente, usamos dentro dessa categoria somente a interdiscursividade e a representação de atores sociais para buscar compreender como se articulam e se representam os discursos sobre a mulher. Além disso, analisamos dentro desses grupos apenas três tipos de discursos e formas de representar a mulher: a objetificação do corpo feminino, o padrão de beleza imposto pela mídia e o discurso da incapacidade intelectual.

## **Significado Representacional**

O significado representacional de textos relaciona-se ao conceito de discurso “como modos de representar aspectos do mundo – os processos, as relações e as estruturas do mundo material, o ‘mundo mental’ dos pensamentos, sentimentos, crenças, etc., e o mundo social” (FAIRCLOUGH 2003, p. 124). Esses modos de representação se transformam conforme as relações estabelecidas entre si e com o mundo e podem ser representados diferentemente, de acordo com a perspectiva de mundo adotada, assim, o significado representacional trata da representação de aspectos do mundo via linguagem. De acordo com ele

Diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo, associadas a diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo, o que, por sua vez, depende de suas posições no mundo, de suas identidades pessoal e social, e das relações sociais que elas estabelecem com outras pessoas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

Portanto, em qualquer prática discursiva, os atores sociais representam e percebem a representação da vida social, a partir de diferentes discursos, produzindo representações de outras práticas, mas também de suas próprias práticas. “Discursos particulares constituem [...] modos particulares de representar a realidade, por isso um dos

significados do discurso é o representacional, ainda que sempre mantenha relações dialéticas com os outros significados” (RAMALHO & RESENDE, 2011, p. 177).

## **Interdiscursividade**

A interdiscursividade é a combinação dos diversos discursos presentes na sociedade. Esses diferentes discursos são relacionados a diferentes posições dos sujeitos no mundo e a distintas formas de relações entre eles, como por exemplo, as disputas pelo poder, a dominação, a competição, a cooperação, o desejo de mudança, que são recursos discursivos que se distinguem socialmente.

A análise interdiscursiva de um texto relaciona-se à identificação dos discursos articulados e da maneira como são articulados. A identificação de um discurso em um texto cumpre duas etapas: a identificação de que partes do mundo são representadas (os "temas" centrais) e a identificação da perspectiva particular pela qual são representadas. As maneiras particulares de representação de aspectos do mundo podem ser especificadas por meio de traços linguísticos, que podem ser vistos como "realizando" um discurso (RESENDE & RAMALHO, 2017, p. 72).

Destarte, a interdiscursividade pode ser definida como a articulação de diferentes discursos que evidenciam representações particulares do mundo, ou seja, em um determinado texto, como é o caso dos textos veiculados nas redes sociais com os quais trabalharemos. É possível perceber que alguns discursos podem fazer-se presentes para demonstrar ao leitor uma representação de mundo ou um determinado ponto de vista.

## **Representação de atores sociais**

Para compreender o processo de representação misógina e seus possíveis efeitos dessa propagação, usamos a categoria representação dos atores sociais.

As maneiras como atores sociais são representados em textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e a suas atividades. Determinados atores, por exemplo, podem ter sua agência ofuscada ou enfatizada em representações, podem ser representados por suas atividades ou enunciados ou, ainda, podem ser referidos de modos que presumem julgamentos acerca do que são ou do que fazem. Por isso, a análise de tais representações podem ser útil no desvelamento de ideologias em textos e interações (RESENDE & RAMALHO, 2017, p. 72).

A representação de atores sociais possibilita a percepção dos modos como os sujeitos são representados nos discursos, assim, utilizamos os textos publicados e/ou compartilhados nas redes sociais para buscar compreender a dimensão que esses ambientes proporcionam aos discursos que contribuem para o crescimento das assimetrias de gênero.

## **A mulher na política e os discursos misóginos nas redes sociais**

Há muito tempo as mulheres perceberam a necessidade de conquistar um lugar de poder que também é delas: o espaço da política. Desde 1932, ao conseguir o direito ao voto, elas vêm inserindo-se cada vez mais nesse campo de atuação, o que vem ocasionando nos homens uma necessidade de inferiorizá-las. Não só na política, mas em muitos campos de atuação em que culturalmente eram tidos como naturais aos homens, a representação da mulher é sucessivamente feita para propagar a ideia de que ela é inferior e, para isso, usam-se variadas estratégias.

No que se refere à política, a representação da mulher como forma de naturalizar as assimetrias de gênero vem se tornando cada vez mais legítima, principalmente, nas redes sociais. Para isso, muitos discursos são utilizados para desqualificar as mulheres, pois elas, quando ocupam cargos públicos e/ou políticos, são constantemente alvejadas com comentários que não são feitos aos homens que ocupam os mesmos cargos. Por isso, esses discursos potencialmente reforçam valores e posicionamentos que distanciam os gêneros masculino e feminino.

Na maioria dos textos multimodais, publicados nas redes sociais, as candidatas são representadas de uma forma que degrada e humilha a mulher que entra para o mundo da política, a fim de proporcionar uma imagem de que esse é um espaço naturalmente do homem e confirmar a tese de uma sociedade patriarcal que pensa a mulher como um ser que deve se contentar com as profissões culturalmente ditas do mundo feminino. Assim, quando se trata de candidatas mulheres, os internautas, principalmente os opositores, as representam sempre fazendo uso de discursos que ridicularizem as mesmas, empregando para isso, seu corpo, sua aparência física e sua capacidade intelectual, naturalizando a propagação de um discurso misógeno.

No Brasil, alguns casos de misoginia atraíram a atenção dos pesquisadores nos últimos anos, porém um dos mais graves e polêmicos na política foi o ocorrido com a ex-presidente Dilma Rousseff, alvo de variados discursos misóginos ao longo do período em que governou o Brasil, mas com grande aumento de proporções em 2015, quando o preço dos combustíveis teve grande alta, e em 2016, período em que sofreu o *impeachment*, contextos nos quais muitos atos e discursos misóginos vieram à tona. Nessas ocasiões, políticos e eleitores em geral, aproveitaram a situação e associaram todos os problemas políticos do país ao fato de se tratar de uma mulher em um cargo público e de alto escalão.

O processo de afastamento da primeira mulher a ocupar a Presidência do Brasil envolveu diferentes fatores que refletiam o jogo político e as lutas hegemônicas travadas nessa conjuntura, e foi um fator que deu ênfase ao discurso que identifica a mulher como incapaz de governar um país, principalmente, porque Dilma Rousseff foi diversas vezes taxada como intelectualmente desfavorecida. Esse modo de avaliar e identificar essa agente social teve efeitos potenciais na legitimação de posicionamentos pró-*impeachment* e, certamente, serviu à reprodução e à naturalização de um discurso de ódio, o que favoreceu o golpe de 2016 que a afastou do governo.

Na campanha das eleições de 2018, os espaços das redes sociais continuaram servindo como meio de propagação desses discursos, primeiro porque cada vez mais aumenta o número de mulheres que ingressa na política, segundo porque as mulheres,



mesmo as que não são candidatas ou não estão em cargo políticos, passaram a discutir mais sobre esse tema, gerando um descontentamento nos homens, e, conseqüentemente fazendo aparecer discursos numa tentativa de afastá-las desse campo, como os que veremos adiante.

## **Análise: casos de misoginia na campanha das eleições gerais de 2018**

Para a realização desta análise, utilizamos textos multimodais, tanto postagens quanto comentários, retirados de duas redes sociais, *Facebook* e *Twitter*, que foram identificados e selecionados por conter discursos de ódio a duas candidatas a cargos majoritários nas eleições de 2018, Manuela D'Ávila e Marina Silva. Para a seleção desses textos, foi escolhido o período da campanha eleitoral de 2018, uma vez que foi um momento em que as redes sociais, principalmente as duas escolhidas, foram largamente usadas para propagação de discursos misóginos, motivados pela corrida eleitoral.

Dessa forma, para facilitar a análise, compactamos as postagens e os comentários em três figuras que veremos adiante, sendo que duas dizem respeito à Manuela D'Ávila, mulher jovem, de classe social alta, branca, sulista, e, a terceira se refere a Marina Silva, nascida em classe social baixa, nortista e negra, dentre outras características.

Os textos selecionados exemplificam uma série de outros textos publicados nas redes sociais *online*, não exclusivamente no período eleitoral, mas cotidianamente, uma vez que discursos como os que veremos a seguir podem ser visualizados nesses ambientes, com base num posicionamento misógeno, numa tentativa de naturalizar a ideia de que a política não é “espaço” para a atuação feminina.

**Figura 1** – Postagem e comentários do *Twitter*



Fonte: *Twitter* (2018).

A figura 1, é uma compilação de uma postagem (imagem à esquerda) realizada no dia 18 de outubro de 2018 na rede social *Twitter*, retweetada 5.926 vezes, curtida por 33.545 usuários e comentada mais de 2.800 vezes (até o momento da coleta), e, de três

comentários feitos em resposta a ela. Sabendo que todo e qualquer texto é composto de diversos discursos, e que até mesmo aqueles que, aparentemente, expõem um único, conservam uma relação implícita com outros discursos e com outros textos. Dessa forma, eles existem nas relações das práticas sociais e dessa maneira coexistem, em uma perspectiva interdiscursiva.

Sendo esta, uma análise que pretende mostrar como a interdiscursividade, presente nos textos multimodais encontrados nas redes sociais, contribuem para a naturalização da misoginia através da representação dos atores sociais, destacamos os três tipos de discursos de ódio direcionado à mulher mais recorrentes no ambiente *online* no referente período eleitoral: o discurso da objetificação do corpo feminino, do padrão de beleza imposto pela cultura e mídia e o discurso da incapacidade intelectual feminina.

Na figura 1, composta pela postagem e os três comentários, é possível perceber a articulação de alguns discursos, ou seja, percebemos a interdiscursividade sendo utilizada a serviço da misoginia, pois o autor da postagem, na tentativa de desqualificar a então candidata Manuela D'Ávila, emprega, principalmente, o discurso de um padrão de beleza que vem sendo estabelecido pela cultura e imposto, sobretudo pela mídia, no qual prega que para uma mulher ser bela, ela necessita ser magra, branca, alta, dentre outros fatores hegemônicos.

Para atingir seu objetivo, o internauta utiliza-se de uma foto antiga, quando Manuela ainda vivia a fase da adolescência, aos 15 anos, porque aparentemente, na atualidade ela atende aos requisitos da hegemonia da beleza. Portanto, foi necessário recorrer ao passado, recontextualizando a foto, e, comparando-a com um jumbo, avião de grande porte, claramente praticando gordofobia, um tipo de discurso de ódio bastante comum na atualidade, para tentar rebaixar a imagem da então candidata através do padrão de beleza, levando em consideração que por ela ter passado por uma mudança em seu físico no decorrer de sua idade adulta, ela poderia se incomodar com a divulgação dessa foto e conseqüentemente desestruturar sua candidatura, e trazendo uma ideia de que as mulheres que não se adaptam ao padrão de beleza imposto não deveriam “ousar” participar de espaços “não autorizados” para elas.

Os comentários compactuam com a postagem e vão além, apresentando outros discursos, igualmente misóginos. A imagem de uma aeronave que acompanha o primeiro comentário “Jumbo não. O jumbo é uma aeronave elegante, uma das mais lindas da aviação. Ela ali estava mais parecendo o Super Guppy”, condescende e reafirma o discurso da gordofobia que impõe um padrão de beleza para as mulheres.

Já o comentário que responde à pergunta se ela fez uma bariátrica, o internauta se utiliza de outro discurso, apostando em palavras que menosprezam a capacidade intelectual feminina: “Acho que além do estômago tiraram boa parte do cérebro também”. Com essa suposição, o usuário da rede social acredita transmitir uma imagem de que a então candidata não teria capacidade intelectual, o que, por conseguinte, a transformaria num sujeito impossibilitado de governar um país, também menosprezando a sua capacidade de chegar a um cargo de poder.

**Figura 2** – Comentário do *Twitter*



**Fonte:** *Twitter* (2018).

A figura 2, é um comentário em resposta a uma postagem feita por Manuela D'Ávila, no *Twitter*, no dia 26 de outubro de 2018. Uma fotomontagem na qual do lado esquerdo foi colocada uma foto manipulada de uma mulher “sensualizando”, destacando uma parte do seu corpo, expondo um discurso que apresenta o corpo feminino exclusivamente como um objeto para a satisfação dos desejos sexuais masculinos, e, do lado direito, uma foto do rosto da então candidata para ressaltar a semelhança, numa tentativa de parecer mais real tal manipulação.

Uma mulher com essa parte do corpo em exposição numa fotografia não representaria problema algum, caso a própria decidisse publicá-la. Porém, nesse caso, o problema habita no fato de que, além da manipulação pela qual passou a fotografia, não foi a própria mulher quem a publicou, o que naturalmente já provoca um incômodo, uma vez que, quando os usuários acreditam ser uma foto real da então candidata, causa um desprezo nos sujeitos que adotam visões mais conservadoras.

Dessa forma, o objetivo da publicação dessa montagem consegue ser atingido, pois muitos dos usuários das redes sociais que não concordam com tais atitudes liberais no que diz respeito ao corpo feminino, menosprezam a atitude da então candidata por acreditarem ser realmente ela em tal imagem, concluindo que por isso ela não seria capaz de exercer a liderança de um país, porquanto, de acordo com esse pensamento conservador, a exposição do corpo feminino a tornaria inferior e incapaz de assumir cargos de poder. Além disso, outra intenção clara também atingida é a de que ao expor um corpo feminino, colocando-o em primeiro plano, intenciona-se principalmente diminuir ou até mesmo apagar a capacidade intelectual feminina, trazendo a oposição cabeça versus corpo.

O discurso da sexualização do corpo feminino foi um dos mais usados para se referir a então candidata Manuela D'Ávila, sobretudo por ela, de acordo com os padrões ocidentais de beleza, ser uma mulher jovem e atraente por sua beleza física, sendo por

isso alvo de muitas postagens com esse discurso, sendo grande parte das vezes, imagens montadas exclusivamente com a finalidade de menosprezar a mulher através ênfase nesse discurso.

Comparando as figuras 1 e 2, observamos que a respeito de uma mesma candidata, em um mesmo período, pelo menos dois discursos opostos foram propagados: o primeiro é um discurso que tenta rebaixar e humilhar a mulher através da gordofobia, por ela está fora dos padrões ocidentais de beleza, usando uma foto antiga para que esse discurso ganhe um valor de verdade, e o segundo, um discurso que se utiliza de uma imagem mais atual de Manuela ao lado de uma montagem com o intento de objetificar seu corpo, igualmente com a intenção de constrangê-la e humilhá-la, e, conseqüentemente desqualificar uma candidatura feminina.

Dessa forma, compreendemos que a representação de Manuela D'Ávila através da interdiscursividade é feita com a finalidade de ofuscar sua possível atuação no cenário político e excluir sua capacidade intelectual, enfatizando seu corpo de modo a presumir julgamentos acerca do que ela é ou do que faz. Por isso, as escolhas feitas por esses usuários enfatizam representações que revelam suas ideologias.

Com isso, conclui-se que essas representações candidaturas femininas, na maioria dos textos multimodais analisados, são feitas com a intenção de rebaixar e humilhar a mulher que entra para a política, claramente com a intenção de dar continuidade e perpetuar um discurso que há tempos propõe que esse é um espaço naturalmente do homem e confirmar a tese de uma sociedade patriarcal na qual pensa a mulher como um ser que deve se contentar com as profissões ditas do mundo feminino.

Além de Manuela D'Ávila, outra candidata que também foi vítima de ataques misóginos nas redes sociais em 2018 foi Marina Silva. No caso dela, esses ataques não se configuram mais como uma novidade, uma vez que já era costumeiro ocorrer em campanhas presidenciais anteriores nas quais ela também concorreu à presidência. Marina se assemelha a Manuela por meio de suas lutas e posicionamentos a respeito de variados temas, mas se diferencia em fatores tais como idade, classe social, região, raça, dentre outros.

Assim, ela foi a outra candidata selecionada para integrar esta análise, visto que, além de também estar concorrendo a um cargo majoritário nas últimas eleições, com ela teríamos uma personagem com algumas características bem diferentes da primeira, o que torna o nosso *corpus* mais representativo quanto à variedade de características das mulheres que representam enquanto atores sociais.

**Figura 3** – Postagem e comentários do *Facebook*



**Fonte:** Facebook (2018).

Na figura 3, *post* de 15 de setembro de 2018, usando também o discurso do padrão de beleza, um usuário das redes sociais representa a então candidata Marina Silva manipulando uma fotografia, de modo a deixá-la com a aparência de uma mulher maquiada, com o cabelo solto e arrumado para transformar sua imagem numa representação que esteja de acordo com os padrões de beleza em voga, passando uma informação que só dessa forma ela seria capaz de se tornar governante do Brasil.

Assim, na figura acima também está presente a interdiscursividade como recurso propagador da misoginia. E novamente observamos um discurso que estabelece um padrão de beleza da mulher como um fator importante para que ela possa se tornar uma legítima representante do povo.

A fotografia passou por um processo de manipulação com a finalidade de deixá-la com uma aparência de mulher que se importa com os cabelos arrumados e com o rosto maquiado, buscando através dela uma representação condizente com os padrões de beleza ocidentais, provavelmente numa tentativa de desqualificar as características pessoais de

Marina e passar a impressão de que somente dessa maneira ela conseguiria obter mais votos para ser eleita.

O discurso que padroniza a beleza feminina intenciona a redução da mulher em múltiplos lugares de poder, além disso, estabelece que se faz necessário a busca por esse ideal de beleza para que uma mulher consiga atingir seus objetivos. Dessa forma, o discurso que padroniza a beleza é o que está mais presente, uma vez que na própria legenda fica claro que o internauta deu “um tapa no visual” dela para que assim ela atendesse ao imaginário que a possibilitasse se tornar uma presidenta.

No que diz respeito aos comentários, o primeiro corrobora com a ideia transmitida pela montagem, mas no segundo encontramos também a presença de outro discurso, salientando que independente da aparência da mulher, ela não seria capaz de se tornar presidenta, evidenciando também o discurso da incapacidade intelectual feminina.

Portanto, evidencia-se que quando se trata de candidatas mulheres, os internautas, principalmente os opositores, as representam sempre fazendo uso de discursos que as ridicularizam, empregando para isso, seu corpo, sua aparência física, sua sexualidade e sua capacidade intelectual, fazendo assim com que cada vez mais se propague a misoginia.

Esse modo de representar não costuma ser utilizado quando se fala ou escreve sobre homens na política, pois as mulheres quando ocupam cargos públicos e/ou políticos constantemente são alvejadas com comentários que não são feitos aos homens que ocupam os mesmos cargos. Por isso, esses discursos potencialmente reforçam valores e posicionamentos que distanciam os gêneros masculino e feminino.

Dessa forma, essas representações também servem para reforçar as relações assimétricas de poder gêneros e tendem a legitimar políticas conservadoras que excluem as mulheres do cenário político e deslegitimam suas vozes e ações que representam, nesse contexto, o empoderamento feminino.

## **Considerações finais**

Por meio da análise discursiva, evidencia-se que a representação das candidatas femininas é, na maior parte dos casos, pautada em discursos misóginos, reforçando posicionamentos e valores que objetivam enfraquecer a agência das mulheres no âmbito público e político, evidenciando que as redes sociais são espaços extremamente atuais de disseminação da misoginia, pois esses discursos atuam como subsídios para manter a ordem discursiva de deslegitimação da mulher no campo da política.

As redes sociais são atualmente os ambientes nos quais se pode encontrar com mais facilidade a forte presença dos discursos misóginos, e nos períodos políticos, quando algumas mulheres ficam em evidência, por serem candidatas a cargos majoritários, esses discursos tendem a se tornar mais visíveis e a se propagar com maior facilidade, por ser uma forma de enfraquecer a atuação dessas mulheres no cenário político.

As imagens analisadas não representam a realidade, contudo contribuem para criar uma realidade que se deseja. Isso ocorre porque na atualidade os sujeitos

compreenderam que as redes sociais *online* são instituições potencialmente capazes de propagar ideologias e, em muitos casos, garantir a ignorância, criando através de textos e imagens um discurso hegemônico.

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade e a urgência do combate a esses discursos. O primeiro passo é a compreensão de que que todo e qualquer discurso presente nas redes sociais, por mais banal e imparcial que possa parecer, não transmite a visão particular de um sujeito, mas os posicionamentos ideológicos de um grupo que produzem esses discursos carregados de ideologias, quase sempre uma ideologia dominante. Portanto, é imprescindível que se faça uma leitura crítica considerando a existência dos muitos interesses dos variados grupos sociais produtores desses discursos para que se compreenda que esses grupos lutam por uma hegemonia, pois o texto é um produto social que internaliza essas lutas.

Todos os textos apresentados para efeitos de exemplificação tecem uma apresentação negativa e depreciativa das mulheres analisadas. A maneira como os atores sociais são representados nos textos multimodais aqui expostos indicam os posicionamentos ideológicos dos produtores desses textos, os quais fazem uso da interdiscursividade, se apropriando de outros discursos que não os da política, com o objetivo de reforçar o que parece ser o principal propósito desses discursos: legitimar a ideia de que as mulheres não têm a capacidade de governar.

Notamos que todos esses discursos se misturaram, compondo um só: aquele que expõe a mulher como condicionada ao homem, situando-a continuamente em circunstâncias de inferioridade. Esses discursos, normalmente, somente são utilizados para as mulheres, porquanto quando analisamos as representações dos atores sociais masculinos envolvidos na política no mesmo período eleitoral, por exemplo, os textos multimodais criados para manchar as candidaturas referiam-se a outros discursos, tais como fatos ligados a corrupção, a religião, a algum fato cômico ou irônico, mas raramente usava-se a questão sexual, um aspecto da aparência física ou a capacidade intelectual.

A serviço do machismo, muitos discursos se inter cruzam nas redes sociais como forma de representar a mulher nos períodos eleitorais, a fim de impedir, enfraquecer e deslegitimar a atuação feminina na política, e conseqüentemente manter uma ordem discursiva que há anos assegura e mantém discursos assimétricos de poder. Portanto, a interdiscursividade é um recurso linguístico bastante frequente para a propagação da misoginia nas redes sociais, como pudemos observar quando os textos mostram, principalmente, os discursos do padrão de beleza, da objetificação do corpo e da incapacidade intelectual da mulher, todos com a intenção de naturalizar assimetrias de gêneros no Brasil.

## Referências

ARAÚJO, J. Reelaborações de gêneros em redes sociais. *In*: ARAÚJO, J; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016, cap. 3, p. 49-64.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. **Análise de discurso crítica**

**para linguistas e não linguistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

BRUGGER, W. Proibição ou Proteção do Discurso do Ódio? Algumas Observações sobre o Direito Alemão e o Americano. **Revista do Direito Público**, Brasília-DF, v.4, n.15, p. 117-136 jan./fev./mar. 2007.

BUTLER, J. **Excitable speech: a politics of the performative.** Nova Iorque, Routledge, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos.** Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

FACEBOOK. **Padrões da comunidade:** Discurso de ódio. [s. l.] 2018. Disponível em: <[https://www.facebook.com/communitystandards/objectionable\\_content/](https://www.facebook.com/communitystandards/objectionable_content/)>. Acesso em: 17 jul. 2018.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Norman Fairclough; Izabel Magalhaes, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. - Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001a. 316 p.

FAIRCLOUGH, N. A Análise Crítica do Discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, Célia. (Org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b. cap. 2, p. 31-82.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research.** London/New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Orgs.). **Methods of critical discourse analysis.** 2 ed. Londres: Sage, 2005. p. 121-138. Disponível em: <[http://www.fib.unair.ac.id/jdownloads/Materi%20Kuliah/Magister%20Kajian%20Sastra%20dan%20Budaya/Analisis%20Wacana/methods\\_of\\_critical\\_discourse\\_analysis\\_ruth\\_wodak\\_and\\_michael\\_meyer\\_sage\\_publications\\_2001.pdf](http://www.fib.unair.ac.id/jdownloads/Materi%20Kuliah/Magister%20Kajian%20Sastra%20dan%20Budaya/Analisis%20Wacana/methods_of_critical_discourse_analysis_ruth_wodak_and_michael_meyer_sage_publications_2001.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2018.

GLUCKSMANN, A. **O discurso do ódio.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

KRESS, G. Critical Discourse Analysis. In: W. G. (org.). **Annual Review of Applied Linguistics**, 1990. cap. 11, p. 84-99.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa.** Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

MICHAELIS: **Dicionário Online.** Brasil, 2018. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 11 de dez. 2018.

MISOGYNY: **cambridge:** dictionary online, 2018. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/misogyny#translations>>. Acesso



em: 11 dez. 2018.

OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. (orgs.). **Discursos, identidades e letramentos: abordagens de Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Cortez, 2014.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2011.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. M. **Análise do discurso crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

RESENDE, V.; REGIS, J. (orgs.). **Outras perspectivas em análise de discurso crítica**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017.

RESENDE, V. **Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares**. São Paulo: Pontes Editores, 2009.

SILVA, D.; ALENCAR, C. A propósito da violência na linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 5, p. 129-146, jul./dez. 2013.

SILVA, D.; ALENCAR, C. Violência e significação: uma perspectiva pragmática. *In*: ALENCAR, Claudiana; FERREIRA, Dina; SILVA, Daniel. **Nova Pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014.

VAN DIJK, T. A. Análise crítica do discurso. *In*: HOFFNAGEL, Judith; FALCONE, Karina (Orgs.). **Discurso e poder**. São Paulo: 2008. p. 113-132.

# Capítulo 3

## O papel dos reformuladores discursivos no discurso académico

Jeremias Dandula Pessela<sup>21</sup>

### Introdução

O interesse pelo estudo do discurso vem desde os primórdios da humanidade, concretamente no séc. V a.C., destacamos, nestes estudos, a “Retórica” de Aristóteles. As investigações relativas ao discurso científico, em particular, têm sido abordadas por vários autores e em perspetivas diversificadas.

Para a efetivação das investigações do discurso, em geral, do discurso académico, em particular, têm sido decisivas abordagens interdisciplinares ligadas à linguística textual e linguística de *corpus* que vieram alavancar e aprofundar com proficuidade tais abordagens. Para o efeito, destacamos trabalhos de autores como Halliday & Hasan (1976), Parodi (2007), Maingueneau (2012), entre outros. Por outro lado, existem estudos advindos de abordagens das ciências relativas ao processo de ensino e aprendizagem, mormente das ciências didáticas.

Na atualidade, existem várias investigações interdisciplinares e linguísticas centradas nas propriedades discursivas, retóricas e textuais do discurso científico, Negroni (2009).

O **discurso académico** é compreendido como sendo aquele que é produzido, reconhecido e utilizado pelos membros da comunidade académica (*ibidem*), fazendo parte do mesmo não só o discurso científico, in natura; como também os de esferas circundantes ou paralelas, como é o caso do discurso de divulgação científica. Lopez & Marti (2000), ainda se consideram também os discursos universitários e pedagógicos<sup>22</sup>.

O presente trabalho está voltado para o domínio discursivo científico e académico-pedagógico, mormente em conferências científicas e em sala de aulas. No mesmo, procuraremos abordar *O papel dos reformuladores no discurso académico oral*, com base

---

<sup>21</sup> Angolano, Mestre em Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal (FLUP, 2019). Doutorando em Linguística (Universidade do Porto). Docente da Escola Superior Pedagógica do Bié, Angola. E-mail: jeremiaspessela@yahoo.com.br

<sup>22</sup> Considera-se neste grupo os discursos cujo contexto de produção é a sala de aulas, envolvendo, deste modo, os sujeitos intervenientes do processo de ensino e aprendizagem.

em textos orais extraídos do corpus C-Oral, para tal, com rigor que o caracteriza, temos como **pergunta científica**: qual é o papel dos reformuladores no discurso acadêmico oral, nos textos orais extraídos do corpus C-Oral? Como solução para esta problemática formulamos as **perguntas científicas** seguintes:

1. Quais são os principais aportes teóricos acerca dos conceitos de texto/discurso, marcadores discursivos e reformuladores discursivos, com ênfase no discurso acadêmico, a partir da bibliografia existente?
2. Quais são os reformuladores discursivos presentes nos textos orais extraídos do corpus C-Oral?
3. Qual é o papel dos reformuladores discursivos presentes nos textos orais extraídos do corpus C-Oral?

Como ponto de partida, para a responder às perguntas científicas, estabelecemos as seguintes tarefas de investigação:

1. Fundamentação teórica dos principais aportes teóricos acerca dos conceitos de texto/discurso, marcadores discursivos e reformuladores discursivos, com ênfase no discurso acadêmico a partir da bibliografia existente;
2. Descrição dos marcadores discursivos presentes textos orais extraídos do corpus C-Oral;
3. Análise e descrição do papel dos reformuladores presentes nos textos orais extraídos do corpus C-Oral.

O trabalho está organizado em duas partes fundamentais. Na primeira parte, apresentaremos e discutiremos os principais pressupostos teóricos sobre os conceitos de texto/discurso, reformulação e reformuladores discursivos, com realce para o discurso acadêmico oral, a partir da bibliografia existente. Na segunda parte, detalharemos os pressupostos metodológicos, a apresentação, a análise e a discussão dos resultados. Por último, apresentaremos as considerações finais e as respectivas referências bibliográficas.

## Os gêneros textuais/discursivos

Nesta secção, apresentaremos o conceito de género textuais/discursivos, a partir dos postulados advindos da linguística textual.

Os gêneros textuais são, unanimemente, considerados pela literatura, como fruto de práticas textuais sócio-históricas, assim os mesmos são, por definição, específicos da cultura<sup>23</sup>, e cada língua e cultura possuem uma variedade enorme de géneros. Doley &

---

<sup>23</sup> O seu conceito de cultura é, em tempos como o nosso, abrangente a vários campos da ciência e suas definições deixam de ser uniformes, quando se invoca as suas dimensões subjetivista que corresponde aos valores, modelos de comportamento, critérios normativos interiorizados tais como: *modus pensandis*, modos de sentir, crer, orientações estandardizadas, mecanismos de regulamentação do comportamento, etc. bem como a objetivista que se reflete nas formas que a cultura assume enquanto memória coletiva ou tradição codificada e acumulada no tempo tais como: hereditariedade social, depósito do saber, técnicas, composto de história, superfície geográfico.

Levinsohn (2003:20).

Os gêneros textuais estão diretamente vinculados aos aspetos socioculturais inerentes ao cotidiano, sendo que contribuem para a estabilização das atividades comunicativas. Todavia, apesar de predizerem as ações e interpretações comunicativas, isto é, a partir de situações comunicativas específicas, não são estanques, mas sim maleáveis, permitindo a adaptação da comunicação em função das necessidades comunicativas diárias.

A maleabilidade dos gêneros literários é tida como o resultado do carácter dinâmico da sociedade e suas práticas, que por sua vez está diretamente vinculado com o carácter inovador humano associado à busca incessante de novos e melhores *modus vivendi*. Por outro lado, como sabemos, a diversidade dos povos implica diversidade cultural, logo as práticas comunicativas, ao longo do tempo, não têm sido as mesmas, pelo menos até à globalização e outros processos sociais anteriores a este, "os povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros." Marcuschi (2008:1), podemos incluir, neste grupo de povos, a título de exemplo, os povos bantu, cuja cultura comunicativa é essencialmente oral.

Cronologicamente, a evolução dos gêneros permite-nos situar alguns períodos marcantes, nomeadamente: No séc. VII Ac. Multiplicam os gêneros surgindo os tipos de escrita, Séc. XV (Idade Média) ocorre a expansão e diversificação dos gêneros textuais sobretudo alavancadas pela invenção da imprensa pelo alemão Gutenberg e com a Revolução Industrial, séc. XVIII, associado à evolução das tecnologias de comunicação e informação. Na década de 60 do século XX surge a internet que viria a consolidar a multiplicidade de gêneros, embora não sejam únicos fatores determinantes para o efeito, ao longo do tempo não surgem novos gêneros textuais como tal, mas sim ocorre uma 'transmutação' dos gêneros e na assimilação de um gênero, por outro, gerando novos gêneros. A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas. Bakhtin (1997). Os gêneros textuais são caracterizados não pela sua estrutura linguística, mas sim pelas suas funções comunicativas, fruto da interação social, adaptadas às as esferas cognitivas e institucionais. Marcuschi (2008). Por outro lado, os tipos de discurso são formas de organização linguística, em número limitado, que são constituídos segundo modalidades diversas.

Outro aspeto a ter-se em conta sobre os gêneros textuais é, às vezes, a ambiguidade interpretativa entre os gêneros e os tipos textuais, para Bakhtin (1978) citado por Bronckart (1996: 143-144) propôs um sistema de equivalência terminológica, no primeiro, são as formas e tipos de interação verbal e as condições concretas da sua realização que podem ser designados por expressões mais gerais de ações da linguagem. em segundo lugar, os gêneros textuais ou discursivos<sup>24</sup> ou textos quando são produções verbais finitas, associadas a uma e mesma ação de linguagem, ou declarações, quando se trata de segmentos de produção verbal do tamanho da frase, em terceiro e último linguagens e estilos, como elementos constituintes da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão de tipos de discurso, nessa perspectiva incluímos o discurso académico.

---

<sup>24</sup> Bakhtin também os denomina por formas estáveis de enunciados.

## O discurso acadêmico

Nesta secção, apresentaremos o conceito discurso acadêmico, partindo do postulado de que “O discurso é visto como prática linguística codificada, pois articula-se com o enunciado em situação de enunciação singular”. Adam (1999:40).

O discurso é resultado da interação social, ele é vinculado a cada esfera da sociedade. Desta feita, o discurso acadêmico estabeleceu-se na academia, isto é, num contexto de interação e produção científica. Fazem parte do discurso acadêmico todos os discursos enquadrados no âmbito intelectual e estudantil, que têm a ver com disciplinas de ensino e universidade, sejam aulas, palestras, exposições, seminários ou simpósios educativos. Guimarães (1997).

Do ponto de vista da abordagem do tema, o discurso acadêmico oral pode apresentar as seguintes sequencias: descritiva, quando focaliza os detalhes e características do assunto que expõe, expositiva, se o locutor quiser explicar algo ou evento, um acontecimento sustentado por ideias, narrativa, quando o locutor apresenta fatos ou sucessão de eventos ocorridos no tempo, argumentativa, baseada na utilização de elementos usados para convencer o alocutário sobre um determinado assunto tratado, isto é, usando recursos fundamentais, ideias-chave, primárias e secundárias para sustentar e fundamentar sua tese principal.

Para Guimarães (1997:18) o discurso acadêmico emerge da situação de comunicação em que o autor tem a intenção de levar ao conhecimento do leitor/ouvinte os resultados de investigações feitas através de pesquisas científicas, bem como apresentar os resultados e metodologias e procedimentos utilizados, dando aos leitores/ouvintes a oportunidade de repetir ou aplicar tais procedimentos em pesquisas em áreas similares. O discurso acadêmico é argumentativo por excelência, pois visa apresentar por meio da racionalidade um conjunto de argumentos em pró de uma tese defendida pelo autor/enunciador.

A argumentação é parte essencial das ações que são socialmente relevantes e, desnecessário dizer, é de suma importância na ação de transmissão e modificação do conhecimento, pelo que a academia é o seu meio canônico de imergência, Padova (1990). A argumentação ocorre em relação a uma situação implícita ou explícita de conflito entre (explícita ou implicitamente) diferentes crenças mantidas por diferentes indivíduos e visam (atingir o objetivo do produtor) apoiar e defender determinado ponto de vista ou convicção da melhor forma (mais válido, verdadeiro, relevante etc. (*idem*))

O domínio do discurso acadêmico, como afirmamos anteriormente, é compreendido como sendo aquele, cujo contexto de produção é o universo acadêmico, ou seja, o que se produz na academia, pelos acadêmicos e reconhecido por eles e, na maioria dos casos, a eles dirigidos. Neste contexto, o discurso acadêmico abarca: conferências científicas, discurso universitário, discurso pedagógico, isto é, o discurso produzido em contexto de sala de aulas envolvendo os sujeitos que intervêm ativamente no processo de ensino e aprendizagem, que são os textos em análise neste trabalho.

Outro aspeto que consideramos neste trabalho é o de que, do ponto de vista pragmático, a língua deixa de ser um grupo ou conjunto de estruturas, tal como é visto em abordagens estruturalistas e generativas, a língua é discurso e, apesar de esse aspeto

ser perceptível, devemos considerá-lo dentro de uma perspectiva descritiva, isto, é segundo um modelo. Há vários modelos que tentaram clarificar esta nova unidade linguística chamada discurso, muitos deles incluem, pelo menos, as seguintes características seguintes: Coesão, coerência, progressividade, intencionalidade, conclusão e, sobretudo, significado, Lima (2010:46), para manter estas propriedades essenciais do discurso os utentes de uma língua natural dispõem de mecanismos próprios dos quais faz parte a reformulação.

## Reformulação

Nesta secção, discutimos o conceito de reformulação, e sua essência no discurso, anuindo, em parte, a sua materialização e suas funções no discurso, em geral, e no discurso académico, em particular.

De acordo com o que apresentamos no capítulo anterior, salienta-se o facto um texto / discurso não ser uma soma arbitrária de palavras ou frases, mas um todo coeso, coerente e estruturado, isto é, um conjunto de elementos interligados de acordo com uma sequência e com as regras gramaticais da língua. Amorim & Sousa (2009). Na mesma senda Charrolles:

Um discurso não é apenas uma série de afirmações colocadas uma ao lado da outra. Basta examinar o menor texto escrito ou a menor transcrição oral para identificar todos os tipos de expressões que indicam que tal ou qual segmento deve estar ligado de tal ou qual modo a tal e tal outro. A ocorrência dessas marcas relacionais, sem dúvida, contribui para dar ao sujeito uma certa coesão ou continuidade. (Charolles, 1995: 1, tradução livre).<sup>25</sup>

Desta feita cada sistema linguístico dispõe aos seus falantes de recursos linguísticos que permitem manter das propriedades essenciais de um texto previstas anteriormente coesão, coerência, às quais juntamos a informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade e, ainda, a progressão textual. Beaugrande & Dressler (1981).

A reformulação é uma operação meta reflexiva em que a referência é feita sobre um enunciado anterior (Calsamidia & Tucsón (2002) apud Negroni, 2009: 48) e, a mesma, constitui uma ação enunciativa em que o locutor mostra algum elemento ou informação dita anteriormente, procurando através de uma segunda enunciação redefini-la, isto é, apresentando-a de forma diferente , “pontualizando o seu significado, a sua vontade de exercer um certo controlo metadiscursivo da produção do sentido global do enunciado” Negroni (2009:48).

As operações de reformulação discursiva, de acordo com os mecanismos da sua

---

<sup>25</sup> No original: “Un discours n'est pas qu'une simple suite d'énoncés posés les uns à côté des autres. Il suffit d'examiner le moindre texte écrit ou la moindre transcription de l'oral pour relever toutes sortes d'expressions indiquant que tel ou tel segment doit être relié de telle ou telle façon à tel ou tel autre. L'occurrence de ces marques relationnelles contribue sans nul doute à conférer au propos une certaine cohésion ou continuité.” (Charolles, 1995:1).

materialização, podem ser parafrásticas e não parafrásticas, cujas as especificidades apresentaremos em seguida e, para melhor as compreendermos, sempre que necessário, apresentaremos alguns exemplos retirados do corpus C-oral utilizado neste trabalho.

## Reformulação parafrástica

As operações de reformulação parafrástica, geralmente não são introduzidas por marcadores de reformulação, pois segundo a proposta de Zorraquino e Portolés (1999), podem ser explicativos, quando a reformulação, isto é a segunda parte do enunciado é introduzida por marcadores do tipo, *isto é, em outras palavras*, ou retificativos quando a reformulação, isto é a segunda parte do enunciado é introduzida por marcadores do tipo *melhor*.

As especificidades semânticas dos reformuladores parafrásticos e explicativos e parafrásticos retificativos indicam que, em geral, existe uma equivalência entre ambos, para o efeito podemos ilustra-las nos exemplos que seguem em (1):

(1)

- a) .... Eu pertenço às humanidades, **isto é**, aquilo a que se calhar, com algum orgulho, chamam ciências inexatas.
- b) Na boca dos apóstolos, esse reino de Deus, **melhor**, essa situação de humanidade.
- c) ... Embora o conto tenha algumas especificidades também como sabem uma operação que se realiza a sobre a duração e ao dizer isto não tem outro meio de explicar a rapidez o porquê é um sortilégio que atua sobre o passar do tempo, contraindo-o ou dilatando-o, portanto é uma maneira de facto de trabalhar tempo se põe o tempo muito contraído, de modo que a ação seja rápida vá muito velozmente ao ponto que interessa, **ou seja**, uma ação lenta de reflexão de interioridade.

Na mesma senda, a reformulação parafrástica pode ou não utilizar explicitamente um reformulador discursivo, podendo, no caso, ser materializada através de determinados aspetos sintáticos ou terminológicos tais como: repetições, uso de sinónimos, frases explicativas, verbos metalinguísticos e uso de parêntesis. Nestes casos, a equivalência relativa entre os dois enunciados formulados pelo locutor é suficiente para que o mesmo não necessite de explicitá-la recorrendo-se de algum marcador específico de reformulação parafrástica. Koscthi (1989), tal como demonstra os exemplos em (2).

(2)

- a) .... Depende um pouco da interpretação que damos, a presença deste comentário é uma descrição breve até um advérbio **um advérbio** de modo normalmente.
- b) ...Independentemente da sua duração tornam-se ligados por segmentos retilíneos num desenho em ziguezague que corresponde ao movimento sem pausa, **pausa** aqui deve ser sentido negativo, a **pausa** narratologia na narrativa corresponde a acontecimentos avaliação sobre o que se está a passar.

Portanto, ao recorrer-se da reformulação parafrástica, o locutor retoma à sua formulação ou alocução com objetivo de clarificá-la, no entanto procurando manter sempre a equivalência entre ambas. Assim, na seção seguinte apresentaremos os aspectos inerentes à reformulação não parafrástica.

## Reformulação não parafrástica

A reformulação não-parafrástica, consiste numa mudança de perspectiva por da locução por parte do locutor, ou seja, a mudança de perspectiva enunciativa faz com que o locutor se distancie, de certa medida, do conteúdo veiculado pela primeira parte da enunciação. Rossari (1990). Para o efeito, o sentido semântico da enunciação reformulada estará vinculado diretamente ao marcador reformativo utilizado e que introduz a segunda parte enunciação, podendo indicar, com relação a primeira parte da enunciação uma recapitulação, quando introduzida por regra geral por marcadores da semelhante natureza semântica de *em suma*, *por fim* que, no caso, apresenta um resumo do que já se disse anteriormente. para o efeito, podemos compreendê-la no exemplo (3):

(3)

.... **Por fim** os processos fazem as somas.

Ainda, nos casos em que o locutor queira reconsiderar o que enunciado anterior, a reformulação terá um valor de invalidação e, por regra geral, será introduzida por expressões adverbiais tais como “*não*”. Por outro lado, existem certos marcadores que ao introduzir a reformulação indicam ou sinalizam que o locutor reconsidera o que enunciou na primeira parte da sua enunciação ou formulação, estes são, em regra, os seguintes: *depois de tudo*, *ao final das contas*, *ao fim acabo*.

Em suma, depois de descritas as operações reformativas que são operações metadiscursivas ou reflexivas em que a referência é feita sobre um enunciado anterior e que se materializa em geral através da utilização de marcadores discursivos reformulativos, na seção que se segue apresentaremos os principais marcadores reformulativos discursivos em português.

## Marcadores reformulativos

Os parâmetros da textualidade contribuem para a coesão e coerência<sup>26</sup> de um texto (oral ou escrito), os mesmos abarcam diversos constituintes linguísticos que do ponto de vista sintático são nulos, funcionando como mecanismos pragmáticos que permitem estabelecer conexões entre enunciados, de modo a construir um discurso coeso e coerente. Fazem parte dos marcadores discursivos os conectores, que englobam elementos linguísticos pertencentes às diferentes classes de palavras (conjunções, advérbios ou interjeições). Amorim & Sousa (2009). Ainda, consideremos que o facto de os marcadores

---

<sup>26</sup> A coesão suporta uma textualidade baseada na componente formal dos textos, enquanto que a coerência é baseada nas redes de informação criadas pelo texto. Beaugrande (1979) apud Lopes & Carapinha (2011:31).



discursivos receberem várias e distintas designações de acordo com suas funções, assim temos os marcadores de estruturação da informação, operadores discursivos, marcadores conversacionais ou fáticos, operadores discursivos e os reformuladores discursivos, entretanto a sua tipologia não é também uniformemente classificada.

Segundo Lopes (1988), os marcadores discursivos podem ser agrupados, de acordo com as funções que desempenham no enunciado, nas seguintes classes: elaborativos, contrastivos, justificativos e reformuladores, no presente capítulo, sob pena de desviarmos-nos do objetivo central. Segundo Lopes (2016), os marcadores reformulativos cuja função é a de introduzir um enunciado que funciona como alternativa ao anterior (parafrástico) são: *ou seja, isso é, quer dizer, isto é, aquilo é, noutros termos, em outras palavras*, etc., e ainda, os marcadores reformulativos, cuja função é a de introduzir um enunciado que serve de correção do enunciado anterior (não parafrástico), são os seguintes: *melhor, aliás, ou antes, mais exatamente, mais corretamente, mais precisamente, aliás, quer dizer, ou seja, isto é*<sup>27</sup>, etc., conforme a tabela (1) que se segue:

**Tabela 1:** Reformuladores discursivos

	<b>Designação</b>	<b>Função</b>	<b>Reformuladores</b>
<b>Reformuladores discursivos</b>	Parafrásticos	Indicam uma alternativa	Ou seja, isso é, quer dizer, isto é, aquilo é, noutros termos, em outras palavras, noutros termos etc.
	Não-parafrásticos	Indicam uma Retificação	Ou, melhor, ou antes, mais exatamente, mais corretamente, mais precisamente, aliás, quer dizer, ou seja, isto é, etc..

Fonte: Elaboração própria a partir de Lopes (2016).

Depois de apresentarmos a descrição detalhada dos principais conceitos sobre o texto/ discurso, reformulação, operações de reformulação, na secção que se segue apresentaremos a metodologia com detalhes específicos do corpus utilizado para a análise empírica.

## **Metodologia: detalhando o *corpus***

Nesta secção apresentaremos a metodologia, com particular realce para o *corpus* utilizado.

Para o presente trabalho analisamos um total de seis (6) textos orais, extraídos dos sub-corpus c-oral do Corpus de Referência do Português Contemporâneo, dos quais três (3) fazem parte do subtipo de discursivo académico: conferência científica (conference)

<sup>27</sup> A maioria dos reformuladores não parafrásticos fazem também parte dos reformuladores parafrásticos, por isso a sua distinção deve ser feita conforme o contexto em que os mesmos são inseridos e sobretudo de acordo com a função que desempenham consoante o primeiro enunciado.

e, por outro lado, outros três (3) fazem parte subtipo de discursivo acadêmico em sala-de-aulas (teaching), conforme a tabela que segue.

**Tabela 2:** detalhe do *corpus*.

<b>Corpus</b> C.R.C <sup>28</sup> .	<b>Gênero</b>	<b>Subgênero</b>	<b>Quantidade de textos</b>
<b>Subcorpus</b> C-Oral	discurso acadêmico oral	conferência científica	3
		discurso pedagógico	3
		<b>Total</b>	6

## Apresentação dos resultados

Nesta secção apresentados descritivamente os resultados encontrados, através da análise detalhada do *corpus* utilizado. Tal com afirmamos nas seções anteriores, mormente nos exemplos retirados do *corpus*, a maioria parte das operações de reformulação, quer parafrástica, quer não parafrástica estão marcadas na superfície discursiva por marcadores mais ou menos protótipos que ocorrem com certa regularidade. Daí que, a análise dos dados foi realizada tomando em consideração as seguintes variáveis: (i) frequência dos reformuladores discursivos nos textos selecionados; ii) tipologias dos reformuladores discursivos nos textos selecionados, iii) função dos reformuladores discursivos nos textos selecionados discursivos, conforme a descrição a seguir.

**Tabela 3:** Frequência dos reformuladores discursivos nos textos selecionados no subtipo de discurso acadêmico conferência sobre a evangelho.

<b>Textos</b> Texto #1	<b>Tema:</b> o evangelho	<b>Reformuladores</b>		<b>Total</b>
		<b>Parafrásticos</b>	<b>não- parafrásticos</b>	
		quer dizer (2x) Por outro lado	melhor	
	<b>Total de ocorrências</b>	2	1	3

<sup>28</sup> Corpus de Referência do Português Contemporâneo.

**Tabela 4:** Frequência dos reformuladores discursivos nos textos selecionados no subtipo de discurso acadêmico conferência sobre as ciências humanas.

Textos Texto #2	Tema: as ciências humanas	Reformuladores		Total
		Parafrásticos	não- parafrásticos	
		Isto é (6x) Ou seja (5x)	_____	_____
	<b>Total de ocorrências</b>	11	0	3

**Tabela 5:** Frequência dos reformuladores discursivos nos textos selecionados no subtipo de discurso acadêmico conferência sobre as a adolescência.

Textos Texto #2	Tema: a adolescência	Reformuladores		Total
		Parafrásticos	não- parafrásticos	
		Isto é	_____	_____
	<b>Total de ocorrências</b>	1	0	1

Quanto aos reformuladores presentes no subgênero discurso pedagógico, apresentamos nas tabelas seguintes:

**Tabela 6:** Frequência dos reformuladores discursivos nos textos selecionados no subtipo de discurso acadêmico oral pedagógico (aula de literatura).

Textos Texto #1	Assunto: O tempo da narrativa	Reformuladores		Total
		Parafrásticos	não- parafrásticos	
		ou (3x),  ou seja	aliás, Ou seja, isto é, isto são Isso é	
	<b>Total de ocorrências</b>	4	5	9

**Tabela 7:** Frequência dos reformuladores discursivos nos textos selecionados no subtipo de discurso acadêmico oral pedagógico (aula de computação).

Textos Texto #1	Assunto: informática	Reformuladores		Total
		Parafrásticos	não- parafrásticos	
		quer dizer, isto é	Não quer dizer, Melhor, Por fim	
	<b>Total de ocorrências</b>	2	3	5

**Tabela 8:** Frequência dos reformuladores discursivos nos textos selecionados no subtipo de discurso acadêmico oral pedagógico (aula de matemática).

Textos Texto #1	Assunto: Matemática	Reformuladores		Total
		Parafrásticos	não- parafrásticos	
		Ou (6x) Isto é (3x)	melhor Isto é	
	<b>Total de ocorrências</b>	9	2	11

## Análise e discussão dos resultados

Nesta secção apresentaremos em detalhe as funções mais relevantes e diferenciadas dos reformuladores discursivos com base nos exemplos retirados dos corpora. Das tabelas acima descritas nota-se claramente o uso frequente dos reformuladores discursivos: *isto é, ou, ou seja, quer dizer, melhor dito/dizendo*, cujas funções, de acordo com os enunciados em que ocorrem, apresentamos em detalhe a seguir:

**Isto é:** do ponto de vista etimológico, deriva do equivalente latino *is est*. (Pons, 2008, *apud* Lopes (2009), cuja estrutura é formada pelo pronome demonstrativo invariável isto, seguido da terceira pessoa do singular do verbo ser no modo indicativo. De salientar que se trata de uma expressão totalmente estabilizada na língua portuguesa.

No corpus em análise no presente trabalho o mesmo, funciona como um conector, isto é, serve de elo e com funções reformulativas diversas entre dois enunciados equivalentes, tal conforme os exemplos:

(4)

Ao estudar literatura estamos em diálogo permanente com o tempo, com a sua evolução, **isto é**, somos espectadores privilegiados daquilo a que se chamará a primazia do devir....

(5)

O adolescente tem de se ajustar às mudanças físicas e intelectuais, **isto é**, aos seus limites e aquilo que ele não controla.

(6)

Apercebemo-nos como ela nos mostra uma evolução de paradigma literário e não só, ao ler e ao tentar comunicar a experiência do literário, em breve nos apercebemos que os, moldes como nós hoje falamos de literatura não tem muito a ver com os modos como a duas gerações atrás se falava das mesmas questões, **isto é**, apercebemo-nos, por um lado como a pouco disse dos paradigmas de evolução do texto literário.

Quanto as funções desempenhadas, destaque para a equivalência dos termos os termos articulados as funções de reformulador parafrástico, explicativo, em (5), na qual o segundo termo veicula uma informação que no fundo é a explicação detalhada do primeiro termo, o mesmo ocorre em (6). Outro aspeto atestado no corpus é a utilização de isto é, como marcador com função recapitulativa, ou seja, funcionando como um marcador conclusivo conforme em

(7)

**Ou** – é uma conjunção disjuntiva que introduz um termo que funciona como alternativo a outro que lhe é anterior, no corpus foi utilizado com uma frequência de 9 vezes, no entanto as suas funções sempre foram as de introduzir um enunciado alternativo a outro, isto, é funcionando como reformulador parafrástico, conforme os exemplos:

(8)

Representada pela matriz W, **ou**, pela jakobiana Wk.

(9)

são transformados conforme ou não se quer dar um efeito realista o efeito maravilhoso **ou** o que queiram classificar como surge no da novela conto, romance psicológico.

(10)

o imperador Carlos Magno apaixonou-se por uma rapariga alemã **ou** mais adiante o rei adoeceu.

**Ou seja**- este marcador abarca na sua estrutura uma conjunção coordenativa disjuntiva com valor de alternativa, mais a forma do verbo ser na terceira pessoa do presente do conjuntivo que em português tem o valor de dúvida, possibilidade que devem se ter em conta no contexto típico do processo enunciativo (Marques, 2005 apud Lopes, 2009). Ainda de acordo com a autora citada, a expressão, ou seja, encontra-se completamente estabilizada no português, sem significado derivado e com autonomia prosódica.

No *corpus* em análise, o mesmo, foi utilizado seis vezes como marcador reformulativo parafrástico. De salientar ainda que o mesmo marcador é uma vez como marcador reformulativo não parafrástico o que consolida a sua posição de um dos reformuladores mais utilizados no discurso oral, conforme os exemplos:

(11)

A noção de *peregrinatio vitae*, **ou seja**, o modo como realmente a literatura e os tópicos próprios da literatura têm vindo a problematizar as questões que só são levantadas no período cristão.

(12)

Isto para não falar do caso da lírica ou do caso do drama que são as três modalidades de escrita que normalmente nós costumamos reconhecer, **ou seja**, aquilo que nos acontece e que com toda frequência nós nos sentimos perdidos em toda esta diversidade, em toda esta multiplicidade.

(13) Esse movimento é que tem constituído, se quisermos dizer assim, o meu modo de estar na literatura e de resolver algumas das suas contradições, **ou seja**, penso que ler, ensinar literatura pode ser uma das formas ao nosso alcance de colocar as gerações mais novas e até colocar-nos a nós próprios e nos situarmos perante os problemas dos jogos permanentes.

(14)

... Se quiser referir à relação entre o discurso do narrador e a história esse aspeto pode apresentar a ação, **ou seja**, o tempo da história.

Quanto as funções desempenhadas, destaque para a equivalência dos termos os termos articulados as funções de reformulador parafrástico, explicativo, em (11), na qual o segundo termo veicula uma informação que no fundo é a explicação detalhada do primeiro termo, o mesmo ocorre em (12). Outro aspeto atestado no *corpus* é a sua utilização como marcador com função, como um marcador conclusivo conforme em (11). Ainda realçamos o facto se em (13) estar a ser utilizado com um marcador de reformulação não parafrástica com a função de retificação do conteúdo do primeiro termo, podendo ser equivalente a quer dizer, melhor, ou melhor.

**Quer dizer:** esta expressão abarca na sua estrutura por duas formas verbais «querer, flexionado na terceira pessoa do singular no tempo presente do modo indicativo, mais a forma infinitiva do verbo dizer» que funcionam como um todo estrutural, com função conectiva e pragmática.

No *corpus* em análise no presente trabalho o mesmo, foi utilizado 3 vezes como marcador reformulativo parafrástico e uma vez como marcador reformulativo não parafrástico o que consolida a sua posição de um dos reformuladores mais utilizados no discurso oral, conforme os exemplos:

(15)

Temos Ns processadores e dividir aquilo por pessoas e tentar paralisar algumas coisas, **quer dizer**, usar opções de como se fosse subdividir o trabalho em várias estruturas.

(16)

... Não **quer dizer** que seja impossível, mas vamos ver se consigo fazer...

Quanto as funções desempenhadas, destaque para a quase ausência de equivalência semântica entre termos os termos articulados as funções de reformulador parafrástico, explicativo, na qual o segundo termo veicula uma informação que no fundo é a clarificação detalhada do primeiro termo, o mesmo ocorre em (15), podendo ser equivalente a outros reformuladores como o *seja, isto é*.

Outro aspeto atestado no corpus é a sua utilização como marcador com função, como um marcador não parafrástico retificativo conforme em (16), isto é, o mesmo está a ser utilizado com um marcador de reformulação não parafrástica com a função de retificação do conteúdo do primeiro termo, estando a funcionar juntamente com o advérbio de negação «não» podendo ser equivalente a melhor, ou melhor.

**Melhor dito:** é uma expressão constituída por duas expressões, a primeira «melhor» deriva da flexão do advérbio bom, no grau comparativo de superioridade, a segunda é o particípio passado do verbo «dizer». No corpus é a sua utilizado como marcador com função retificativa conforme em (17), ou seja, o mesmo está a ser utilizado com um marcador de reformulação não parafrástica com a função de retificação do conteúdo do primeiro termo. Neste caso, o locutor considera o ponto de vista expresso previamente, distanciando-se dele, podendo ser equivalente a melhor, ou melhor, conforme o exemplo:

(17)

Na boca dos apóstolos, esse reino de Deus, **melhor dito**, essa situação de humanidade.

Outro aspeto atestado no corpus é o facto de que o marcador reformulativo melhor pode combina-se com gerúndio do verbo dizer em operações de auto -reformulação não parafrástica, codificando uma instrução de correção ou retificação. Segundo Lopes (2016: 444), nestes casos “o enunciado prefaciado pelo conector cancela a informação previamente asserida”

(18)

O método de Newton, partindo de uma solução inicial, **melhor dizendo**, de uma aproximação à solução vai geralmente através de uma sequência de aproximações que no limite convergiram para a solução desse sistema de equações lineares.

Outro aspeto de realce, com base na observação e descrição minuciosa dos marcadores reformulativos com corpus C-oral, é o facto de os reformuladores não parafrásticos serem mais utilizados no subtipo de discurso académico oral pedagógico, comparativamente com o subtipo de discurso académico conferência.

## Considerações Finais

Depois de analisarmos e discutirmos os principais aportes teóricos acerca dos conceitos de texto/discurso, com ênfase para o discurso académico oral, operações de

reformulação discursiva, marcadores discursivos e reformuladores discursivos, a partir da bibliografia existente, com a base empírica apoiada nos textos orais extraídos do corpus C-Oral, nomeadamente no discurso académico conferências e discurso académico pedagógico, permite-nos apresentar as seguintes conclusões:

1. A reformulação parafrástica é a mais utilizada pelos locutores dadas as especificidades do discurso académico;

2. As operações não parafrásticas são mais utilizadas no discurso académico pedagógico;

3. O papel dos reformuladores no discurso académico oral orais extraídos do corpus C-Oral discurso académico: conferências e discurso pedagógico;

4. Os marcadores discursivos desempenham várias funções, destaque para os marcadores: ou seja, e quer dizer, que apresenta para além de uma frequência de utilização, uma multifuncionalidade.

## Referências

Adam, J.M. (1999). **Linguistique Textuelle**. Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan.

Amorim, C. & Sousa, C. (2009). **Conhecer a Gramática**: Gramática do Português. Porto: Areal S.A.

Bakhtin, M. (1997). **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes.

Beaugrande, R. de (1981). **Text, discourse and processes**. Longman, London/New York.

Bronckart, J. P. (1996). **Activité Langagière, textes et discours**: Pour un interactionisme socio-discursif. Paris: Delachaux et Niestlé.

Charolles, M. (1979). **Donnés empiriques et modélisation en grammaire de texte**. Réflexion à partir du problème de la cohérence discursive. *Langue et discours*, 34, 75-79.

Charolles, M.; Fisher, S. Jayez, J. (1990). **Les discours**: Représentations et interprétations. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Halliday, M. A. K. & Hasan, H. (1976). **Coeson in english**. London: Longman.

Koch, L. L. & Fávero, I. G. V. (1991). **Linguística textual**: Introdução. São Paulo: Cortez.

Lima, C. (2010). **Manual da Teoria da Tradução**. Lisboa: Edições Colibri.

Lopez, A.C.M. (2009). **Contributo para o estudo sincrónico dos marcadores discursivos quer dizer, ou seja, e isto é no português europeu contemporâneo**. Portugal: Celga/Faculdade de Letras Da Universidade de Coimbra.



Lopez, A.C.M. (2016). Discourse Markers. In: **The Handbook of Portuguese Linguistics**. UK: John Wiley & Sons, inc, 440-455.

Maingueneau, D. (2012). **Les phrases sans texte**. Paris: Armand Colin.

Marcuschi, L. A. (2008). **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial.

Negróni, M. M. Gacía (2009). **Reformulación parafrástica y no parafrástica y ethos discursivo en la escritura académica em español**: Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada. Letras de Hoje, Porto Alegre.

## **Análise de Discurso Crítica (ADC): uma abordagem transdisciplinar e teórico-metodológica para pensar discursos e relações de poder**

David Barbosa de Oliveira<sup>29</sup>

Erick Cruz Padilha de Oliveira<sup>30</sup>

### **Introdução**

Este capítulo se baseia em metodologia bibliográfica e tem como objeto a abordagem metodológica de investigação científica conhecida como Análise de Discurso Crítica (ADC). Foram pesquisados sua origem, seus precursores e seu caráter transdisciplinar. Investigou-se como ADC compreende a relação entre agência e estrutura, bem como entre texto, discurso e prática social. Examinou-se de quais modos conceitos como ideologia, intertextualidade e hegemonia se relacionam para a Análise de Discurso Crítica.

O estudo traz ainda resultados de pesquisa sobre uma vertente de ADC que vem crescendo no Brasil (a proposta teórica de Norman Fairclough) e uma reflexão sobre a possibilidade de utilização e de atualidade da ADC em pesquisas que venham a ser desenvolvidas no atual contexto sociopolítico deste país.

Considerando a importância do estudo das representações discursivas é válido salientar que Gill (2008, p.245) menciona a existência de pelo menos 57 formas de fazer análise de discurso, explicando que esta metodologia de pesquisa conhecida como AD se desenvolveu durante o século XX. A AD surgiu a partir de críticas ao positivismo e à epistemologia na pós-modernidade, por influência do estruturalismo e do pós-estruturalismo. Ela possui como características elementos como ceticismo com relação à capacidade das nossas observações do mundo o expressar de forma autêntica (procura perceber em que medida é possível reconhecer que o conhecimento é construído socialmente) e o reconhecimento da influência da nossa situação, enquanto seres

---

<sup>29</sup> Doutor em Direito (UFPE) e Professor Adjunto da Universidade Federal do Ceará. E-mail: [dvdbarol@gmail.com](mailto:dvdbarol@gmail.com)

<sup>30</sup> Doutorando em Sociologia (UFC) e professor da rede de Educação básica do Estado do Ceará. E-mail: [erick.cruz.po@gmail.com](mailto:erick.cruz.po@gmail.com)

historicamente situados e envolvidos em processos e práticas sociais na nossa compreensão do mundo (entende-se que isso deve servir para reconhecer a relatividade das nossas certezas em nossos discursos).

Em suma, Gill (2008, p. 48) argumenta que a análise de discurso percebe a linguagem como algo que tanto é construído como pode ser usado para construir. Por isso, um analista de discurso se preocupa com o discurso enquanto texto, ao mesmo tempo, em que o vê como uma ação que se relaciona com uma organização retórica atuante em âmbito social.

## **Metodologia**

Entre algumas formas de AD que existem, pode-se afirmar que a Análise Crítica do Discurso (ACD) ou Análise de Discurso Crítica (ADC) é “um campo de ensino e pesquisa transdisciplinar que tem sido amplamente difundido nas ciências sociais e nas humanidades em geral” (BARROS; VIEIRA; RESENDE, 2016), ou seja, há cerca de duas décadas no Brasil e no mundo, contribuindo nos campos da teoria e da metodologia em estudos voltados para o discurso.

A Análise de Discurso Crítica (ADC) oferece em sua proposta teórico-metodológica abertura para o diálogo entre diferentes disciplinas na tentativa de apreender objetos de pesquisa. Ela possui uma tradição, desde sua origem, de buscar a valorização de elementos da linguagem em uma relação mútua com aspectos comumente estudados pelas ciências humanas e sociais.

Para compor este capítulo, além de pesquisarmos sobre a origem da ADC, investigamos a possibilidade desta abordagem metodológica de proposta transdisciplinar servir, de modo convincente, a pesquisas que relacionam elementos da linguística com elementos das ciências sociais. Isto foi realizado a partir da análise das bases teóricas e metodológicas da ADC, considerando, sobretudo a modalidade desenvolvida pelo teórico britânico Norman Fairclough, a qual vem se popularizando no nosso país. Neste trabalho, refletiu-se ainda sobre utilidade e atualidade da ADC para pesquisas que busquem analisar discursos e relações de poder na atual conjuntura sociopolítico do Brasil.

## **Análise de Discurso Crítica (ADC): linguagem e poder**

De acordo com Wodak (2004, p.227), a ADC é uma abordagem que envolve diferentes disciplinas e começou a ser elaborada a partir de reuniões que ocorreram na Holanda no início da década de 90, entre estudiosos do campo da linguística de diferentes países do continente europeu que, interessados em se desenvolver mais em alguns temas aos quais já vinham buscando relação (como discurso, poder, ideologia e práticas sociais), confrontaram suas ideias. Dessas reuniões, teria surgido não apenas um método, mas diferentes métodos, o que faz, de acordo com a autora, com que seja preferível chamar a ADC de “abordagem” do que de “metodologia”.

Para os estudiosos de Análise de Discurso Crítica (ADC), perspectivas e recursos metodológicos trabalhados por linguistas podem trazer também uma grande riqueza na

compreensão da relação dialética entre discurso e contexto, principalmente no tocante à compreensão do discurso não apenas como consequência das práticas sociais, mas, como um momento delas, tendo inclusive um papel fundamental na disputa de sentidos que propicia a construção de novas práticas sociais, bem como a tentativa de naturalizá-las. (FAIRCLOUGH, 2003).

Para Van Leeuwen (1993 apud WODAK, 2004), entre o discurso e as práticas sociais existem dois tipos de relação, uma é do tipo foucaultiano, que se refere ao discurso como forma de conhecimento que representa as práticas sociais e a outra é referente ao discurso como forma de ação, sendo ele próprio uma prática social. Nesse sentido, Gill (2008, p.248) lembra que “como atores sociais, nós estamos continuamente nos orientando pelo contexto interpretativo em que nos encontramos e construímos nosso discurso para nos ajustarmos a esse contexto”.

Vale ressaltar que, embora tenha dado seus primeiros passos na Europa, a Análise de Discurso Crítica já percorre, há algum tempo, um caminho além dela mesma. Como novo campo de estudos e de surgimento de novos pesquisadores, a América Latina tem ajudado, inclusive, essa abordagem metodológica a se expandir de forma ainda mais plural, trazendo à mesma outras possibilidades de aplicação a problemas reais de um outro espaço, ajudando a ampliá-la também no que tange a perspectivas teóricas (RAMALHO; RESENDE, 2011, p.18). No Brasil, a pioneira em desenvolver pesquisas utilizando a abordagem metodológica da Análise de Discurso Crítica foi a professora da Universidade de Brasília (UnB), Izabel Magalhães (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.21).

Partindo da compreensão de que algumas pessoas, pelos seus recursos e pela posição social que ocupam, têm à sua disposição mais meios e oportunidades de combater desigualdades que se perpetuam, analisar criticamente a linguagem relacionando-a com posições sociais e poder é um dos objetivos da ADC, haja em vista que os estudiosos que se utilizam desta abordagem interdisciplinar entendem que a linguagem não possui poder em si mesma. Ao contrário, ela adquire poder de fato a partir do uso que os agentes sociais fazem dela (WODAK, 2004, p. 236). Assim, entende-se que “a língua não é uma estalagem e sim um estaleiro, isto é, nela não se dorme, nela se montam, constroem e lançam mundos ao mundo” (MARCUSCHI, 2004/2005). Para a ADC, sociedade e discurso se configuram reciprocamente, e esta abordagem “almeja investigar, criticamente, como assimetrias são expressas, sinalizadas, constituídas, legitimadas, naturalizadas e mantidas, por algum tempo, pelo discurso” (VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 49-50).

Van Dijk (2017, p.117) destaca o “poder social”, seja de grupos ou de instituições, como uma noção central para a ADC. Reconhecendo a amplitude da discussão sobre este conceito, o autor sugere enxergar habitualmente o poder em uma relação com o controle, o que traz a possibilidade de perceber que alguns grupos ou instituições na sociedade possuem mais recursos do que outros a depender do contexto. Isso os capacita a exercer maior controle sobre corpos e mentes, fazendo dos mesmos, portanto, mais poderosos nas disputas por sentido em meio a tensões sociais situadas.

Elemento importante na Análise de Discurso Crítica, o conceito de ideologia é entendido por Wodak (2004) como algo que cria e mantém relações de poder desiguais por passando instituições sociais por meio da linguagem.

Para pensar “ideologia”, J.B. Thompson (2011, pp. 42-43), autor que influenciou a obra de grandes pesquisadores de ADC, parte de um estudo sobre os muitos conceitos já desenvolvidos sobre o tema por diferentes pensadores. Refletindo acerca de vários usos dados para ele ao longo da história, J.B. Thompson propõe reformulá-lo de um modo assumidamente seletivo com o objetivo de evitar que ele caia em uma relatividade que, segundo este autor, ameaça esvaziá-lo de sentido.

Isso leva este teórico a explicitar cinco modos gerais de operação da ideologia, os quais chama de: legitimação (quando relações de dominação são apresentadas como legítimas); dissimulação (quando relações de dominação são ocultadas, negadas ou obscurecidas); unificação (quando ocorre construção simbólica de identidade coletiva); fragmentação (quando indivíduos e grupos que podem representar ameaça ao grupo dominante são segmentados); reificação (quando se retrata uma situação transitória como permanente e natural). (THOMPSON, 2011, p. 27-28).

Entende-se assim que “grande parte do discurso está implicada em estabelecer uma versão do mundo diante de versões competitivas” (GILL, 2008, p.250). Procurando compreender nos discursos como se organizam e se empregam formas simbólicas de dominação, a ADC ajuda também a desmistificar violências simbólicas dentro dos contextos em que as investigações ocorrem. Interessa à ADC investigar como o poder é exercido, como o conhecimento é constituído e transmitido, como as instituições sociais se organizam e como tudo isso se relaciona com o funcionamento da linguagem (WODAK, 2004, p.236).

Vale destacar que, Bourdieu (1996, p. 16), considerável influência nos estudos entre sociedade e linguagem enfatiza que a violência simbólica é “uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer”. Nesse sentido, vale lembrar que o discurso tem um “potencial socialmente estruturado e estruturante” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2014, p. 1283).

Dijk (2017, p. 118) destaca que o poder assume a forma de hegemonia por parte de alguns grupos sociais dominantes na medida em que ele se exerce como um controle de recursos “integrado a leis, regras, hábitos, normas e mesmo um consenso geral”. Dessa forma, ancorada em coerções estruturais concretas e alimentada ideologicamente por ordens de discurso que procuram se estabelecer como verdades naturais e universais que bem disfarçam seu caráter arbitrário, forma-se uma densa estrutura social que tende a limitar as possibilidades de ações humanas que não se destinem à reprodução dela própria (GONÇALVES-SEGUNDO, 2014).

Dessa forma, vale ressaltar também que teóricos da ADC acreditam ser possível concentrar uma luta hegemônica em pontos de instabilidade das relações de domínio na sociedade, levando em consideração que “hegemonia” numa concepção gramsciana é compreendida como uma relação de dominação instável em maior ou menor grau, de um grupo social sobre outros, a qual se sustenta em grande medida na utilização do consenso, não só no uso da força (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 43).

Assim, “uma vez que a hegemonia é vista em termos da permanência relativa de articulações entre elementos sociais, existe uma possibilidade intrínseca de desarticulação

e rearticulação desses elementos” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 44). Ademais, compreendendo que as manipulações pelo poder se utilizam também de formas linguísticas, a ADC defende a ideia de que há uma unidade permanente entre a linguagem e as questões sociais, entre o poder exercido na sociedade e a linguagem.

Assim, mesmo entendendo que o poder não tem como origem a linguagem, é possível deduzir que a mesma pode ser utilizada para desafiá-lo e pode contribuir para alterar a forma como ele é distribuído em estruturas da sociedade. É preciso reconhecer, portanto, que gêneros textuais e formas gramaticais são elementos imbuídos de poder por agentes sociais em conjunturas onde há disputa por sentido, o que aponta para a necessidade de reflexão sobre a “intertextualidade e a recontextualização de discursos que competem entre si” (WODAK, 2004, p. 237).

### **A ADC faircloughiana**

Apresentada de modo geral até aqui esta abordagem metodológica (ADC) que envolve diferentes teóricos, os quais, embora possuam pontos em comum, possuem variações em suas concepções que influenciam em seus modos de fazer, passaremos a focar no arcabouço teórico-metodológico proposto por um teórico que é considerado um dos pilares da ADC e tem influenciado muitos pesquisadores no Brasil: Norman Fairclough, o qual afirma que todo discurso possui três dimensões (GUIMARÃES, 2012). Afirmar que este autor defende uma análise tridimensional de discursos significa dizer que para ele qualquer discurso deve ser entendido como algo que é ao mesmo tempo texto, prática discursiva e prática social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 19-22).

De acordo com este teórico, para se pensar uma teoria social adequada para a linguagem é necessário pensar uma abordagem de análise linguística que seja capaz de investigar da melhor forma possível relações entre alterações de práticas socioculturais e mudanças na linguagem. Isto nos leva a atentar para a seguinte complexidade: além de qualquer discurso que venha a ser o objeto de uma determinada pesquisa em ADC possuir um conteúdo da linguagem, que deve se buscar entender por meio de análise textual, precisa-se procurar situar este conteúdo como parte de um evento discursivo. Ou seja, considerando-o dentro de tensões próprias de pequenos contextos espaço-temporais onde o discurso é proferido. Isso ao mesmo tempo em que se faz necessário percebê-lo dentro de um recorte maior, no qual o discurso está ligado a ideias, práticas e relações sociais mais abrangentes, as quais alguns grupos sociais podem estar procurando naturalizar cada vez mais e estabelecer como rotina em conjunturas que envolvem relações de poder de grupos sociais sobre outros.

Do ponto de vista filosófico, a ADC faircloughiana reconhece a influência do Realismo Crítico (RC), movimento que surgiu na Grã-Bretanha na segunda metade do século XX (cujo pensador de destaque é Roy Bháskar) e defende que existem aspectos concretos no mundo que independem da nossa capacidade de tentar apreendê-los enquanto objeto para que eles existam de fato. Para o RC, o mundo social tem caráter mutável e, embora reconhecidamente complexo para que seja totalmente decodificado e mudado, ele pode ser entendido como um sistema que em alguma medida se apresenta em aberto e possui potencial para demonstrar efeitos imprevisíveis (RAMALHO, 2006).

O Realismo Crítico ajuda a perceber que, embora eventos discursivos produzam textos que geram consequências sobre o mundo social, estes efeitos sobre as práticas sociais não podem ser pesquisados apenas a partir do aspecto discursivo. Assim, é necessário ter como foco não um objeto isolado e estático, mas sim uma “relação dialética entre os momentos da prática e o potencial do discurso para a compreensão de outros aspectos da própria prática” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 35-36).

O RC defende que é necessário interpretar significados, buscando assim, ao invés de achar regularidades nos processos sociais estudados, encontrar onde e como eles se conectam (BARROS; VIEIRA; RESENDE, 2016). Como a própria ADC, o RC possui inclinação emancipatória. Considerando que as estruturas sociais resultam da ação humana ao mesmo tempo em que a constroem e a tornam possível, tanto ADC como RC se preocupam em investigar como fluem as práticas sociais. Ambos buscam o ponto em que se conectam agência humana e estrutura social.

Dito de outro modo, “são as ações localizadas dos atores sociais que estabilizam, em maior ou menor grau, a prática, do mesmo modo que o conhecimento internalizado da prática ajusta o modo de agir do ator social aos limites previstos por esta mesma prática” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018).

No campo da Linguística, a obra de Fairclough é bastante influenciada pela Linguística Sistêmico-Funcional. A LSF defende que a língua é algo que serve não só para a reflexão, mas também para a ação. Por esta ótica, a língua não só tem o poder de expressar, mas também de criar significado, devendo esta ser investigada não só na sua realidade externa, ou seja, nas práticas sociais, mas também na sua realidade interna. Isso diz respeito à organização e estruturação da língua e do próprio discurso (GONÇALVES-SEGUNDO, 2014).

Para Fairclough (2010 *apud* GONÇALVES-SEGUNDO, 2014) a análise de discurso crítica (ADC) é transdisciplinar. Ela atravessa limites entre disciplinas em busca do conhecimento que é mutável e complexo. Ela também é dialética e relacional porque enxerga discurso em sua relação com contexto e poder, tendo um foco de abordagem que não se limita ao estudo da linguagem ou da prática social. Ambas as características se relacionam bem com categorias da LSF. Analisar discursos estabelecendo relações entre áreas diversas é algo desafiador, mas pode ser um processo mais rigoroso do ponto de vista científico se esse percurso se orientar por uma metodologia que surgiu e foi desenvolvida a partir desta proposta.

Contudo, vale lembrar que a ADC como uma abordagem transdisciplinar, no máximo se propõe a utilizar-se por vezes da LSF como instrumento útil para a análise de textos. Ela não pretende transformar-se em uma espécie de campo teórico que se limite a servir de base para descrever sistemas da linguística, como se fosse a extensão de algum (GONÇALVES-SEGUNDO, 2014).

Assim, pode-se dizer que o discurso, para Fairclough (2001, p.91-92) não só representa, mas cria significados mediante uma triplicidade que ele chama de “três aspectos dos efeitos construtivos do discurso”: o discurso contribui para construir uma identidade social na medida em que ajuda a desenvolver um “eu” a partir de uma imagem que o indivíduo passa a fazer de si mesmo em relação a outras pessoas (o que o autor

chama de “função identitária da linguagem); o discurso ajuda o “eu” a orientar suas formas de construir relações com outras pessoas na sociedade (o que o autor chama de “função relacional” da linguagem); o discurso ajuda a construir “sistemas de conhecimento e crença” (o que o autor chama de “função ideacional” da linguagem).

Voltando-nos para outras bases teóricas que influenciaram o pensamento de Fairclough (2001, p.28), vale destacar que a sua formulação de análise de prática social tem como questão central o conceito de ideologia e o de hegemonia, ao passo que a sua análise da prática discursiva tem como centro o conceito de “intertextualidade”. Este último é compatível com o papel prioritário que Fairclough (2001, p.135) dá à possibilidade de estruturar e reestruturar ordens de discurso e seus sentidos.

Para Fairclough (2001), isso significa dizer que o conceito de intertextualidade, na medida em que é útil para que percebamos cada enunciado como algo que se liga a outros enunciados, ajuda também a pensar algo que pode ter sido ocultado na produção de um texto. Ou seja, este autor entende que é possível, a partir dessa ferramenta teórica, pensar a quais textos o texto que se estuda se propõe a ser uma resposta e como esse texto ou enunciado foi moldado por textos que o antecederam e por textos que, de certa forma, ele mesmo antecede. Vale ressaltar que o autor propõe como caminho para investigar relações entre mudanças discursivas e mudanças socioculturais, justamente a interação entre o conceito de “hegemonia” e o de “intertextualidade” (FAIRCLOUGH, 2001, p.28-29).

Em uma relação entre texto (discurso) e prática social, interessa-nos perceber que ocorre, segundo Resende & Ramalho (2006, p.65) uma “interação polifônica” que resgata vozes que antecedem aquilo que é proferido mediante uma representação discursiva e se põe como antecipação de vozes que são posteriores ao discurso. Essa é uma noção central para perceber a “linguagem como um espaço de luta hegemônica”, pois ela pode ser utilizada como observatório de contradições que existem socialmente ligadas a lutas que envolvem relações de poder e “que levam o sujeito a selecionar determinadas estruturas linguísticas ou determinadas vozes, por exemplo, e articulá-las de determinadas maneiras num conjunto de outras possibilidades”. Tudo isso em um imbricado jogo de relações de poder, pode apontar para a possibilidade de mudança não só de discursos, mas de práticas sociais.

Assim, evidencia-se, em uma relação próxima com o conceito de hegemonia, a centralidade do conceito de intertextualidade na obra de Norman Fairclough. Dessa forma, pode-se dizer que “a rápida transformação e reestruturação de tradições textuais e ordens do discurso é um extraordinário fenômeno contemporâneo, o qual sugere que a intertextualidade deve ser um foco principal na análise de discurso”. (FAIRCLOUGH, 2001, p.135).

No mais, quanto à abordagem faircloughiana, resta-nos deixar claro que, de acordo com Magalhães (2017, p.127-129), ela tem sido influenciada por teóricos sociais que tem procurado compreender como transformações das últimas décadas estão influenciando elementos como relações de poder, identidade, discursos e práticas sociais. Destes pensadores, tem ganhado destaque nos escritos faircloughianos dois em especial, o geógrafo David Harvey (1996) e o sociólogo Anthony Giddens (1991). O primeiro tem sido utilizado para possibilitar uma maior compreensão de “mudanças econômicas” que



vem causando impactos no “campo da cultura” em várias sociedades no contexto da globalização, onde se desenvolve uma efemeridade que “pode ser aplicável tanto às mercadorias, como a valores, estilos de vida, relacionamento e outras coisas”. O segundo tem sido usado para melhor percepção de como o poder tem se estabelecido na “modernidade tardia”, período marcado pelo desenvolvimento mais intenso da tecnologia e das comunicações que vem reduzindo as limitações entre espaço e tempo influenciando comportamentos das sociedades pelo mundo e provocando uma sensação de “desencaixe” nos indivíduos.

Contudo, tem crescido no Brasil e em outras partes da América Latina uma tendência intelectual que utiliza pressupostos da ADC de Fairclough, mas, é bastante comprometida com a necessidade de encontrar respostas utilizando bases teóricas deste lado do hemisfério. Por isso lança mão de teóricos locais, os quais poderiam, segundo essa perspectiva, explicar melhor, e de modo mais minucioso, processos históricos que nos dizem respeito a partir de suas teorias, as quais foram elaboradas por meio da observação de nossas próprias práticas sociais. Esse uso da ADC faircloughiana abre inúmeras e ricas possibilidades de construção teórica e de busca de representação da realidade.

Nesse sentido, diante do nebuloso contexto político que o Brasil vem atravessando, vale destacar a reflexão que a cientista política brasileira Evelina Dagnino (2004, p.98) realizou em um passado recente avaliando o que alguns termos como “cidadania”, “democracia” e “participação política” estavam se tornando no Brasil menos de duas décadas depois da promulgação da Constituição Federal de 1988. Dagnino defendeu a ideia de que projetos políticos distintos que se relacionavam com efeitos da globalização operavam no Brasil e apontavam para um “deslocamento semântico” que colocava em risco a efetividade prática da própria Constituição. A autora naquela altura já alertava para “a necessidade de conferir um maior peso explicativo à noção de projeto político”. Para lembrar as palavras de Dagnino (2004, p. 98), pode-se afirmar que é necessário manter foco “na investigação e análise dos distintos projetos políticos em disputa, (...) no esforço de desvendar a crescente opacidade construída por referências comuns, através da explicitação dos deslocamentos de sentido que sofrem”.

Considerando a ADC enquanto forma de AD que tem como característica a premissa das relações entre diferentes disciplinas, além de uma forte abertura para utilização de teóricos que produzem em contextos localizados, pode-se afirmar que esta abordagem metodológica apresenta-se como opção interessante e promissora para nortear pesquisas acerca das relações entre discurso e poder no atual contexto brasileiro.

## **Conclusões**

A análise de Discurso Crítica é uma modalidade de AD que surgiu em território europeu, mas que apresenta fortes aberturas teórico-metodológicas para realização de pesquisas embasadas em conjunturas ligadas aos seus próprios contextos. Ela tem um caráter transdisciplinar e utiliza em suas bases escritos de pensadores de diversas disciplinas ligadas às ciências humanas e sociais.

A ADC concebe a linguagem não só como consequência das práticas sociais,

mas também como uma forma de prática social, e por isso também se preocupa de forma mais detalhada com os textos enquanto discursos.

Essa forma de AD se opõe a qualquer concepção de possibilidade de neutralidade científica. Ela é assumidamente comprometida com emancipação social e, além de investigar relações entre poder e discurso nas práticas sociais, procura desenvolver pesquisas que possam ser utilizadas na luta de grupos sociais desfavorecidos. No Brasil tem ganhado destaque os escritos do teórico britânico Norman Fairclough, com sua proposta de discurso tridimensional e sua teoria que procura conjugar saberes da linguística com saberes das ciências sociais, relacionando, por exemplo, conceitos como intertextualidade e hegemonia.

Tendo a ADC propensão a construções interdisciplinares, a iniciativa recente de pesquisadores brasileiros de utilizar autores nacionais para embasar sócio historicamente as pesquisas neste país abrem inúmeras e ricas possibilidades de utilização desta abordagem metodológica. Desse modo, a Análise de Discurso Crítica apresenta-se como uma proposta que dialoga bem e de forma promissora com a atualidade das pesquisas que abordam questões que envolvem relações sociais, disputas por poder e construções discursivas no conturbado contexto nacional.

## Referências

BARROS, S., VIEIRA, V., RESENDE, V. Realismo crítico e análise de discurso crítica: hibridismo de fronteiras epistemológicas. **Polifonia**, Cuiabá- MT, v. 23, n. 33, p.11-28, jan./jun, 2016.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? *In*: MATO, Daniel (Coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: Faces; Universidad Central de la Venezuela, 2004. p. 95-110. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/venezuela/faces/mato/Dagnino.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: Textual analysis for social research. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GILL, R Análise de discurso. *In*: BAUER, Martin W, GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Discurso e prática social. *In*: BATISTA Jr., Ribamar Lopes, SATO, Denise Tamaê Borges, MELO, Iran Ferreira. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Linguística Sistêmico-Funcional e Análise Crítica do Discurso: explorando convergências e explicitando especificidades. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 1282-1297, set./dez. 2014.

GUIMARÃES, C. P. Análise Crítica do Discurso: Reflexões sobre Contexto em van Dijk e Fairclough. **Revista Eutomia**, V.1, n. 9, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/959>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

HARVEY, D. **Justice, nature and the geography of difference**. Londres: Blackwell, 1996.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

MARCUSCHI, L.A. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 7, p. 7-33, 2004/2005.

RAMALHO, V., RESENDE, V. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. CAMPINAS, SP: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

THOMPSON, J.B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p.114.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. *In*: BATISTA Jr., Ribamar Lopes, SATO, Denise Tamaê Borges, MELO, Iran Ferreira. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

WODAK, R. Do que se trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 223-243, 2004.

# Capítulo 5

## Nomeação de condomínios no Bairro Jardins/Aracaju-SE: o discurso eurocêntrico em evidência

Pedro Santos da Silva<sup>31</sup>

### Introdução

Este artigo<sup>32</sup> tem o objetivo de analisar a nomeação de condomínios no Bairro Jardins/ Aracaju-SE sob o ponto de vista discursivo. Isso se dá por ser essa nomeação pertencente a condomínios localizados em um bairro considerado lugar “nobre”, na zona sul da cidade. Sendo que a nomeação desse bairro, por sua vez, também foi objeto de estudo que resultou em dissertação<sup>33</sup> de mestrado. Na dissertação aparece, em nota, o intuito de alargar o estudo acerca da nomeação de condomínios, cumpre-se então a “promessa” com este trabalho.

A questão central gira em torno, essencialmente, de saber qual o discurso está em evidência na nomeação histórica de condomínios no Bairro Jardins e na determinação do sujeito? Este trabalho justifica-se por provocar discussões sobre a questão da nomeação de condomínios a partir de nomes estrangeiros como materialidade histórica. Materialidade esta que faz surgir o equívoco ou a contradição na nomeação de condomínios no Bairro Jardins.

A categoria de análise vem da psicanálise e encontra os estudos de Pêcheux no entremeio com a Análise do Discurso francesa (AD). Trata-se do “Outro” (LACAN, 1998; PÊCHEUX, 1997) como categoria que abarca o inconsciente. Por isso, para o objeto linguístico em análise (os nomes dos condomínios), a filiação histórica a esse Outro é decisiva.

Na metodologia de coleta do *corpus* linguístico foi utilizado o *Google Street* como técnica específica nessa coleta e posterior sistematização dos nomes em um Quadro

---

<sup>31</sup> Mestre em Estudos Linguísticos – Análise do Discurso pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-UFS). E-mail: pedrosantospp@hotmail.com

<sup>32</sup> Este artigo é, portanto, um alargamento analítico sobre a nomeação de condomínios no Bairro Jardins.

<sup>33</sup> Título da dissertação: “Nomeação no Bairro Jardins/Aracaju-SE: discurso e história no processo de determinação do sujeito” (2020).

Tipológico. Tal quadro separa os nomes dos condomínios levando em consideração as principais avenidas do bairro, se especificando em regiões de sentido. A partir dessa separação e sistematização é possível observar qual discurso é preponderante e está em evidência. Ao problematizar essa evidência, observa-se também os sentidos não-evidentes, porém constitutivos na nomeação de condomínios no Bairro Jardins.

## O “Outro” na nomeação de condomínios

Pode-se dizer que a nomeação sob o ponto de vista mitológico (bíblico – teologia metafísica) vem desde a criação da terra. Isso ocorre a partir do momento que Deus criou o mundo e chamou o homem para que nomeasse as coisas e os seres. Já sob o ponto de vista dos estudos linguísticos, pode-se dizer que a nomeação existe - por natureza (nominalismo) ou por convenção (convencionalismo) – e é problematizada também desde o período greco/romano (PÊCHEUX, 1997; MILNER, 2012; DERRIDA, 2002).

Apesar da mitologia ser um período de muito conhecimento é sob o ponto de vista dos estudos linguísticos que este trabalho está filiado teoricamente. Pois seguindo a direção dos estudos linguísticos, atualmente os estudos sobre a nomeação de lugar estão, de um lado, situados sob a ótica da Toponímia. Porém, de outro lado, a AD francesa não descarta a possibilidade de um estudo discursivo dos nomes.

Por isso, a partir dessa breve epistemologia, de maneira mais específica é a AD que está em funcionamento nesta análise. Diante disso, é preciso dizer que o conceito teórico é de origem psicanalítica, uma vez que, com efeito esse conceito também é teorizado por Pêcheux na AD. É, pois, a partir desse conceito que vamos realizar a análise do *corpus* linguístico/discursivo (PÊCHEUX, 1997; DICK, 1990b).

Nesse sentido, para tal análise vamos fazer uso do conceito de inconsciente (o Outro)<sup>34</sup> sob o ponto de vista lacaniano (simbólico). Considera-se, então, a presença do Outro como constitutivo da nomeação e do sujeito. Logo, esse Outro é considerado como o sentido que vem historicamente de outro lugar, determinando de maneira equívoca e contraditória a nomeação de condomínios no Bairro Jardins (LACAN, 1998). Dito isso, pode-se dizer que Lacan define muito bem o conceito de Outro.

Primeiro acentuei a repartição que constitui ao opor, em relação à entrada do inconsciente, os dois campos do sujeito e do Outro. O Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que [...] vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer (LACAN, 1998, pp. 193-194).

Pode-se dizer a partir dessa colocação de Lacan que o sujeito, o sentido e, conseqüentemente, o discurso são determinados no campo do Outro a partir da cadeia de significantes (nomes) estrangeiros. Dessa maneira, o sujeito se vê na posição imaginária

---

<sup>34</sup> Lacan (1998) define o “Outro” como algo mais amplo (cultura, língua, conhecimento, história, etc., que funcionam de maneira inconscientes). Ele afirma que em relação ao Outro “um significante significa para outro significante”. Nada disso, tem a ver com pessoas, indivíduos, tudo ocorre na materialidade da língua (dos nomes).

em que sempre lhe falta<sup>35</sup> algo desse Outro. Certamente, para Lacan o sujeito é historicamente constituído por faltas.

Duas faltas aqui se recobrem. Uma é da alçada do defeito central em torno do qual gira a dialética do advento do sujeito a seu próprio ser em relação ao Outro - pelo fato de que o sujeito depende do significante [...] e de que o significante está primeiro no campo do Outro (LACAN, 1998, pp. 194-195).

Em relação ao significante estar primeiro no campo do Outro Lacan é excepcional. Dado que, para esse autor o sujeito tem uma dependência histórica ao Outro, ou melhor, o sujeito é historicamente determinado por esse Outro.

Reencontraremos então aqui a constituição do sujeito no campo do Outro, tal como o designa para vocês [...]. Se o pegamos em seu nascimento no campo do Outro, a característica do sujeito do inconsciente é de estar, sob o significante que desenvolve suas redes, suas cadeias e sua história, num lugar indeterminado (LACAN, 1998, p. 198).

Diante dessa complexidade do Outro que parte dos estudos de Lacan (1998) é Pêcheux (1997) quem dá, na Análise do Discurso, o efeito sujeito determinado por esse Outro ou que seja indeterminado. Mussalim diz que é “[...] como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro, do inconsciente. [...] em relação ao qual o sujeito se define, ganha identidade” (MUSSALIM; BENTES, 2012, p. 119). Em relação ao objeto de pesquisa em questão é como se a nomeação de condomínios no Bairro Jardins fosse sempre atravessada pelo discurso do Outro. Logo, pelos sentidos que vem historicamente da Europa.

Nesse sentido, é a partir desse Outro discurso (nomeação com nomes de países estrangeiros, antropônimos estrangeiros, em língua estrangeira etc.) que ocorre a determinação da posição sujeito do discurso. Dessa maneira, a nomeação de condomínios determina de modo simbólico a posição do sujeito como pertencente a Outra cultura, a Outros sentidos históricos. A posição do sujeito é determinada pelos sentidos do Europeu, pelo sentido de poder simbólico que o estrangeiro significa a partir de seus significantes (nomes). Por isso, o Outro sob o ponto de vista lacaniano (simbólico) é decisivo para este trabalho.

## **Percurso metodológico na coleta dos nomes**

Propomos a *coleta* do *corpus* linguístico dentro de um percurso metodológico *in loco*. Esse percurso se deu pelo fato do *corpus* coletado, sob o ponto de vista da AD, não ser algo que opera de modo abstrato. Diante disso, propomos um percurso que envolve uma técnica específica de coleta do *corpus* linguístico (os nomes dos condomínios no Bairro Jardins).

Com essa técnica, a coleta desses nomes se deu por meio da operacionalização do *Google street* (satélite e GPS). Tal técnica foi realizada de modo *online* pela *internet* ao

---

<sup>35</sup> O sujeito do discurso é constituído por algo que sempre lhe falta. Na nomeação de condomínios no Bairro Jardins o sujeito preenche essa falta a partir do discurso histórico que vem pelos nomes estrangeiros.

“navegar” pelo mapa desse bairro. Logo, essa técnica de coleta por meio do *Google street* serviu para organizar os nomes que constituem o *corpus* linguístico (Quadro Tipológico) que segue:

#### Quadro Tipológico

<p><b>1 Av. Beira Mar</b></p>	<p>Mansão Ville de Paris  Ville al Mare Residence  Mansão Seixas Dória  Mansão Cidade de Lisboa  Terraços Beira Mar  Mansão Oviêdo Teixeira  Edifício Palm Springs Place  Edifício Beira Mar  Mansão Emmanuel Fonseca  Residencial Nouvelle  Mansão Cleonice Franco Barreto  Mansão Paul Cézanne  Mansão José Cunha  Mansão Luiz Cunha  Edifício Pierre Renoir  Mansão Di Cavalcanti  Palais de Versailles  Lasar Segall  Mansão Fábio Barbosa  Condomínio Mansão Antônio Andrade  Palazzo Reale  Mansson Place Vendôme  Mansão Vicent Van Gogh  Mansão Cândido Portinari  Maison Champs Elysées</p>
<p><b>2 Av. Francisco Porto</b></p>	<p>Condomínio Passeio Beira Mar  Edifício Premium  Mansão Terrazzo  Edifício José Machado de Souza  Edifício Opará</p>

	Condomínio Port Saint Paul
<b>3 Av. Pedro Valadares</b>	Duo Residence Mansão Triomphe Mansão Tramandaí Manhattan Residence Millenium Residence Beau Rivage Plaza Condomínio Le Bristol
<b>4 Av. Ministro Geraldo Barreto Sobral</b>	Residencial Vale dos Lagos Residencial Jaime Araújo JFC Trade Center
<b>5 Av. Pres. Tancredo Neves</b>	Edifício Residencial Rio Poxim Residencial Luiz Conceição Edifício Jenner Augusto
<b>6 Av. Jornalista Santos Santana</b>	Mansão do Parque Mansão Nilton Fontes Edifício Biarritz Plaza Mansão Benjamim de Carvalho Horizon Jardins Plaza San Marco Green Park Edifício Mansão Gentil Barbosa Residencial Dr. Carlos Melo Wembley Park Le Jardin Mansão Horto do Ypê Mansão Horto das Figueiras
<b>7 Av. Oviêdo Teixeira</b>	Mansão Margarida Diniz Franco Mansão Sementeira Mansão Luciano Barreto Júnior Mansão Fontana de Trevi Mansão Terrazzo Verdetto Mansão Jardim Residence Mansão Jaime Gusmão Residence



	Mansão Vale do Luar
<b>8 Av. Jorge Amado</b>	Mansão Giardino Portal do Garcia Torres do Garcia Edifício Bordeaux Edifício Bourgogne Tivoli Residence Mansão Monet Golden Tour Varandas do Garcia

(Quadro organizado pelo autor deste artigo através do *Google Street*). Por questões metodológicas e de escopo do artigo especificamos ainda mais a coleta dos nomes nos restringindo somente aos condomínios localizados nas principais avenidas do Bairro Jardins. O critério de organização do quadro segue essa especificação. Os nomes estão listados no quadro como, de fato, aparecem nas fachadas dos edifícios. É preciso dar destaque para a repetição, em grande medida, do nome “Mansão”. Essa repetição significa diferença de sentido em relação ao outro da periferia.

A análise desse quadro se dará de maneira qualitativa. Dado que, com esta análise é possível compreender como ocorre a determinação do sujeito pelo discurso em evidência, a partir dos nomes. A análise deverá considerar que essa nomeação determina regiões de sentidos filiadas a determinados sentidos históricos e não outros.

Desse modo, a análise parte da proposta de que o Outro, ou seja, a exterioridade e a historicidade simbólica significam de maneira determinada na nomeação dos condomínios. Sendo, pois, essa nomeação determinada a partir de significantes com sentidos do estrangeiro. Logo, temos o sujeito brasileiro que se significa de maneira simbólica como europeu, pela nomeação de condomínios.

O leitor poderá observar a quantidade de nomes que constitui o *corpus* linguístico em análise, porém é necessário dizer que em AD não se considera somente a especificidade quantitativa. Em contrapartida, a AD considera, em grande medida, a análise de natureza qualitativa. Sendo assim, a análise não é pautada estritamente pela quantidade dos nomes, mas sim pela consistência da análise.

Em consequência do percurso metodológico na coleta do *corpus* linguístico, os nomes dão a direção dos sentidos evidentes a serem seguidos na análise. A questão é mesmo observar, qual discurso está em evidência na materialidade linguística dos nomes de condomínios no Bairro Jardins. Por isso, a coleta do *corpus* linguístico a partir do percurso metodológico *in loco* foi decisivo para compreender o que procede.

## **O discurso eurocêntrico em evidência**

No que procede, é possível afirmar que a nomeação de condomínios no Bairro Jardins traz a memória eurocêntrica. Visto que, a maioria dos nomes coletados tem filiação com a Europa. Alguns nomes aparecem escritos nas fachadas dos condomínios filiados à língua estrangeira, outros nomes estão filiados à lugares, regiões, países etc., da Europa.

Além disso, essa memória mobiliza alguns sentidos históricos evidentes. É possível observar que, em certa medida, a nomeação dos condomínios é composta por antropônimos, ou seja, nomes de pessoas, mas não são nomes de pessoas comuns, trata-se de artistas, autores, pintores etc., consagrados internacionalmente. Há também nomes de países; nomes de monumentos famosos no exterior; nomes de obras de arte reconhecidas mundialmente; etc., além da própria língua estrangeira em funcionamento.

A partir dos significantes (nomes dos condomínios) percebe-se que é o discurso eurocêntrico que está em *evidência* e que, conseqüentemente, determina a posição do sujeito. Dir-se-á Pêcheux (1997) que isso é um efeito ideológico, ou seja, uma prática ou processo ideológico histórico. Porém, é preciso ver aí o que é *não-evidente*, no entanto, é constitutivo dos nomes, ou seja, os sentidos que estão em funcionamento como opacidade.

Tem-se aí, então, a articulação proposta por Pêcheux entre ideologia e inconsciente (o Outro) (PÊCHEUX, 1997). Sendo que, como afirma Pêcheux, as duas “estruturas-funcionamentos” não produzem a mesma coisa: a ideologia produz evidências de maneira “consciente”; já o inconsciente produz não-evidências, ou seja, aquilo que está como um recalque na linguagem (na nomeação de condomínios).

A partir dessas colocações é preciso ver agora como se dá a relação entre o sentido evidente e o sentido não-evidente, o não dito, na nomeação. Isso porque como afirma Pêcheux “[...] essa evidência oculta alguma coisa, que escapa a Russell e ao *empirismo lógico*” (PÊCHEUX, 1997, p. 155). Sendo assim, os nomes a seguir dão a dimensão de como ocorre a filiação histórica dos sentidos:

- **Nomes de pintores, artistas e autores reconhecidos internacionalmente**

*Mansão Paul Cézanne* (pintor francês)

*Edifício Pierre Renoir* (pintor francês)

*Edifício Jenner Augusto* (pintor brasileiro – natural de Aracaju-SE)

*Mansão Di Cavalcanti* (pintor brasileiro – natural do Rio de Janeiro)

*Lasar Segall* (pintor, escultor e gravurista judeu – natural da Lituânia)

*Mansão Vicent Van Gogh* (pintor holandês)

*Mansão Cândido Portinari* (pintor brasileiro – natural de São Paulo)

*Mansão Monet* (pintor francês)

- **Nomes de lugares, países e monumentos estrangeiros**

*Mansão Triomphe* (filiação de sentido ao Arco do Triunfo na Praça Charles de Gaulle – França – monumento em homenagem a Napoleão Bonaparte)

*Mansão Giardino* (significa jardim em italiano)

*Mansão Ville de Paris* (museu em Paris na França)

*Ville al Mare Residence* (vila em frente ao mar na França)

*Cidade de Lisboa* (capital de Portugal)

*Edifício Palm Springs Place* (cidade do norte americano na Califórnia)

*Palais de Versailles* (Palácio de Versalhes – Castelo Real – França)  
*Palazzo Reale* (Palácio Real na Itália)  
*Mansson Place Vendôme* (praça em Paris na França)  
*Maison Champs Elysées* (avenida famosa em Paris na França)  
*Mansão Terrazzo* (comuna italiana em Vêneto – Província de Verona)  
*Condomínio Port Saint Paul* (capital de Minnesota – EUA)  
*Manhattan Residence* (cidade de Nova York – EUA)  
*Beau Rivage Plaza* (significa o sentido do naturalismo em língua francesa e espanhola)  
*Condomínio Le Bristol* (nome francês)  
*JFC Trade Center* (mobiliza o sentido dos ataques ao (World Trade Center) no EUA, torres gêmeas em 11 de setembro (2001)  
*Edifício Biarritz Plaza* (cidade litorânea da França)  
*Wembley Park* (distrito do bairro londrino – Inglaterra)  
*Le Jardim* (em francês)  
*Mansão Fontana de Trevi* (fontes barrocas na Itália – Roma)  
*Edifício Bordeaux* (Bordéus – cidade na França)  
*Edifício Bourgogne* (Borgonha – região da França)

- **Nomes em língua estrangeira**

*Residence* (residência)  
*Nouvelle* (novo)  
*Millenium* (milênio)  
*Park* (parque)  
*Horizon* (horizonte)  
*Gren Park* (parque verde)  
*Terrazzo Verdeto* (terraço verde)  
*Golde Tour* (viagem dourada)  
*Bordeaux* (Bordéus)  
*Mansson* (casa)  
*Maison* (casa)

Pode-se observar a partir desse conjunto de nomes que a preponderância do discurso eurocêntrico é evidente. Apesar do Quadro apresentar alguns antropônimos<sup>36</sup> brasileiros como nomes de lugar, o que é preponderante, de fato, é o discurso do Outro, ou seja, a nomeação que significa o estrangeiro, principalmente, a Europa. É preciso destacar que dentre os nomes de condomínios há alguns deles que aparecem filiados, em grande medida, ao discurso francófono, tendo a França como principal polo de filiação histórica.

Além dessa preponderância, há outros discursos em funcionamento. Tem-se, então, o discurso evidente da língua estrangeira. Esse discurso é mobilizado, não só pelos nomes em língua estrangeira: *Residence*, *Nouvelle*, *Millenium*, *Horizon*, *Gren*, *Terrazzo*, *Gold Tour*, *Bordeaux*, *Mansson*, *Maison*, *Beau*, *Rivage*, *Plaza*, *Ville*, etc., como também, pelos nomes que se filiam à lugares, países e monumentos históricos da Europa.

---

<sup>36</sup> Nomes de pessoas que são usados para nomear lugares. Sob essa questão ver Guimarães com *Semântica do acontecimento*: um estudo enunciativo da designação (2005)

No que diz respeito à lugares da Europa, a filiação discursiva ocorre a partir dos nomes: *Paris*, *Giardino*, *Ville al Mare*, *Cidade de Lisboa*, *Palm Springs Place*, *Champs Elysées*, *Port Saint Paul*, *Manhattan*, *Biarritz*, *Wembley*, *Bordeaux*, *Bourgogne* etc. No que se refere à países, a filiação discursiva ocorre a partir dos nomes: *França*, *Holanda*, *Itália*, *Portugal*, *Estados Unidos da América (EUA)*, *Espanha*, *Inglaterra* etc. Já em relação à monumentos históricos, a filiação discursiva ocorre a partir dos nomes: *Triomphe* (Arco do Triunfo), *Ville de Paris* (museu), *Palais de Versailles* (Palácio de Versales), *Palazzo Reale* (Palácio Real), *Place Vedôme* (praça em Paris), *Fontana de Trevi* (fonte barroca na Itália).

Também há evidência no discurso da arte com nomes de pintores famosos da Europa: *Paul Cézanne*, *Pierre Renoir*, *Lasar Segall*, *Vicent Van Gogh* e *Monet*. Logo, esses são alguns dos discursos dominantes na nomeação dos condomínios no Bairro Jardins. Mas, como nos diz Pêcheux (1997) não há discurso dominante sem resistência. Resistência no sentido de que outros nomes, em pequena medida, também são constitutivos dessa nomeação.

É preciso manifestar, que essa resistência se dá porque outros discursos aparecem, porém não de modo preponderante e evidente. Trata-se do conjunto de nomes que mobiliza o discurso das “belas artes” ou da “sétima arte” brasileira: *Jenner Augusto*, *Di Cavalcanti* e *Candido Portinari*. Apesar dessa resistência, contraditoriamente, a nomeação a partir desse conjunto de nomes mobiliza o sentido de um grupo que tem acesso à cultura dos “grandes museus” nacionais e internacionais, ao estudo da arte. Em contrapartida, encontram-se àqueles que não tem tal acesso.

É preciso opinar dizendo que tudo isso está relacionado ao processo histórico de nomeação ao mobilizar o discurso do “poder” que os nomes estrangeiros significam. Esses nomes mobilizam ainda o discurso da “segregação”, o discurso do “muro simbólico”, ou seja, o fechamento de uma região que se diferencia simbolicamente de outras regiões ao redor do Bairro Jardins.

Ademais, todos esses discursos se apresentam de maneira mais forte ainda nos nomes de condomínios dentro de uma região constitutiva do Bairro Jardins. Tal região é denominada de microrregião<sup>37</sup> Jardim Europa<sup>38</sup>. Logo, os condomínios dessa microrregião também são nomeados com nomes que significam à Europa, ou seja, o discurso eurocêntrico aparece aí também de maneira evidente.

Diante disso, é preciso lembrar que o discurso preponderante e evidente do Outro silencia outros discursos históricos. Isso ocorre com os poucos nomes que resistem e significam o discurso da religião, tais como: *Edifício Opará* (tem filiação com a teologia umbanda); *Condomínio Port Saint Paul* e *Plaza San Marco* (tem filiação com antropônimos da religião católica).

Além disso, os nomes preponderantes também silenciam o discurso do índio, ou que seja, o discurso indígena. Nomes como: *Mansão Tramandaí* (filiação de sentido à

---

<sup>37</sup> Sobre o conceito de microrregião ver a obra *Microfísica do poder* (1984) de Michel Foucault.

<sup>38</sup> Foi submetido um artigo na Revista Intratextos (UERJ) com o título “Nomeação de condomínios da microrregião Jardim Europa/Aracaju-SE: (des)construção da identidade nacional do sujeito” (no prelo).

reserva florestal Tramandaí); *Edifício Residencial Rio Poxim* (filia-se ao sentido do Rio Poxim - nome indígena localizado nas proximidades do Bairro Jardins).

A partir dessa análise, é possível perceber que há diferentes discursos em funcionamento na nomeação de condomínios no Bairro Jardins, mas apenas um desses discursos é preponderante e evidente. Trata-se do discurso que vem do Outro (LACAN, 1998; PÊCHEUX, 1997).

Essa análise, só foi possível com a coleta do *corpus* linguístico que resultou na organização do Quadro Tipológico. A partir daí é possível afirmar ainda que o sujeito se encontra entre diferentes discursos. Nesse sentido, o sujeito é historicamente determinado pelos nomes de condomínios no Bairro Jardins que tem filiação histórica com o discurso do europeu. Por tratar-se do sujeito brasileiro consideramos que a determinação histórica ocorre na nomeação da seguinte maneira: o sujeito brasileiro deixa de nomear a partir de nomes que significam o Brasil e nomeia com nomes que significam a Europa.

Tem-se, então, a partir dessa nomeação um sujeito complexo, dividido. Desse modo, o sujeito brasileiro é afetado com o discurso do europeu. Assim, há uma identidade brasileira instável afetada em seus limites pelos sentidos que veem de outros trópicos.

Ao nomear os condomínios no Bairro Jardins com esses nomes, o sujeito não pensa sobre o processo histórico de nomeação, trata-se de um sujeito inconsciente. Esse processo ocorre e o determina historicamente. O sujeito é brasileiro, mas se significa de maneira simbólica como estrangeiro, a partir da nomeação de condomínios.

É fácil perceber a negação operada pelo sujeito, ou melhor, o equívoco, a contradição no processo histórico de nomeação dos condomínios no Bairro Jardins, se compararmos com uma possível nomeação com o discurso brasileiro. Nesse sentido, é preciso interferir no processo histórico para dizer que significando o Brasil, seria o caso de nomear com nomes como (Condomínio Brasil, Condomínio Sergipe, Condomínio Aracaju, Condomínio das Araras, Condomínio dos Cajus, Condomínio dos Cajueiros etc.).

É nesse sentido que a contradição se instaura determinando a construção da identidade do sujeito. O sujeito se significa como estrangeiro, no entanto continua sendo brasileiro de fato. Desse modo, desconsidera os nomes brasileiros e irrompe sentido novo a partir do europeu, se filiando historicamente de maneira simbólica ao discurso do Outro através do caráter material do sentido, ou seja, através dos nomes.

A questão do sujeito ser determinado por diferentes discursos desemboca na confusão de sentidos. O que procede será tratado a partir do texto escrito por Guilhaumou *Discurso e arquivo: experimentações em análise do discurso* (2016). O sujeito se identifica com a nomeação que o significa ou o determina enquanto estrangeiro, fazendo com que além da língua brasileira outras línguas ou nomes de países atravessem o sujeito no processo histórico de nomeação. É dessa maneira, como nos diz Guilhaumou no artigo “Novos gestos de leitura ou o ponto de vista da Análise de Discurso sobre o sentido” (2016), que o sentido se instaura.

É Guilhaumou quem percebe que ocorre a instauração desse sentido que vem do Outro a partir da análise sobre a língua francesa. A maneira como ocorre o deslizamento

da “língua francesa” para a “língua de direitos” dentro dos limites da Revolução Francesa (1789-1799). Aqui no Brasil a questão é mais restrita, trata-se da recusa em nomear com nomes que significam o Brasil, para nomear com nomes que significam a Europa. Ou seja, no processo histórico de nomeação de condomínios há o deslizamento de sentidos vindos do Outro.

Assim, é preciso ver que para o Bairro Jardins, trata-se da disputa interna pela reprodução histórica do discurso de segregação e do poder que emana do nome estrangeiro. Trata-se ainda da construção da identidade pela língua estrangeira. Dessa maneira, segundo Guilhaumou (2016, p. 240) identidade “[...] não supõe, portanto, nenhum ideal de unicidade para a língua”. Trata-se da disputa pela manutenção de uma língua ou de ambas, além de acrescentar outras línguas estrangeiras.

O que fazer para que o sujeito seja determinado pelo discurso brasileiro e passe a nomear somente a partir desse discurso? O que se percebe atualmente no Brasil é um retorno aos sentidos linguísticos da “Torre de Babel”<sup>39</sup>, ao sentido do Outro. Atualmente, no Brasil há uma “confusão entre as línguas no processo de nomeação”, conseqüentemente, uma confusão entre os discursos (DERRIDA, 2002; ORLANDI, 2009). Há, portanto, uma confusão no processo histórico de nomeação dos condomínios no Bairro Jardins determinando a posição do sujeito de maneira indeterminada. É, portanto, nessa indeterminação que consiste a confusão entre as línguas (discursos).

Por isso, a maioria dos nomes que compõem o Quadro Tipológico estão filiados e trazem o discurso eurocêntrico em evidência. Portanto é esse discurso que está em evidência na nomeação de condomínios no Bairro Jardins e que determina historicamente a posição discursiva do sujeito. Essa evidência é o que dá a ilusão de homogeneidade discursiva.

## Considerações finais

Em síntese, a partir da nomeação de condomínios no Bairro Jardins foi possível observar qual discurso está em funcionamento de maneira preponderante e evidente determinando a posição do sujeito. A resposta a essa questão torna este trabalho de grande importância para refletirmos como esse sujeito da nomeação é determinado historicamente de maneira equívoca e contraditória. Principalmente, porque trata-se de um sujeito afetado pelo Outro na determinação da posição sujeito pela nomeação de condomínios.

A partir dos nomes analisados, pode-se afirmar que *é o discurso eurocêntrico enquanto região de sentido preponderante e evidente que, de fato, está determinando a posição do sujeito brasileiro*. Observamos que a contradição se dá na determinação dessa posição, ou seja, na medida em que o sujeito nega nomear e se significar a partir de nomes brasileiros. Ao contrário disso, o sujeito passa a nomear com nomes de países estrangeiros, nomes que significam o Outro.

Com isso, o discurso eurocêntrico vem acompanhado com outros discursos

---

<sup>39</sup> Ver mais sobre essa questão no livro de gênese, o primeiro livro da Bíblia, Jacques Derrida com *Torres de Babel* (2002) ou ainda Françoise Gadet & Michel Pêcheux em *A Língua inatingível* (2004).

dominantes: o discurso da língua estrangeira, o discurso da arte estrangeira, o discurso do poder, o discurso da segregação e o discurso do muro simbólico. Em contrapartida, esses discursos dominantes silenciam outros discursos: o discurso da arte brasileira, o discurso da religião, o discurso do índio e, sobretudo, o discurso do brasileiro.

Os resultados dessa análise, portanto, aparecem na relação da posição sujeito com a nomeação dos condomínios no Bairro Jardins. Sendo assim, a análise produzida a partir dessa nomeação faz com que compreendamos a construção do discurso europeu que determina, ou seja, restringe a posição do sujeito brasileiro a determinados discursos vindos da Europa e não outros.

Sem dúvida, o sujeito continua sendo brasileiro, isso é óbvio, porém determinado pelos sentidos do estrangeiro (o discurso eurocêntrico). Desse modo, o sujeito passa a se significar de maneira simbólica como estrangeiro, sem deixar de ser brasileiro. Logo, o discurso histórico do Outro (estrangeiro) passa a determinar a posição do sujeito brasileiro pela ordem material do discurso, ou seja, pela nomeação de condomínios no Bairro Jardins.

## Referências

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Trad. Junia Barreto. BH. Editora UFMG, 2002.

DICK, Maria Vicentina de P. do Amaral. **Toponímia e Antroponímia no Brasil**. Coletânea de estudos. São Paulo; 2. edição, 1990b.

GUILHAUMOU, Jacques. Novos gestos de leitura ou o ponto de vista da Análise de Discurso sobre o sentido. *In*: GUILHAUMOU, Jacques.; MALDIDIER, Denise.; ROBIN, Régine. **Discurso e arquivo**: experimentações em análise do discurso. Trad. Carolina Fedatto; Paula Chiaretti. Campinas: Editora da Unicamp, p. 235-246.

LACAN, Jacques. 1901-1981. **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964) / Jacques Lacan; texto estabelecido por Jacques Alain-Miller; tradução de M. D. Magno – 2 ed. – Rio de Janeiro; Jorge Zahar, 1998.

MILNER, Jean Claude. **O amor da língua**. Tradução: Paulo Sérgio de Souza; Revisão técnica: Cláudia Thereza Guimarães de Lemos e Maria Rita Salzano Moraes-Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2012.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. Vol. 2. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: Princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas, SP, Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio / Michel Pêcheux; Trad. Eni Pucinelli Orlandi *et al.* – 3. ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

## **Análise de discurso crítica e o processo de ensino-aprendizagem: uma conexão necessária**

Francineuza de Assis Barboza<sup>40</sup>

Francisca Jamires Mendes de Carvalho Lima<sup>41</sup>

### **Introdução**

Este trabalho pauta-se em reflexões sobre a importância da Análise de Discurso Crítica no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa. Nesse sentido, propomos uma investigação com base nos princípios da Análise de Discurso Crítica (ADC), destacando a contribuição dos principais estudiosos que tratam deste assunto, fazendo ainda uma breve reflexão sobre a escassez de pesquisas e materiais didáticos que contemplem as categorias de estudo da linguagem como prática social. A partir destas e outras abordagens pertinentes ao longo do trabalho, elaboramos uma proposta de atividade pautada nos princípios da ADC.

Apresenta-se, neste capítulo, uma discussão pertinente frente à abordagem interdisciplinar da Análise de Discurso Crítica - doravante ADC, como campo pouco frequente em material didático no viés pedagógico, enfim, em discussões entre profissionais da educação, considerando seu caráter teórico e analítico de engajamento social e prática efetiva na luta de classes. Em relação a essa baixa frequência de aplicação em material didático, Ramalho (2012, p. 179) destaca que:

Temos acesso a excelentes trabalhos de pesquisadores/as brasileiros/as sobre o ensino de língua materna na perspectiva das contribuições da Sociolinguística, da Linguística Textual, da Análise de Discurso francesa, dentre outras abordagens, mas não são muitos os trabalhos acessíveis acerca das contribuições específicas da Análise de Discurso Crítica para as práticas de ensino-aprendizagem de língua materna.

---

<sup>40</sup> Formada no Curso de Licenciatura em Letras na UECE, especialista em coordenação escolar pela UFC e mestra pelo curso de mestrado profissional- PROFLETRAS- pela Universidade Estadual do Ceará- UECE. e-mail: francineuzadeassisbarboza@hotmail.com

<sup>41</sup> Formada no Curso de Letras na UVA, especialista em língua portuguesa e literatura pela Faculdade Darcy Ribeiro, gestão e coordenação escolar pela FMB, Psicopedagogia pela FALC e mestra pelo curso de mestrado profissional- PROFLETRAS- pela Universidade Estadual do Ceará- UECE. e-mail: jamiresmendes@hotmail.com



Essa constatação da autora se apresenta de maneira preocupante, pois consideramos necessário um ensino de língua materna engajado com os estudos críticos do discurso. Os discentes precisam compreender que o discurso é a “linguagem como prática social” (FAIRCLOUGH, 2003 *apud* RAMALHO, 2012, p. 183). E essas práticas sociais, muitas vezes, são cruéis, opressoras, dominantes. Por isso, o estudante deve ser preparado, por meio das contribuições da ADC, para identificar e lutar contra os discursos embasados em crenças e ideologias de profundas dominações.

De acordo com Gonçalves-Segundo (2018, p.88), “[a]s ideologias são parte fundamental do estabelecimento da hegemonia por consenso, sustentando relações de poder que legitimam um mundo naturalizado”. Diante de falas desta natureza, percebemos o quão é fundamental o papel da ADC no processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos precisam reconhecer e refletir a respeito desses discursos marcados por ideologias que de tão disseminadas na sociedade são tidas como realidades naturais.

É importante levar (fazer com que) o alunado a perceber que nenhum discurso é em vão, ou seja, de que todo discurso é embasado em alguma crença, em algum partido político, em alguma visão preconceituosa, em ideais de uma minoria, enfim, o aprendiz deve ser orientado para o fato de nenhum discurso ser neutro. A respeito dessa falta de neutralidade do discurso, Ramalho (2012), embasada em Bakhtin (1997, p. 290) reforça que “apresenta uma visão dialógica e polifônica da linguagem, segundo a qual mesmo os discursos aparentemente não dialógicos, como textos escritos, são sempre parte de uma cadeia dialógica, na qual respondem a discursos anteriores e antecipam discursos posteriores de variadas formas” (RAMALHO, 2012, p. 181). Desse modo, as vozes vão se misturando e formando os discursos altamente polifônicos.

A partir dessas discussões tão pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem, pretendemos, com este trabalho, fazer uma abordagem sobre a ADC e a sua relevância para o ensino de língua materna. O material produzido neste artigo partiu da observação desta relevância e apresenta uma proposta de atividade voltada a alunos do ensino fundamental (anos finais). A atividade parte de um texto que aborda uma polêmica iniciada por comentários de usuários da internet sobre um personagem bastante conhecido do público infanto-juvenil, o Cascão de A turma da Mônica.

A polêmica girou em torno de especulações sobre a cor da pele do personagem, quando este perpassa da história em quadrinhos e se torna personagem “em carne e osso” nas telas do cinema. O público critica a escolha do ator que fará o papel de Cascão, uma vez que o ator escolhido não tem a pele negra. E de acordo com o público, deveria ser um personagem negro. No entanto, para Maurício de Sousa, o criador do personagem, essa exigência foi surpreendente, pois ele afirma que “Cascão nunca foi negro” (SOUSA, 2018).

Se o próprio preconizador do personagem, afirma nunca o ter feito negro, como compreender essa crítica do público? Como definir o Cascão negro, se o próprio Maurício de Sousa afirma que jamais seu personagem foi negro? Será que estamos diante de um discurso racista? O personagem em questão tem a sua aversão a banho, tem as suas sujeiras, isso seria o critério utilizado pelo público para defini-lo negro? E assim, esse público estaria levando essa característica do personagem ao negro em geral? Fato que se configura como extremo racismo.

Este trabalho se organizado em duas seções: na primeira, abordamos algumas considerações importantes sobre a ADC e suas implicações para o ensino e na segunda, apresentamos uma proposta de atividade embasada nos princípios dessa teoria.

## **Análise de Discurso Crítica – alguns conceitos-chave**

Para iniciar nossa abordagem, consideramos importante apresentar alguns pontos pertinentes para o entendimento da Análise de Discurso Crítica e sua importância no contexto escolar. Para tanto, a obra organizada por Batista Jr, Sato e Melo (2018) contribui de maneira direta ao buscar em fontes já renomadas sobre a ADC como: Chouliaraki, Fairclough, Leal, Van Dijk e Magalhães, o modo de como compreender essa forma de analisar textos.

A ADC é uma abordagem que não corresponde em si a uma disciplina da linguística (nos moldes da linguística de texto, da sociolinguística, da análise da conversação, entre outras), mas a uma forma de investigação que linguistas já filiados a diferentes disciplinas assumem ao analisar a linguagem, oferecendo suporte científico para questionamento de problemas sociais que engendram poder por meio da manutenção e transformação de representações, identidades, sistemas de crença e conhecimento e relações sociais. (MELO, 2018, p. 26-27).

Com essa colocação, Melo (2018) demonstra o caráter transdisciplinar da ADC que ultrapassa os limites de um estudo específico e abrange diversas faces, tanto dos estudos da linguagem como das ciências sociais, analisando as relações essenciais entre a análise linguística e a análise social.

Quanto à sua origem, Resende e Ramalho (2006) explicam que “O termo ‘Análise de Discurso Crítica’ foi cunhado pelo linguista britânico Norman Fairclough, da Universidade de Lancaster, em um artigo publicado em 1985 no periódico *Journal of Pragmatics*” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 20). Portanto, é um estudo consideravelmente recente e com diversos desafios quanto à sua análise, estudo e aplicação prática, prova dessa afirmação, é que na obra de Resende e Ramalho de 2006, a ADC é encarada como disciplina, já em estudos mais recentes demonstrados na obra organizada por Batista Jr, Sato e Melo (2018), a ADC é apresentada como uma rede internacional de estudos, não como uma disciplina, conforme citado anteriormente neste capítulo.

O que se sabe de fato é que na década de 1990, a ADC recebe atenção especial no que diz respeito aos seus estudos e análises, apresentada como ferramenta crucial para o entendimento da linguagem frente ao empoderamento social e a mais um aliado em defesa da minoria, que detém os maiores índices de discursos contrários ao seu modo de vida e enfrentamento social.

Os estudos do linguista Bakhtin, renomado e importante para o avanço dos estudos sobre a linguagem contribuíram de forma categórica para o desenvolvimento da ADC. Bakhtin (2003), com sua teoria de visão polifônica da linguagem, trouxe à tona a função da linguagem como espaço de luta hegemônica quando afirma “o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento do

ouvinte” (BAKTHIN, 2003, p. 290 *apud* BARROS, 2018, p.40).

Foucault, autor também relevante aos estudos da ADC, define discurso como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2003, p. 135 *apud* BARROS 2018, p.41), dessa forma cada grupo social pode apresentar características similares em seus discursos, embasados em práticas sociais marcantes.

Conforme já abordamos anteriormente o discurso é uma prática social e para compreendermos como se dá essa prática, Ramalho (2012) apresenta o seguinte quadro:

**Quadro 01:** Discurso como prática social

<b>Principais maneiras como o discurso participa de práticas sociais</b>	<b>Principais significados do discurso</b>	<b>Elementos de ordem do discurso</b>
Maneiras de interagir	Significado acional	Gêneros
Maneiras de representar	Significado representacional	Discursos
Maneiras de ser e representar	Significado identificacional	Estilos

**Fonte:** RAMALHO e RESENDE (2011, p. 51 *apud* RAMALHO, 2012, p. 184).

Para explicar esse quadro, Ramalho (2012) recorre a Foucault quando este destaca que os elementos de ordem do discurso estão inseridos em três eixos dialéticos, sendo estes: o eixo do poder, o eixo do saber e o eixo da ética. Desse modo, cada um dos componentes do quadro apresentado está interligado com esses eixos. Fairclough (2003, p. 28 *apud* Ramalho, 2012, p. 184):

Associa o significado representacional ao eixo do saber, ou seja, ao ‘controle sobre as coisas’. Discursos maneiras particulares de representar aspectos do mundo, pressupõem controle sobre as coisas, e conhecimento. O significado acional, por sua vez, está associado ao eixo do poder, ‘as relações de ação sobre os outros’. Nesta perspectiva, entende-se que gêneros discursivos, como maneiras de agir e relacionar-se discursivamente em práticas sociais, implicam relações com os outros, mas também ação sobre os outros, e poder. O significado identificacional, por fim, associa-se ao eixo da ética, isto é, a ‘relações consigo mesmo’, ao ‘sujeito moral’. Estilos, maneiras de identificar a si mesmo/a, a outrem e a aspectos do mundo, pressupõem identidades sociais ou pessoais particulares, e ética.

Percebemos nestas colocações, as especificidades entre gêneros, discursos e estilos, bem como entre os principais significados do discurso, contudo, Ramalho (2012) orienta para o fato de que há uma relação dialética ente estes, diríamos que não há uma separação total entre um e outro.

A Análise de Discurso Crítica é essencialmente engajada às situações de vulnerabilidade social, visto que práticas repressivas por meio da linguagem são comumente utilizadas e ainda mais comumente não percebidas, o que se dá pela hegemonia de discurso social que resulta na validação do discurso opressor, anulando o discurso do oprimido. “O sujeito é manipulado de tal maneira pelo poder que se vê impedido de contestar as práticas sociais opressivas, estabelecendo, assim, relações de

subordinação.” (BARROS, 2018, p.42).

Essa observação nos aproxima de discussões atuais atribuídas a discursos claramente opressores difundidos pelo mais variado leque de grupos sociais. O neologismo mimimi está sendo comumente utilizado como sinônimo de uma reclamação exagerada atribuída a relações machistas, preconceituosas ou de atribuições de rótulos, relação de subordinação estabelecida, efetivando o discurso do opressor e pormenorizando o oprimido.

Vale ressaltar que a base filosófica que sustenta e que deu origem a ADC é o marxismo ocidental, vertente que preconiza a emancipação da humanidade, contrária ao capitalismo, que luta por uma sociedade sem classes.

## Proposta de atividade

Atendendo à proposta teórico-metodológica da ADC de que “a análise textual é parte fundamental da análise de discurso que, por sua vez, vai do foco em textos ao foco na ordem do discurso, que é uma estrutura social relativamente estável da linguagem.” (VIEIRA; MACEDO, 2018, p.56), elaboramos uma atividade de análise de texto, que deve ser realizada com alunos de turmas do ensino fundamental (anos finais).

A atividade se constitui em uma sequência de atividades voltadas à leitura e compreensão do texto, a inferência deverá ser uma habilidade desenvolvida, visto o foco do significado do texto que se encontra nas entrelinhas, o que há de opressor no discurso.

A atividade proposta para essa verificação do uso da Análise do Discurso Crítica parte de uma entrevista concedida ao jornal eletrônico Extra, do grupo Globo, pelo autor Maurício de Sousa, o qual é bastante conhecido pelo público infanto-juvenil. Em 2018, Sousa respondeu de forma crítica e irônica a comentários sobre a cor de pele de um de seus icônicos personagens, a manchete da notícia é “Maurício de Sousa desfaz polêmica sobre elenco de ‘Turma da Mônica - Laços’: ‘Cascão nunca foi desenhado negro’”:

Mônica, Cascão, Cebolinha e Magali viraram personagens de carne e osso no filme recém-anunciado “Turma da Mônica - Laços”: Giulia Barreto, Gabriel Moreira, Kevin Vechiatto e Laura Raseo assumem a responsabilidade de dar vida às crianças dos quadrinhos. O longa, com direção de Daniel Rezende (o mesmo de “Bingo: o rei das manhãs”, de 2017), será lançado apenas em 2019, mas, nas últimas semanas, já despertou emoção nos saudosos fãs de Mauricio de Sousa e no próprio cartunista.

— A ideia havia faz tempo, mas sabíamos que era um produto difícil de ser montado porque ia mexer com personagens muito fortes. Tínhamos consciência que teríamos que ter um grande cuidado com a seleção do elenco, assim como tivemos agora. Quem seria a Monica? Quem seria Cebolinha? Quem seria Magali? Quem seria o Cascão? Para o filme, decidimos juntar o perfil físico com a comunicação clara dos candidatos — detalha o pai dos gibis brasileiros.

À Mauricio de Sousa Produções juntaram-se as produtoras Biônica Filmes, Bio Latina e Quintal Produções, além de Paris Entretenimento e Paramount Pictures na coprodução. As equipes selecionaram o elenco infantil entre mais de 5 mil candidatos. Mauricio, de 82 anos, acompanhou as etapas, opinou nos detalhes e está atento à repercussão sobre a escolha do elenco. Recentemente, por exemplo, houve quem se surpreendesse com o fato de o ator Gabriel Moura (Cascão), de 9 anos, não ter o cabelo aparado e não ser negro.

— A seleção foi fruto de um trabalho meticuloso. E, por incrível que pareça, deu um resultado tão bacana que ficamos mais do que satisfeitos. Eles incorporaram os personagens tão bem, brincavam como eles. Aí, então, fizemos algumas concessões. Chegamos à conclusão, por exemplo, de que o cabelo do Cascão não deveria ser igual ao cabelo do desenho. Encontramos no Rio de Janeiro um menino que era o próprio Cascão na gesticulação, no jeito, no físico e no corpo: aquela perninha magrinha, a esperteza e tudo mais — pondera.

Alguns internautas chegaram a mencionar que houve uma tentativa de embranquecimento do personagem dos quadrinhos. Maurício, por sua vez, afirma que o personagem avesso à limpeza, criado em 1961, nunca foi caracterizado como um menino negro:

— Eu fiquei meio “assim” (surpreso) quando vi esta repercussão porque, nas histórias em quadrinhos, nunca deixamos essa posição clara. Cascão nunca foi desenhado negro. Nós temos o Jeremias e outros personagens que são decididamente negros. Cascão, não. Isso foi surpresa para mim. De qualquer maneira, o nosso Cascão estará no filme, com a sujeirinha dele de vez em quando, e com aquela mania de fugir da água.

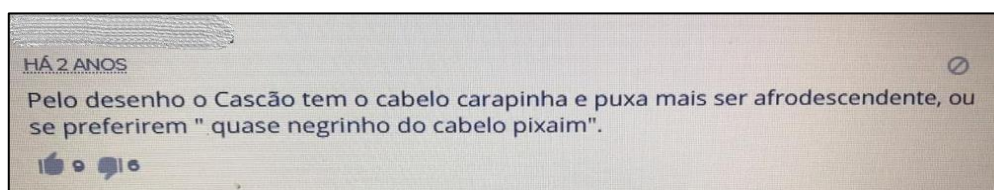
**Fonte:** <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/mauricio-de-sousa-desfaz-polemica-sobre-elenco-de-turma-da-monicalacos-cascao-nunca-foi-desenhado-negro-22806197.html>

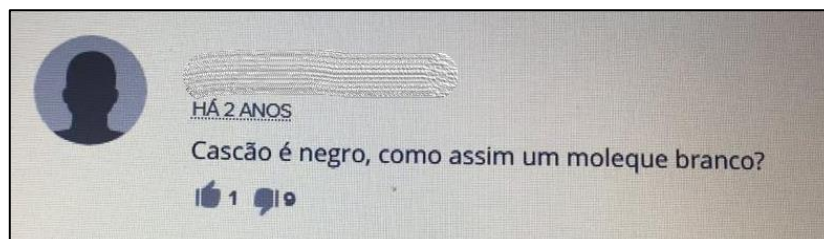
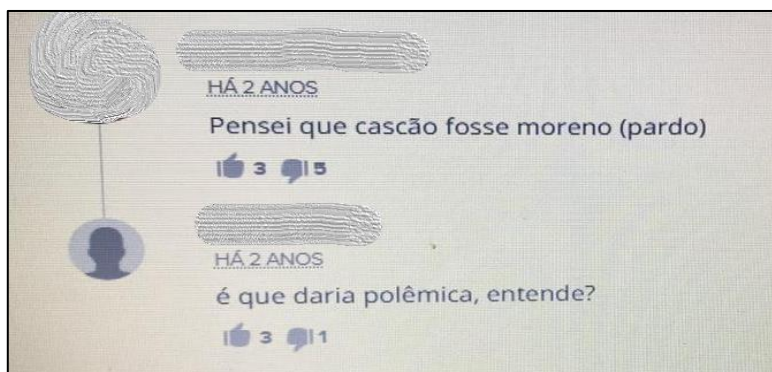
O filme citado acima foi anunciado em 2017, gravado entre 2017 e 2018 e terá sua estreia no mês de junho do corrente ano. Para essa atividade será necessária a utilização de duas aulas que duram cerca de 50 minutos cada, os alunos serão motivados a ler a notícia completa, notícia que deverá exposta na sala como uma página de jornal impresso, após essa leitura, os alunos serão indagados sobre o conhecimento desse assunto, após essa indagação os alunos serão convidados pelo professor a entender quando essa polêmica começou.

Para isso, será exposta em forma de projeção, a página *Cinema & Arte* do site G1 disponíveis no link: <https://g1.globo.com/pop-arte/cinema/noticia/turma-da-monicalacos-anuncia-elenco-do-filme-baseado-nos-quadrinhos-de-mauricio-de-sousa.ghtml>. A qual demonstra o autor de *A Turma da Mônica*, Maurício de Sousa, apresentando o filme e elenco, além dessa notícia, o trailer do filme também deverá ser exposto.

Após esse momento de reconhecimento da obra que foi citada no texto base para a atividade, serão expostos aos alunos alguns comentários de participantes de uma página online intitulada *Adorocinema*, trata-se, portanto, de um ambiente virtual em que as pessoas interessadas em filmes expõem suas opiniões e se informam sobre as novidades do mercado cinematográfico.

Os comentários foram selecionados a fim de compreender a posição do autor Maurício de Sousa sobre enfatizar que “Cascão nunca foi desenhado negro”, segue alguns desses comentários para exemplificação:





Fonte: arquivo pessoal.

A atividade terá como objetivo do domínio cognitivo, baseando-se na Taxonomia de Bloom (1971 *apud* ARAÚJO, 2017, p.29) a um nível de complexidade avançado, pois exigirá dos alunos a emissão de juízo de valor frente a situação expostas. Os alunos serão instigados a julgar os motivos que levaram os comentários acima, e justificar a surpresa exposta pelo autor Maurício de Sousa, o nível básico também será utilizado, devido a necessidade de encontrar características básicas de um personagem conhecido no repertório cultural dos alunos.

Ainda segundo a taxonomia de Bloom, “[é] importante considerar que definir um objetivo para a atividade favorece o processo de avaliação, visto que o professor passará a ter um descritor, um parâmetro de correção.” (ARAÚJO, 2017, p.30). Dessa forma, o objetivo da atividade elaborada consiste em: Estimular uma leitura centrada no caráter de compreensão do discurso adotado pelos interlocutores e seu reflexo na reprodução de discursos preconceituosos.

Segue as questões que deverão ser aplicadas após a leitura dos textos expostos acima:

**Questão 01:** Cite as características físicas e psicológicas do personagem Cascão nas tirinhas de “A turma da Mônica”.

**Questão 02:** Julgue baseando-se nos recursos visuais, qual a diferença existente entre o personagem Cascão, desenhado nas tirinhas, e o ator que o representará?



Fonte: RODRIGUES, 2018.

**Questão 03:** Apresente os argumentos citados nos comentários pelos usuários que justifiquem a etnia de Cascão.

**Questão 04:** Responda claramente, Cascão é negro? Justifique.

**Questão 05:** Partindo das discussões, leituras e comentários sobre o assunto, responda: por que essa discussão da etnia do Cascão? Acredita que há algum tipo de rotulação ou ação de preconceito voltada ao personagem?

Os resultados aqui alcançados demonstraram que:

A questão 01 apresentada acima, de acordo com a Taxonomia de Bloom, está num nível de complexidade básico, pois parte do reconhecimento explícito de informações visuais obtidas durante a leitura dos textos e vivência do alunado quanto ao conhecimento prévio do personagem em questão.

A questão 02, também categorizada a um nível de complexidade básico, parte da utilização de recursos visuais para identificação de possíveis diferenças entre duas representações de um mesmo personagem, motivo da discussão.

A questão 03 pertence ao nível de complexidade intermediário exigindo do alunado a capacidade de identificação de partes do texto dentro do texto completo, encontrando as que se caracterizam como argumentos para a afirmação da cor de pele do personagem em questão.

A questão 04, ainda no mesmo nível de complexidade, faz claramente uma indagação ao aluno exigindo sua justificativa quanto à etnia do personagem, provocando a análise visual e objetiva.

A questão 05 pertence ao nível de complexidade avançado, pois exige que o aluno emita juízo de valor sobre a análise efetuada após as leituras dos textos e discussões possíveis entre alunos e professor.

## Considerações finais

A Análise de Discurso Crítica traz reflexões importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma área que contribui para o processo de emancipação dos oprimidos, dos dominados pelos discursos norteados por ideologias, muitas vezes,

injustas e cruéis. Portanto, a ADC é uma área de conhecimento necessária ao ensino de língua portuguesa, o alunado precisa aprender a fazer uso de sua língua materna de maneira eficiente, e essa eficiência perpassa pela capacidade de usar a língua como um instrumento de luta por menos opressão, por menos desigualdades e mais justiça.

Acreditamos neste poder e contribuição da ADC, até mesmo porque, segundo Gonçalves-Segundo (2018), a busca pela justiça, pela democracia e pela igualdade é inescapável para a ciência crítica. Na nossa leitura, a ADC é uma área de conhecimento indispensável para um ensino multi e interdisciplinar que possa preparar o(a) aluno(a) para identificar e lutar contra os discursos de repressão que proliferam na sociedade por meio da linguagem, e que na maioria das vezes, acontece de maneira tão naturalizada que passa despercebido por todos(as) àqueles(las) que não têm uma consciência crítica em relação aos discursos que nos rodeiam.

## Referências

ARAÚJO, D. L. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modo de fazer**. São Paulo, Parábola, 2017.

BARROS, S. M. Bases Filosóficas da Análise de Discurso Crítica. *In*: BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (orgs.). **Análise de Discurso Crítica: para linguistas e não linguistas**. São Paulo, Parábola, 2018.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Discurso e prática social. *In*: BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (orgs.). **Análise de Discurso Crítica: para linguistas e não linguistas**. São Paulo, Parábola, 2018.

MELO, I. F. História da Análise de Discurso Crítica. *In*: BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (orgs.) **Análise de Discurso Crítica: para linguistas e não linguistas**. São Paulo, Parábola, 2018.

RAMALHO, V. Ensino de Língua Materna e Análise de Discurso Crítica. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (1): 178-198, jan./jun. 2012.

RODRIGUES, T. **Maurício de Sousa desfaz polêmica sobre elenco de ‘Turma da Mônica - Laços’**: ‘Casção nunca foi desenhado negro’. Disponível em: <<https://extra.globo.com/tv-e-lazer/mauricio-de-sousa-desfaz-polemica-sobre-elenco-de-turma-da-monicalacos-cascao-nunca-foi-desenhado-negro-22806197.html>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

RESENDE, V.M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo, Contexto, 2006.

REZENDE, D. **Turma da Mônica – Laços**. Disponível em: <[www.adorocinema.com/filmes/filme-248374/](http://www.adorocinema.com/filmes/filme-248374/)>. Acesso em: 09 jun. 2019.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D.S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (orgs.). **Análise de Discurso Crítica: para linguistas e não linguistas**. São Paulo, Parábola, 2018.



## “A cor da cultura”: música, identidades negras para além dos discursos

Joana Paula Silva Sousa<sup>42</sup>

### Introdução

O presente capítulo apresenta uma análise acerca do processo de representação étnico cultural definido pela “cor” e cultura dos indivíduos que foram e são considerados inferiores. Visão essa que se estabeleceu na sociedade brasileira a partir da forma que negros e negras foram trazidos para o Brasil. Processo esse que marcou a história dos povos negros na forma de resistências, memórias e identidades de suas culturas. Para iniciar essa discussão, buscou-se observar por meio da música de Adriana Calcanhoto “Negros – Aquarela do Brasil”<sup>43</sup> como um de alguns suportes trabalhados. No decorrer dessas reflexões se pode observar como negros e negras são tratados na sociedade contemporânea por consequência do processo de colonização. Dessa forma, analisa-se como esses indivíduos se tornaram grandes vítimas tanto do trabalho escravo por consequência de sua vinda forçada para o Brasil, a qual teve um propósito econômico, quanto do preconceito da cultura apresentada.

Nessa abordagem é compreendido que a música pode ser um documento para iniciar uma análise para a compreensão histórica/cultural do passado, (des)construindo olhares sobre a presença afro na construção do povo brasileiro. Propondo perceber diferentes conceitos do pensamento e discurso social no contexto histórico em que foram inseridos negros e negras. Para tanto foram utilizada a análise de textos que corroboraram para essas reflexões sobre os questionamentos, observações feitas e estudadas; autores como Appiah (2010), Du Bois (1998), García Canclini (2013), Fanon (2013), Eagleton (2013), Reis (2009), Stuart Hall (2006), textos norteadores sobre o assunto do tema em questão. Conclui-se que negros e negras foram representados na música e no contexto dessa abordagem como uma forma de refletir as resistências, as diferenças, as belezas e as identidades, sem deixar de falar das culturas existentes na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, a partir da década de 1992, período em que o movimento negro

---

<sup>42</sup> Doutoranda da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, no Programa de Pós-Graduação em História, E-mail: joanapaula4@hotmail.com

<sup>43</sup> Cantora e compositora, em 1992 lançou seu 2º disco, intitulado “senhas” que está inserida a música objeto de estudo. Esse CD abriu portas para que Adriana Calcanhoto fizesse shows em grandes casas de espetáculos.

estava em processo de organização no Brasil recebeu uma maior atenção o que provocou uma série de conflitos sociais repercutindo até os dias atuais. Para iniciar essa discussão, buscou-se observar por meio da música de Adriana Calcanhoto “Negros – Aquarela do Brasil” como um dos suportes trabalhados nessa abordagem como forma de compreender como os indivíduos são percebidos a partir de sua cultura definidos pela cor, estabelecendo um paralelo à música como fonte histórica e com autores que utilizam e fazem referências a estudos das identidades para a construção de um novo olhar sobre as culturas experienciadas. Dessa forma, analisa-se como os negros e negras se tornaram grandes vítimas tanto do trabalho escravo por consequência de sua vinda forçada para o Brasil, a qual teve um propósito econômico, quanto do preconceito da cultura apresentada.

A pesquisa relaciona o período que inicia o movimento negro no Brasil com o processo de criação da compositora que no seu segundo trabalho, “Senhas”, momento no qual estava focada nas canções de autoria faz uma canção que retrata as condições das negras e negros no Brasil. Entretanto, à música analisada não estava inserida na sua versão LP, somente passa a compor a lista no formato de CD, por questões de espaço. Porém, uma das questões abordada na música “Negros” são as citações da música “Aquarela do Brasil” de Ary Barroso (1939)<sup>44</sup> que descreve a Cultura Afro-Brasileira.

## **Um olhar sobre a diversidade cultural brasileira**

O Brasil é um país formado por diversidades que está em constantes transformações em todos os seus âmbitos. Entendida pela diversidade humana na representação da cor, da religião, de gênero, sexual, entre outras diferenças que provocam reações diversas e que requer um olhar que possa permitir a desconstrução da invisibilidade dessas identidades adquiridas.

Na música “Negros” é descrito essas diferenças quando é dito que mesmo tendo tantas cores o sol só afeta uma “cor” e sua relação com aspectos da formação e miscigenação do Brasil, seguindo a mesma concepção quando comparada com a música “Aquarela do Brasil”.

O sol desbota as cores/ O sol dá cor aos negros/ O sol bate nos cheiros/ O sol faz se deslocarem as sombras/ A chuva cai sobre os telhados/ Sobre as telhas e dá sentido as goteiras/ A chuva faz viverem as poças/ E os negros recolhem as roupas. (Adriana Calcanhoto, 1992).

Brasil, meu Brasil brasileiro/ Meu mulato inzoneiro/ Vou cantar-te nos meus versos/ O Brasil, samba que dá/ Bamboleio que faz gingar/ O Brasil do meu amor/ Terra de Nosso Senhor. (Ary Barroso, 1939).

Nesses versos estão presentes reflexões sobre a referência que ambas as músicas falam dos negros/as na formação do Brasil, em que são vistos como força para o trabalho e no processo da miscigenação do país, também focando a cultura trazida no canto e na

---

<sup>44</sup> Música do compositor brasileiro Ary Barroso, “Aquarela do Brasil” recebeu esse título, porque foi composta em uma noite de chuva em 1939, período da ditadura. Exalta as qualidades e a grandiosidade do país, segundo a imprensa era favorável a ditadura de Getúlio Vargas, mas o autor desconsiderou essa crítica.

ginga do corpo. Segundo Stuart Hall (2006), as questões das identidades estão sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades”. O que no processo de mudanças na cultura brasileira causou e causa uma “crise de identidade”, onde o indivíduo não se acha pertencente de suas culturas, que é essa “mistura de cores” (HALL, 2006, p. 7). O autor ao mesmo tempo relata sobre a importância das representações culturais na formação das identidades dos sujeitos como forma de pertencimento das culturas experienciadas.

Nesse sentido, também, pode-se enfatizar o discurso ainda referente ao trabalho escravo além de fazer comparações à “Aquarela do Brasil”, sendo neste contexto interessante analisar as distinções sociais a partir da divisão de classes presente no seguinte trecho através da distinção da cor.

E os negros recolhem as roupas/ a música dos brancos é negra/ a pele dos negros é negra/ os dentes dos negros são brancos/ os brancos são só brancos/ os negros são retintos/ os brancos têm culpa e castigo/ e os negros têm os santos/ os negros na cozinha/ os brancos na sala/ a valsa na camarinha/ a salsa na senzala. (Adriana Calcanhoto, 1992).

Quando a compositora diz “Os negros na cozinha, os brancos na sala, a valsa na camarinha, a salsa na senzala”, repete a intenção do compositor de “Aquarela do Brasil”, “Abre a cortina do passado, tira a mãe preta do serrado, bota o rei congo no congado”. Assim, percebe-se, o indivíduo em um período comandado pela força da chibata, obedecendo ao seu senhor em um contexto de inferioridade. Nesse sentido que a compositora cita “Aquarela do Brasil”, pois é uma crítica social, tendo em vista que o Brasil passava por um dos períodos mais problemáticos de sua história, a ditadura período o qual não se poderia fazer nem um tipo de manifestação social contra o governo.

Nesse contexto, Bosi (1994, p. 55) aponta como forma de consciência dessas representações sociais a lembrança como “uma imagem construída pelos materiais que estão agora à nossa disposição no conjunto de representações que povoam a nossa consciência”. O que vem a reforçar o trabalho expressado nas músicas pode ser compreendido como um processo para se repensar esse período de sofrimento. Tendo como referência essa percepção, pode-se fazer da música um documento para o estudo histórico.

A música não se constitui apenas do arranjo combinado e significativo dos sons e silêncios, nem se restringe a si própria, mas se instaura de forma mais ampla, dentro de universos sensíveis e referenciados no universo do humano e do experiencial. Absorve dos campos humanos sua “textura” e dentro deles reelabora a própria experiência humana, tornando-a mais bela, e, por isto mesmo, mais humana ainda. Sendo assim, a música redimensiona a própria vida se constituindo ela própria em vasto território de subjetividades e sentidos. (DAMACESNO, 2008, p. 12).

Damasceno (2008) aborda “subjetividades e sentidos” descritos também na música de Adriana Calcanhoto. Essas reflexões são um desabafo em meio a uma sociedade que ainda não despertou para as consequências que seus preconceitos causam. Discursos existentes na música que podem levantar questionamentos que possibilitem a

compreensão para uma visão menos repreendida dos indivíduos negros socioculturalmente.

Nesse contexto não se pode deixar de observar as outras músicas que compõem o CD de Adriana Calcanhoto intitulado “Senhas” com as músicas; Mentiras; Esquadros; Tons; Mulato calado; Segundos; Graffites-Ska; Água perrier; Velhos e jovens; O nome da cidade; Motivos; Milagres-miséria. Músicas que transmitem em um tom simples e inteligente a vida de miséria vivenciada e pelo preconceito do termo “da cor” referente aos negros e negras. O preconceito em relação à cor do indivíduo deixa esse mesmo sujeito pobre, ladrão e submisso ao trabalho escravo.

No trecho da música existe uma colocação em analogia à pele, à música e os traços físicos entre os indivíduos negros e brancos. Comparações que leva a reflexão de que os negros e negras são seres submissos por conta da cor, visão provocada pelo processo e sistema de colonização que ignorou padrões estéticos corporal.

A música dos brancos é negra, a pele dos negros é negra, os dentes dos negros são brancos, os brancos ficam vermelhos, e os negros não. Os negros ficam brancos de medo, os negros são só negros, os brancos são troianos, os negros não são gregos, os negros não são brancos. Os olhos dos negros são negros, os olhos dos brancos podem ser negros, os olhos os zíperes, os pêlos. Os brancos, os negros e o desejo. A música dos brancos é negra, a pele dos negros é negra, os dentes dos negros são brancos. (Adriana Calcanhoto, 1992).

Neste sentido, a música discute assim como descreve Du Bois (1998) a situação dos negros e negras decorrentes do processo de escravidão que impões e põe o que se leva como discurso e culpa da cultura a se manter atualmente. Além de enfatizar de maneira objetiva a divisão da cor por consequência do processo colonizatório, mesmo estando estes, em um mesmo espaço social, vivenciam situações distintas imposta pela divisão étnica e de classe social:

O peso morto da degradação social parcialmente mascarada atrás da meia-expressão problema negro. Ele sente sua pobreza; sem um centavo sem lar, sem-terra, ferramentas ou poupança, entra na competição com os vizinhos ricos, proprietários e preparados. Ser pobre é duro, mas ser uma raça pobre na terra dos dólares é o mais profundo dos sofrimentos. (DU BOIS, 1998, p. 43).

Segue Du Bois (1998, p. 47) em sua análise que, “[é] o Problema Negro simplesmente uma verificação dos princípios que embasam esta grande república, e a luta dos filhos dos libertos é a azáfama de almas cuja sobrecarga praticamente ultrapassa sua capacidade, mas que a suportam”. Para a compreensão do “problema negro”, faz-se questionar os estudos sobre a condição dos negros e negras no Brasil. E sobre questões relevantes dessa questão puramente histórica do período colonial brasileiro é o de transformar negros e negras na sociedade brasileira partindo da situação da cor, da pigmentação da pele.

Em outros períodos de exacerbado preconceito, a tendência negra a auto-afirmação sempre foi evocada; atualmente, uma política de submissão é definida. Na história de praticamente todas as demais raças e povos a doutrina

defendia, em momentos de crises, é a de que o respeito ao ser humano é mais valioso do que terras e casas, e que um povo que voluntariamente abdica desse respeito, ou pára de lutar por ele, não merece ser civilização. (DU BOIS, 1998, p. 76).

Segundo Du Bois (1998), as visões históricas e sociais do negro mistificou sua situação. Desse modo, como aponta o autor negros e negras foram vistos como raça inferior, por assim ser, foram eliminados do meio nacional. Não somente uma visão histórica, mas a forma visível com a qual foram tratados a partir da escravidão e pós-escravidão, com a Lei Áurea de 13 de maio de 1888. De fato, esta parte histórica da formação Brasil instiga perceber que a partir daí a cultura negra no Brasil teve seu padrão estético europeu que se deu na alienação do padrão da estética social brasileira, a raça é algo socialmente construída como característica do ser humano para o ser humano com propósitos de diferenciar o outro, muitas vezes de forma negativa.

A partir dessa perspectiva entender a cultura africana sendo parte da formação histórica e social da construção da sociedade brasileira, ainda que apresentada como inferior. Necessita que vá além dos conhecimentos históricos, torna-se uma ação para uma reflexão de respeito, pois, a consciência ou saber dos negros e negras foi estrategicamente negado. Partindo do pressuposto de que:

Frequentemente cor e posição social se confundiam. A elite era ou se considerava branca, apesar de os portugueses e outros europeus verem os brancos da terra como uma raça inferior [...] Mas eram os pretos, sobretudo os de origem africana, as maiores vítimas dessa estrutura racista, decerto por estarem mais imediatamente associados à condição de escravos e de pobres. (REIS, 2009, p. 39).

O pensamento é que cada ser humano tem que enfrentar o desafio de estar e (re)conhecer as histórias da formação da história social brasileira, sabe-se que os fragmentos do passado são importantes para a construção de nossa(s) história(s). Conforme esclarece Reis (2009), cabe neste momento, refletir sobre a condição dos pretos e pretas na construção e na sociedade contemporânea do Brasil.

## **África: um continente plural**

Neste trabalho cabe discutir, de que África falamos?

Antes de pensar em uma reflexão é válido apresentar que o continente africano tem países diferentes não conhecidos histórico e culturalmente: África do Sul, Angola, Argélia, Benim, Botswana, Burquina Faso, Burundi, Camarões, Chade, Costa do Marfim, Djibouti, Egito, Eritreia, Etiópia, Gabão, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Ilhas de Madagascar, Ilhas de Cabo Verde, Ilha de Comores, Ilhas de São Tomé e Príncipe, Ilhas Seychelles, Lesoto, Libéria, Líbia, Malawi, Mali, Marrocos, Mauritània, Moçambique, Namíbia, Níger, Nigéria, Quênia, República Centro-Africana, República Democrática do Congo, República do Congo, República de Maurício, Ruanda, Senegal, Serra Leoa, Somália, Eswatini, Sudão, Sudão do Sul, Tanzânia, Togo, Tunísia, Uganda, Zâmbia, Zimbábue. E, que não se conhece suas histórias e menos suas histórias

no Brasil, no sentido de ser parte presente de sua cultura.

Historicamente, ainda se está construindo e desconstruindo a identidade da África no contexto educacional em torno de seu desenvolvimento historiográfico. Entende-se que mais do que nunca, é necessário a discussão sobre metodologias que discutam estas questões, segundo o que estudamos. A questão do como fazer essas ações, relacionadas a formação educacional, pois, precisa-se pôr em prática a divulgação e conhecimento da história desse continente. Incorporar no currículo esse conhecimento, metodologias, práticas, sendo uma maneira dos professores terem mais domínio neste contexto. Pois se estar direcionado em uma cultura muito classificatória, que acaba gerando uma resistência.

Contudo, poucos conseguem perceber que este continente é dotado de saberes referentes aos demais continentes e países, por ser um continente colonizado por portugueses, franceses, alemães, belgas dentre outros que fizeram riqueza com as riquezas da África, só mostra uma África que se conhece e é apresentada muitas vezes pela mídia como um continente somente de pobres ou pela epidemia de doenças como AIDS que por muito tempo foi o marco em sua história. Mas também se pode ver uma África a qual não se está acostumado a ver e falar sobre uma África desconhecida. O que serviu para ampliar a visão em relação ao processo de aprendizagem, no entanto, deve-se buscar nesse contexto uma reflexão na forma de compreender esse conteúdo.

Em um país marcado pela desigualdade social, tem símbolos de grande importância e sinônimo de vida em família, como exemplo, o baobá uma planta resistente e uma das árvores que vivem mais tempo no mundo. Nativa de Madagascar, seu tronco tem 20 centímetros de diâmetro, seu tronco é oco possibilitando a esses povos morarem em seu interior. Na África os povos africanos têm a ideia de que o mundo é uma família, e que todos os indivíduos da terra são irmãos e irmãs.

O Baobá é mais que uma árvore de grande porte, também traz uma história de resistência e força que caracteriza o povo africano. Ela fascina povos de todo o mundo, no Brasil tem uma forte representação na religiosidade africana, considerado sagrado e utilizado como fonte de inspiração para lendas, poesias e ritos. De acordo com uma antiga lenda, acaso um morto for enterrado dentro do tronco de um Baobá, sua alma continuará viva enquanto a planta existir. Reis (2009) observa a partir desse contexto:

A dificuldade que tinham os africanos escravos, e mesmo os libertos, de formar famílias, pode explicar por que na Bahia eles redefiniram a abrangência semântica da palavra parente para incluir todos da mesma etnia: o nagô se dizia “parente” de outro nagô, jeje de jeje etc. O africano inventou aqui o conceito de “parente de nação”. Aliás, a intensidade com que os escravos produziam parentesco simbólicos ou fictícios revela como era grande o impacto do cativeiro sobre homens e mulheres vindos de sociedades baseadas em estruturas de parentesco complexas, das quais o culto aos ancestrais era uma parte importantíssima. Já na travessia do Atlântico, a bordo de fétidos navios, morria a família africana e nasciam os primeiros laços da fictícia família escrava, na relação profunda entre os companheiros de viagem, que dali em diante tornavam-se *malungos*<sup>45</sup> uns dos outros. (REIS, 2009, p. 55).

---

<sup>45</sup> Segundo Reis (2009) são indivíduos da mesma condição, companheiros, parentes, termo criado com os escravos na travessia do atlântico. Para Padre Antonio Vieira em Maria Rosa Mística. Sermão XX. Parte II. Lisboa: Imprensa Craesbeeckiana, 1688, p. 165. “Dos pretos é tão própria e natural a união, que a todos

Os povos africanos, como diversos outros povos, têm a capacidade de envolver e integrar pessoas em torno de sua história e práticas. É através de sua população e cultura diversificada como a própria diversidade da África que se reconhece sua importância. No Brasil, percebe-se sua história nas manifestações as quais são apresentadas cotidianamente, sejam na origem da língua, ritmos musicais, vestimentas, danças, comidas, ou, histórias folclóricas que tiveram sua origem na África.

Quando se estuda sobre a história da África nos anos finais do fundamental e no ensino médio, percebe-se falar pouco da influência do continente no Brasil, ainda que com a Lei 10.639/2003<sup>46</sup> que “incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática Histórica e Cultura Afro-Brasileira”, acrescentando ao calendário escolar o 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra com a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena com a Lei 11.645/2008 que: “o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, [...] suas contribuições nas áreas social, econômica e política”<sup>47</sup>. Percebe-se ainda lento a divulgação desses conhecimentos.

Apesar das leis, a ideia de estudar e perceber a África torna-se um tema desconhecido até mesmo para o currículo dos docentes, sendo esses obrigados a discutir um pouco de suas influências. O texto a seguir nos ajuda a refletir sobre questões culturais e plurais deste continente:

**Imagem 1: mapa da África**



**Fonte:** [http://2.bp.blogspot.com/-](http://2.bp.blogspot.com/-kBWPLE_0NAc/UyxVwYpmknI/AAAAAAACs8/0grcYyOPyMc/s1600/Dia_de_Africa.jpg)

[kBWPLE\\_0NAc/UyxVwYpmknI/AAAAAAACs8/0grcYyOPyMc/s1600/Dia\\_de\\_Africa.jpg](http://2.bp.blogspot.com/-kBWPLE_0NAc/UyxVwYpmknI/AAAAAAACs8/0grcYyOPyMc/s1600/Dia_de_Africa.jpg). Acesso em 21 jun. 2020.

---

os que têm a mesma cor, chamam parentes, a todos os que servem na mesma casa, chamam parceiros, e a todos os que se embarcaram no mesmo navio, chamam malungos.” De acordo com Rodrigues (2019) os africanos oriundos das áreas falantes de Kikongo, Kimbundu e Umbundu, que constituíam a esmagadora maioria das comunidades escravas da região enfocada em seu estudo, compartilhavam códigos culturais e suas línguas, por serem todas do tronco linguístico bantu, eram mutuamente compreensíveis. Por isso, Malungo, que tinha ressonância nas três línguas, originalmente significava barco e foi passando também a significar companheiro de barco, contendo em si a dimensão traumática da travessia [...] portanto, o termo Malungo expressava os elos entre os membros das comunidades formadas por pessoas que constituíram esse mundo. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/158258/153442> Acesso em: 11 de Mai, 2020. RODRIGUES, Aldair. MALUNGOS E PARENTES: "SUMÁRIO CONTRA OS PRETOS DE ANGOLA DO CONTINENTE DE PERNAMBUCO" (1779). In: Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Ano XII, NºXXII, maio/2019.

<sup>46</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) Acesso em: 04 mai. 2020.

<sup>47</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm) Acesso em: 04 mai. 2020.

## Via África Minha

**Amanhã (hoje) é 25 de maio**, o dia em que se formou a Organização da Unidade Africana em 1963. **É o dia em que a comunidade internacional recorda que África existe e com egoísmo presunçoso, tenta coletivamente ganhar pontos promovendo todas as causas africanas enquanto perpétua os males que assombram os africanos.** Tornou-se moda, para tantos, serem vistos como campeões de uma caridade ou de uma ONG africana para as mesmas razões que apresentar um bebê negro ao colo, patrocinar uma criança africana ou adotar bebê subsaariano atrai a atenção mais facilmente do que algum miserável das espeluncas de Mumbai, uma moça indesejada da Mongólia Interior. (grifos nossos).

O que se quer, não é promover, é compreender, é perceber esses povos de modo que se passe a refletir sobre suas contribuições e conhecimentos. Pois o período de escravidão deixou marcas irreparáveis que perseguem esses povos os julgando como “raça inferior”, centralizando essa visão histórica. Para Du Bois (1998) essa tomada de poder sobre os indivíduos negros sobrepuseram o desenvolvimento desses povos.

As verdades suplementares nunca podem deixar de visar o seguinte: primeiro, a escravidão e os preconceitos de raça são poderosos, senão que causas suficientes; que justificam a situação do negro; segundo, escolas técnicas e grupos escolares progrediam vagarosamente, porque tinham de aguardar que escolas de nível superior treinassem professores negros – tornava altamente duvidoso se qualquer desenvolvimento era possível, [...] e, terceiro, embora trate-se de uma grande verdade dizer-se que o negro deve lutar tenazmente para se auto-ajudar, é também verdadeiro que, a menos que ele não seja, apenas, assistido em seu empenho, mas, sim, despertado e encorajado, pela iniciativa dos mais ricos e educados do grupo que o cerca, não conseguirá grande sucesso. (DU BOIS, 1998, p. 81).

No entanto, o trabalho de Du Bois ainda que der ênfases à situação do negro por conta da escravidão relata a impossibilidade vista para negros e negras de ter algum sucesso se não com a ajuda de um branco rico com a permanência do racismo na sociedade, sobretudo na sociedade brasileira. Nessa abordagem demonstra que negros e negras só conseguirão igualar-se aos brancos e brancas se estiverem lado a lado tendo os brancos como força superior. Em contra ponto as ideias de Du Bois, Appiah (2010) centra-se no conceito de raça compreendendo a África como culturalmente homogênea no sentido da existência de uma forma de pensamento e conteúdo.

[...] a história africana é a história de pessoas da mesma raça [...] A ideia geral que quero frisar é esta: para reconhecer dois acontecimentos de épocas diferentes como sendo parte da história de um único indivíduo, temos que dispor de um critério de identidade do indivíduo em cada uma dessas épocas, independentemente da participação nos dois acontecimentos; da mesma forma, ao reconhecer dois acontecimentos como pertencente à história de uma raça, também temos que dispor de um critério de pertença da raça nessas duas épocas, independentemente da participação dos membros nos dois acontecimentos [...] É bem possível que a história nos tenha feito o que somos, mas a escolha de uma fatia do passado, num período anterior ao nosso nascimento, como sendo nossa própria história, é sempre exatamente isso: uma escolha. Embora a expressão “invenção da tradição” tenha um ar contraditório, todas as tradições são inventadas. (APPIAH, 2010, p.58-59).

Segundo o autor, a história de indivíduos não pode ser um critério para pertencer



ao um grupo, aponta diferenças entre sua “concepção e a biológica”. São múltiplas narrativas de exploração e sofrimento que se tenta explicar por meio de discursos. São tradições, costumes, fatos e mais uma infinidade de coisas que se transmite de forma duradoura por várias gerações.

Estas discussões me parecem bastante pertinente também para os atuais debates que envolvem além destas questões abordadas como das diversas outras que surgiram por conta, e, na modernidade que, enfim, não tem nada de novo.

A verdade é que não existem raças humanas: não há nada no mundo capaz de fazer tudo aquilo que pedimos que a raça faça por nós. Até mesmo a noção do biólogo tem apenas usos limitados. A noção (...) que subjaz aos racismos mais odiosos da era moderna não se refere a absolutamente nada que exista no mundo. O mal que se faz é feito pelo conceito, e por suposições simplistas — mas possível — a respeito de sua ampliação. Falar de “raça” é particularmente desolador para aqueles de nós que levamos a cultura a sério. É que, onde a raça atua — em lugares onde as “diferenças macroscópicas” da morfologia são correlacionadas com “diferenças sutis” de temperamento, crença e intenção —, ela atua como uma espécie de metáfora da cultura; e só o faz ao preço de biologizar aquilo que é cultura, a ideologia. (APPIAH, 2010, p.75).

A palavra “raças humanas” toma uma conotação que segundo Appiah “até mesmo os biólogos que acreditam, usam o termo “raça”, sem nenhuma implicação social”. Numa abordagem direta sobre raça, muito indivíduo talvez diga que não exista tamanho discernimento social que não pode ser percebido, o que provoca diversos problemas. Aqui é importante salientar que o próprio conceito de raça é uma construção social usada para definir etnia.

A raça é uma categoria discursiva e não categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro. (HALL, 2006, p. 63).

Sabe-se que este é um problema histórico da construção do Brasil. A dificuldade é de base, porque o corpo negro representou por muito tempo a escravidão. Fazer interpretações utilizando teorias como instrumento de análise do meio social, ideologias racistas e preconceituosas tendo em vista explicar e legitimar a desigualdade social por meio da tonalidade da pele. O que é discutido,

[...] a partir das ideias que se tornaram como “darwinismo social”, no qual as ideias da evolução como luta competitiva pela existência e como a “sobrevivência dos mais aptos” estenderam-se de sua fonte biológica, em que se referiam a relações entre espécies, para os conflitos e as consequências sociais e políticas dentro de uma espécie, a humana. Em relação a raça, essa concepção assumiu sua forma mais influente em Eugenia, uma palavra introduzida por Galton em 1883, a partir de raízes gregas, com sentido “produção de uma ótima estirpe”. Em alguns ramos da eugenia, propagaram-se ideias de superioridade tanto de classe como de raça, [...] noções pré-científicas de “estirpes raciais puras” e de herança, por meio do sangue ou da

raça, de características culturalmente adquiridas (que o próprio Galton rejeitara) [...] essa doutrina de superioridade racial inerente interagiu com ideias de dominação política e, especialmente, de IMPERIALISMO (v). É característico encontrar esse uso em “distinções de raça e caráter no governo (dos negros)” (1866). (WILLIAMS, 2007, p. 333-334).

O “darwinismo social” é a perversão das ideias darwinistas, raça não é biológica se tornou uma teoria da evolução mal usada para justificar racismo. Raça é um conceito socioantropológico, assim existe a raça humana e as diversas etnias, digo a partir de um conceito antropológico. “Carregaram o pensamento de Darwin com valores morais e passaram a associar as características físicas e intelectuais dos negros e negras numa escala evolutiva, na qual estavam na base e os brancos no topo do processo evolutivo”. Pode-se dizer que o discurso que sustenta o que resultou no domínio dos povos europeus que eram ditos “civilizados”. Tendo em vista que os resultados de muitas pesquisas concluíram que o racismo ainda está sendo expresso o preconceito étnico.

Segundo Williams (2007), esse preconceito é ocasionado pelas:

[...] diferenças físicas, culturais e socioeconômicas assumem-se, projetam-se, generalizam-se e confundem-se a ponto de fazer que diferentes espécies de variação se representem ou se impliquem mutuamente. O preconceito e a crueldade que muitas vezes decorrem daí, ou que são racionalizados pelas confusões, não constituem apenas um mal em si mesmos; também complicaram sob ameaça a necessária linguagem do conhecimento (livre de preconceitos) da diversidade humana e de suas comunidades reais. (WILLIAMS, 2007, p. 334-335).

Tendo nesse discurso peça fundamental ao conhecimento para entender e desmistificar a diversidade humana. Desse ponto de vista, estabelece um contraponto, a estrutura social é racista. Enfim, a violência racial não é nenhuma novidade, consecutivamente foi usada como uma forma de opressão social.

## **Identidades: resistência das tradições, uma herança afro**

Com a vinda dos portugueses para o Brasil e tendo trazido com eles escravos negros e negras que trouxeram suas culturas. Evidencia-se que a cultura europeia branca predominava no período de colonização e não dava chance aos costumes africanos a possibilidade de se manifestarem, sendo eles discriminados pela sociedade branca. O Brasil tornou-se um país rico em diversidade cultural, consequências de uma colonização construída por diversos povos que aqui se integraram trazendo juntamente com suas esperanças e planos, o seu patrimônio cultural. Deste modo, manifestavam-se às escondidas, ou nos quilombos.

No dançar dos africanos e africanas o ritmo e o jeito único de dançar com intensos movimentos de quadris, ombros e pernas, assim muitas danças surgiram da combinação da sensualidade dos povos africanos. A capoeira é uma das expressões da cultura afro-brasileira que merece destaque por unir, música, dança e ginga. Os batuques que para os africanos fazem parte das cerimônias religiosas e em suas festividades. Esses batuques deram origem ao maracatu, samba, maxixe dentre outros ritmos afro-brasileiro.

Ou seja, “o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam [...] define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso” (FOUCAULT, 1996, p. 39), pelo papel representativo que o indivíduo desempenha na sociedade o sujeito é instrumento que se modifica, religiões dos poucos africanos que se consiste no culto aos orixás. A Umbanda uma religião sincrética que mistura elementos africanos com o catolicismo e o espiritismo.

As contribuições grandiosas na culinária, os temperos trazidos para o Brasil como a pimenta, o azeite de dendê e o leite de coco são exemplos da culinária africana que acabou se tornando afro-brasileira, a feijoada, o acarajé, o vatapá entre outros pratos que receberam elementos da culinária africana. As festas de origem africana existentes no Brasil e são elas danças alegres, festivas; o maracatu, o bumba-meu-boi, o carnaval.

O samba, a feijoada, a música, a capoeira e o candomblé, heranças culturais trazidas pelos africanos que são de tamanha importância no contexto social contemporâneo. Deve-se salientar que com os povos negros vieram também estilos diferentes consecutivamente baseados nas culturas dos ancestrais, aderem penteados como os dreadlocks da cultura rastafári; o cabelo *black power*; os trançados dentre outros, exemplos de empoderamento.

Logo, essas culturas se apresentaram por meio dos quilombos que negros e negras preservaram a sua cultura e formaram a resistência contra o sistema de escravidão no período colonial. Tendo Zumbi dos Palmares como líder que inspirou e ainda inspira a muito negros e negras lutando contra o sistema que fortificou na época, representa um momento em que se devem lutar e repensar sobre as identidades dos negros e negras na sociedade brasileira.

Deste modo, nas análises de Foucault (1996, p.9-10), “o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes.” O discurso serve muitas vezes para esconder uma verdade, que nesta perspectiva significa o poder que se tinha com negros e negras escravizados e se estende de alguma forma e conceito na contemporaneidade. A partir desta perspectiva, na representação de Foucault que:

[...] o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la. (FOUCAULT, 1996, p. 20).

O poder, talvez, seja para/nas sociedades o instrumento principal dos discursos humanos para o desejo dos humanos. Comum aos diversos saberes sociais como construção discursiva, não é aleatório essa a produção do discurso contrapondo o uso discursivo do poder a uma possível. Esse discurso exerce a função de controle de poder em diferentes períodos histórico e grupos sociais. “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 1996, p. 26), o que se constitui um sujeito de em um discurso. Assim como tudo que se reorganiza se renova, o discurso também é

refeito, anunciado e produzido pelos sujeitos. Os discursos têm força criadora, produtiva, possibilita que as ideologias se estabilizem, materializem.

Seguindo essa abordagem percebo a cultura como um discurso de (des)construção social, ou seja, “o termo “cultura” já é uma tal desconstrução” (EAGLETON, 2011, p.11), porque já não tem o mesmo significado, foi desconstruída e vive o processo de construção. Cultivar deixa de ser apenas cuidar da terra passa a ser autocultivar-se, desenvolver-se.

“Se o “outro” encontra-se além da minha compreensão, não é por causa da diferença cultural, mas porque ele é, afinal de contas, ininteligível para si mesmo também (EAGLETON, 2011, p. 139). A relação humana separa os indivíduos por não entender o outro o que torna as diferenças inaceitáveis socialmente. A soma desses elementos faz com que os indivíduos tenham a capacidade de ir, além de seus limites sociais. Nas ideias de Eagleton (2011),

Os seres humanos se movem na conjunção do concreto e do universal, do corpo e do meio simbólico; mas esse não é um lugar onde alguém possa se sentir alegremente em casa. [...] A linguagem ajuda a nos libertar da prisão de nossos sentidos, ao mesmo tempo que nos abstrai nocivamente deles. (EAGLETON, 2011, p.140-141).

Eagleton entende que a importância da cultura para os indivíduos não implica dizer que ela é superior, é perceber que ela exprime uma linguagem que faz o elo entre esses indivíduos. Assim, não se pode entender uma cultura sem que se permita conhecer e compreender os indivíduos em suas relações no espaço que está inserido, para que se possam descobrir as estruturas conceituais que informam as ações dos sujeitos.

Observa-se que, em torno desta abordagem a cultura contribui para abrir um diálogo entre eles. Conforme Hall (2006) a forma de entender os processos de construção do sujeito, pois, toda prática social tem uma dimensão cultural. Toda ação social é cultural por expressarem significados.

Uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural [...] A maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por longo processo de conquista violenta – isto é, pela supressão forçada da diferença cultural [...] Em segundo lugar, as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero [...] Em terceiro lugar, as nações ocidentais modernas foram também os centros de impérios ou de esferas neoimperiais de influências, exercendo uma hegemonia cultural sobre as culturas dos colonizados [...] Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. (HALL, 2006, p.59-62).

Essas representações propõem refletir sobre cultura, sobretudo cultural nacional a partir do poder que propõe a união de uma cultura sobre outra. De acordo Hall (2006) diante disso surge resistência que tentam legitimar o seu próprio conhecimento. Três pontos primordiais da diferença entre os indivíduos que promove a desigualdade social, a etnia, o sexo e a cultura. As culturas nacionais deveriam ser pensadas em um discurso para representar a diferença como identidades.

Nessa abordagem Ratts (2009, p. 38), reflete sobre a representação que “os símbolos nem sempre são originais, não são unicamente criações dos grupos. Muitas marcas de distinção vêm de fora. O que um dia foi iniciativa de branco, como o catolicismo das festas de padroeiro, pode vir a ser o patrimônio recriado de uma comunidade negra ou indígena.” Pensando nos discursos que envolvem esses símbolos culturais e sua recriação diante da ideia de que a cultura negra é um espaço contraditório, que não pode combater os preconceitos que condicionam as identidades que os sujeitos podem ter entorno do pertencimento e conscientização do que é ser negro e ser negra e as contribuições dadas.

Assim, cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos [...] variedade das culturas humanas são questões que provocam muita discussão [...] Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam [...] A riqueza de formas das culturas e suas relações falam bem de perto a cada um de nós, já que convidam a que nos vejamos como seres sociais, nos fazem pensar na natureza dos todos sociais de que fazem pensar na natureza dos todos sociais de que fazemos parte, nos fazem indagar das razões da realidade social de que partilhamos e das forças que mantêm e as transformam. (SANTOS, 2003, p.8-9).

A cultura a partir desses elementos de discussão se poderá fazer reflexões aqui lançada, discuta as ideias e possa a partir disso, construir um novo olhar sobre a cultura afro socialmente. Por esta razão se buscou conhecer para contribuir com outras questões que envolvem os conceitos dessas culturas. Essa busca pelo conhecimento cultural da cultura da cultura negra constitui sentimentos de pertença dessa herança cultural.

## **Considerações finais**

Este artigo buscou discutir problemáticas que envolvem a cultura negra e suas contribuições, suas concepções, pensamentos, por meio de autores cujo pensamento corroborou para as reflexões aqui desejadas, que propus colocar em evidência. A diversidade cultural brasileira formada a partir da contribuição dos negros e negras trazidos para o Brasil e feitos escravos, restando suas culturas que na contemporaneidade orgulha não somente as pessoas que são definidas como descendentes afro-brasileiro, mas aqueles e aquelas que se identificam e vivem neste país.

Por outro lado, é importante assinalar que o trabalho poderá contribuir para a compreensão de problemas que envolva a discussão sobre etnia. A exclusão social causada pela escravidão se manteve, da qual suas marcas se ressignificam constante no cotidiano da sociedade brasileira. “o que dá origem à cultura, contudo, não é o significado, mas a necessidade” (EAGLETON, 2011, p.154). Assim, distanciados socialmente os negros e negras tiveram uma visão deturpada de suas culturas se levar em consideração que essa tomada de poder foi uma estratégia para o processo de reconhecimento de um grupo social.

Embora, as questões que envolvem a situação dos negros e negras como o racismo

que ainda é um assunto pouco discutido claramente entre os brasileiros. Nesse contexto, percebe-se que o preconceito sobre os negros e negras e seus descendentes ainda se encontra imbuída na história presente do Brasil.

Priorizou-se, neste estudo, a discussão acerca do preconceito cultural, da cor, da música, que fortalecem as identidades negras para além dos discursos de racismo, uma vez que os negros estão, há séculos, em território brasileiro e contribuíram sistematicamente para a formação miscigenada da nossa sociedade e da nossa História. Seria, portanto, necessário ainda discutir sobre a chegada dos negros africanos no Brasil colônia e como eram tratados pelas elites locais, além de demonstrar como foram criadas justificativas para subjugar esses homens e mulheres.

A partir dessas abordagens, pode-se observar que negros e negras estão definidos na sociedade brasileira atual. Observou-se também os discursos de negação para com esses povos, principalmente por não entender os preconceitos existentes com tratamentos diferenciados no país. Ser negro e negra no Brasil é conviver cotidianamente com as marcas do passado, em que estes foram tratados como escravos e símbolo de inferioridade, assim, definindo seu lugar na sociedade. Nesse contexto, Foucault (1996) abordou que os discursos pronunciados e repassados cotidianamente revelam a forma com a qual se quer fazer sua representação como se quer exaltar o dito.

[...] é o discurso ele próprio que se situa no centro da especulação. Mas este logos, na verdade, não é senão um discurso já pronunciado, ou antes, são as coisas mesmas e os acontecimentos que se tornam insensivelmente discurso, manifestando o segredo de sua própria essência. O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem votar à interioridade silenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 1996, p. 48-49).

Os discursos possibilitam que as ideologias se materializem, tornando-se mecanismos de poder e dominação. O que se leva a entender que mesmo com a aplicação das leis a prática racista presente na sociedade brasileira, ainda o discurso do preconceito da “cor” visível ou mascarado, está lá, em vários contextos e que ainda necessita de reflexões e ações para tentar amenizar os danos causados pela discriminação.

Conclui-se que o preconceito contra negros e negras ainda permanece na contemporaneidade e merece a atenção da sociedade brasileira, sobretudo das instituições educacionais. Ainda que alguns espaços escolares reproduzam a discriminação étnica é um espaço que pode possibilitar a quebra desses discursos de preconceitos. Portanto, acredita-se que esses sujeitos que fazem parte do contexto escolar têm a função de romper com o ciclo de discriminação, preconceito étnico contra negros e negras.

Desse modo, deve-se reconhecer que esses problemas que estão sendo observados no processo de ensino e aprendizagem em conhecer e reconhecer a importância da cultura negra no país, tanto em instituições pública quanto a privada requer mais envolvimento social. Para que não ocorram frequente ações de preconceito de étnico atribuídas aos negros e negras dentro da própria instituição educacional.

No entanto, fazer com que acreditem que não existem raças inferiores aos brancos,

que não sejam dignas de direitos e respeito, são alguns fatores que se leva a pensar que os espaços sociais (des)constrói as identidades dos sujeitos, por que motivo torna necessária a luta para possibilitar desenraizar as atitudes racistas que vem sendo propagada desde o período de colonização do Brasil.

Levou-se em consideração o pensamento de Eagleton (2011, p.184), porquanto “a cultura não é unicamente aquilo de que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos. Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual, um sentido de significado”.

## Referências

APPIAH, Kwame Anthony. Ilusões de raça. *In*: APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz/Universidade de São Paulo, 1987.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Trad. Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.

DAMASCENO, Francisco José Gomes. Experiências Musicais: em busca de uma aproximação conceitual. *In*: DAMASCENO, Francisco José Gomes (org.). **Experiências Musicais**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza - PMF/EdUECE, 2008.

DU BOIS, W. E. B. **As almas do povo negro**. Trad. e notas de José Luiz Pereira da Costa. 1998 [1989]. Disponível em: <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/as-almas-do-povo-negro-w-e-b-du-bois.pdf>. Acesso em 27 mai. 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. Trad. de Sofia Rodrigues. Lisboa: Rolo e Filhos Artes gráficas, 2003.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas**. 4. ed. 6. reimp. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad, de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Idem. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32. p. 129-156. Jul/dez 2009.

- MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989.
- MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.
- MOURA, Clóvis. **Quilombos, resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1987.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.
- RATTS, Alex. **Traços étnicos: espacialidades e culturas negras e indígenas**. Fortaleza: Museu do Ceará, 2009.
- REIS, João José. **A morte é uma festa: Ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.
- SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. Trad. Sandra Gardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.



## **Análise de discurso crítica e a construção da identidade no pajubá, dialeto LGBT**

Ana Michele da Silva Cavalcanti de Menezes<sup>48</sup>

Carolina Viana Dutra <sup>49</sup>

Nathália Almeida Alves<sup>50</sup>

### **Introdução**

Este capítulo tem como objetivo tecer considerações, por meio das contribuições da Análise de Discurso Crítica (ADC), acerca da importância da linguagem na construção da identidade e representação de um grupo social. Para tanto, analisamos o dialeto Pajubá, utilizado pela comunidade LGBT como forma de subversão à heteronormatividade muitas vezes imposta em nossa sociedade. Acredita-se que esses sujeitos inserem na língua portuguesa palavras e expressões oriundas de línguas africanas para construir sua identidade e ao mesmo tempo valorizarem suas práticas sociais.

Em vista disso, selecionamos o polêmico item da edição de 2018 do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual traz o dialeto em estudo como exemplo de uma variação linguística coexistente a outras mais privilegiadas. Para fundamentar este trabalho, primeiramente, são discutidas as bases teóricas que tratam do Pajubá como forma de diversidade linguística, presentes em Lau (2015), assim como as contribuições da ADC para essa discussão: Fairclough (2001); Batista Jr; Sato; Melo (2018). Ademais, serão apresentadas propostas de atividades envolvendo o tema, a fim de auxiliar professores de língua portuguesa no tocante ao trabalho da análise linguística também com um parâmetro de análise social.

O convívio com a diversidade tem se tornado um tema cada vez mais discutido na atualidade como forma de dar visibilidade a alguns gêneros há tanto tempo negligenciados e assim atribuir-lhes a valorização que merecem. Valorizar a linguagem

---

<sup>48</sup> Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Ceará, no programa Profletras. Pós-graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Ateneu. Especialista em Psicopedagogia pela Unichristus. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Professora da Educação Básica. E-mail: anamichele@gmail.com

<sup>49</sup> Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Ceará, no programa Profletras. Especialista em Literatura pela Universidade Estadual do Ceará. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Graduada em Psicologia pela Universidade de Fortaleza. Professora da Educação Básica. E-mail: carolinavd@gmail.com

<sup>50</sup> Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Ceará, no programa Profletras. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Sete de Setembro - FA7. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Professora da Educação Básica. E-mail: nathalia\_almeidalves@hotmail.com

de um determinado grupo social é também uma maneira de valorizar as pessoas pertencentes a esse grupo e isso é inegavelmente necessário, principalmente se entendemos que as instituições educacionais, sejam de ensino básico ou superior, possuem o papel primordial de formação cidadã.

Esse assunto, contudo, é ainda considerado tabu pela comunidade escolar em geral e poucas são as escolas que dão visibilidade e voz aos estudantes com orientação sexual divergente da que é socialmente aceita. Com isso, eles têm que se adequar às condições heteronormativas que inúmeras vezes acabam tolhendo sua identidade. Entretanto, os professores, que estão em maior contato com as práticas sociais desses sujeitos, sabem o quanto lutam para não deixar sua identidade se perder.

Diante de um cenário social cada vez mais excludente em relação ao público LGBT<sup>51</sup>, sobretudo no que diz respeito à construção de um respaldo social fortalecido por meio da linguagem, intencionamos trazer à tona a discussão sobre o processo criativo no qual são aproveitados os conhecimentos adquiridos sobre a nossa língua materna, mesclado a expressões de línguas africanas ocidentais para produzir um dialeto representativo que vai de encontro às ideologias predominantes consolidadas pela linguagem na sociedade brasileira atual, o que se acerca da perspectiva da Teoria Social do discurso, pois “é preciso ter uma visão crítica sobre o papel da linguagem na organização e na manutenção da hegemonia de determinados grupos sociais em detrimento de outros” (FAIRCLOUGH, 2001).

É nesse sentido que este artigo ganha expressividade, visto que objetiva analisar o Pajubá, dialeto LGBT, como forma de favorecimento à construção da identidade de um grupo social. Além disso, buscamos, a partir de sugestões de atividades que contemplam essa linguagem específica, trazer essa representação para as ações pedagógicas, a fim de trabalhar em aulas de língua portuguesa a análise linguística também com um parâmetro de análise social.

O tema nos despertou interesse a partir das observações realizadas no contexto escolar. Posteriormente, em contato com as teorias da ADC, percebemos o quanto nos distanciamos de conteúdos produzidos e consolidados nas práticas sociais dos alunos, ao passo que seguimos mantendo outros discursos mais dominantes em nossa sociedade. Ao longo de nossas observações, chamou-nos atenção a utilização do código escrito e falado por determinado grupo de alunos autodeclarados LGBTs. O intercâmbio entre o código aprendido – língua portuguesa –, outros códigos e o dialeto *pajubá* leva-nos à seguinte reflexão: de que maneira a utilização de um código, *a priori*, desconhecido por outros grupos implicaria a construção de uma identidade LGBT?

Visando não esgotar as reflexões sobre a questão levantada, assim como dimensionar análises mais profundas sobre o objeto aqui identificado para estudo, dividimos este artigo em três seções. Na primeira, apresentamos as concepções teóricas acerca da construção da identidade LGBT a partir das possibilidades de manipulação da língua. Na segunda, abordamos as contribuições da Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) para o tema em estudo. Por fim, na terceira seção, apresentamos

---

<sup>51</sup> Sigla utilizada como referência aos sujeitos homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros.

sugestões de atividades, espaço no qual o texto será analisado a partir das seguintes categorias contempladas no modelo transdisciplinar proposto por Fairclough (2001): vocabulário – dimensão do texto como um evento social – e ideologia – dimensão da linguagem como estrutura social. Dessa forma, pretendemos contribuir para um trabalho em sala de aula mais inclusivo.

## **A identidade LGBT em foco**

Observamos que o intercâmbio linguístico entre a língua portuguesa e o *pajubá* produz um dialeto específico de um grupo que enseja o fortalecimento de seus laços identitários. Numa análise a partir da perspectiva da ADC (BATISTA JUNIOR; SATO; MELO, 2018), por meio da linguagem no contexto LGBT são gerados significados e produzidas ações como os atos ilocucionários, conceito desenvolvido por Austin, que produzem efeito a partir do momento em que são pronunciados.

Algumas das questões sobre ideologias linguísticas, construção da identidade, papéis sociais e poder são problematizadas por estudiosos da Nova Pragmática como Bloomaert (2014) e Fabrício (2014).

O estudo das ideologias linguísticas é imprescindível nesta pesquisa, já que trabalhamos com um determinado grupo social, os sujeitos que se autodesignam LGBTs, que possuem um conjunto de “crenças, ideias, visões e percepções sobre linguagem e comunicação”. Esse seria o conceito de ideologias linguísticas, segundo Bloomaert (2014), ideologias estas que, além disso, podem nos dar uma perspectiva diferenciada sobre os fenômenos extralinguísticos.

As ideologias linguísticas nos oferecem um novo espectro sobre a variação linguística e seu significado nos contextos reais de sociedades reais, trata-se de um paradigma empírico que evita referir-se aos fenômenos sociolinguísticos como dados, enxergando-os, ao contrário, como fenômenos construídos e interpretados dentro de realidades localizadas. (BLOOMAERT, 2014, p.68).

Ainda sobre a relação entre língua e sociedade, Whorf *apud* Blommaert (2004) afirma que as categorias gramaticais não se dão de forma aleatória, mas são determinadas por aspectos culturais e sociais: “Nesse sentido, a forma gramatical respondia a modelos coletivos que organizavam o comportamento social e cultural, incluindo o comportamento linguístico.” (BLOOMMAERT, 2004, p.69).

O autor exemplifica isso com base no uso de *tu* e *vous*, da língua francesa, em que a escolha de uma ou outra forma marca o grau de proximidade ou distanciamento entre interlocutores. Assim, seria uma ofensa para um francês o fato de uma pessoa desconhecida o tratar por *tu*, o que indicaria um comportamento inadequado ou mal educado dessa pessoa, ou seja, demonstraria um comportamento linguístico que acarretaria uma avaliação negativa por parte do interlocutor. É o que ocorre também em geral com os usos linguísticos da comunidade LGBT, que estão carregados de valoração social e das mais negativas possíveis.

Bloomaert (2014) ainda chama a atenção para o problema de se delimitar as línguas como ricas ou pobres, de prestígio ou de estigma, como acontece com o inglês, considerada a língua dos negócios. Essas categorizações também valorativas das línguas

podem nos fazer incorrer no erro de “condenar os falantes das línguas minoritárias”, fazendo com que estes menosprezem, neguem sua própria língua. É comum, inclusive, na linguagem LGBT vermos a adesão em massa de empréstimos da língua inglesa muito provavelmente pelo fato de os falantes desse grupo não se sentirem representados dentro da língua portuguesa.

Para finalizar essa discussão, o autor afirma que “quebrar com esse círculo de desigualdade na linguagem requer romper com nossas crenças linguístico-ideológicas fundamentais; requer um olhar diferente sobre as realidades da língua na sociedade.” (BLOOMAERT, 2014, p.73). E é justamente esse olhar plural que buscamos ou devemos buscar dentro da escola, um olhar desprendido de julgamentos e comprometido com a realidade linguística e, portanto, sociocultural dos nossos estudantes.

Já a contribuição de Fabrício (2014) neste trabalho diz respeito à análise de transcontextos como “espaços em que o poder é exercido, assimetrias estabelecidas e significados contestados e defendidos” (LINDSTROM, 1992 *apud* FABRÍCIO, 2014). O ambiente escolar é, pois, um transcontexto, visto que nele “os significados podem ser impostos, reciclados, mantidos, desafiados, ressignificados – processos subjacentes, frequentemente de forma invisível, ao que se chama de estrutura social.” (FABRÍCIO, 2014, p.153).

A autora considera a escola um transcontexto educacional profícuo para observação da vida social dos estudantes e da construção de suas identidades, porque as práticas de letramento podem ser compreendidas como práticas socioculturais em que os textos são constantemente “descentrados e recentrados”. Ademais, essas práticas põem os alunos em contato com interações de “significação valoradas culturalmente”, interações estas que formam os sujeitos exatamente da maneira como eles são. Por fim, elas possibilitam ainda a análise dos “mecanismos de controle que organizam a ação social” (FABRÍCIO, 2014, p.157).

A autora também aborda os padrões de normatividade, as ações habituais e os estereótipos que são resultados comuns das relações contínuas e sólidas entre as pessoas, no caso dos transcontextos educacionais, entre professores e alunos. Isso influencia o nosso entendimento sobre a identidade e a alteridade e, por conseguinte, a nossa compreensão do que é ser homem ou mulher, hétero ou homossexual, negro ou branco ou qualquer outra característica que possa distinguir os sujeitos (FABRÍCIO, 2014, p.159).

Pesquisas se debruçam, mormente, sobre a variação lexical dos LGBTs, que é fortemente influenciada pelo *pajubá*, dialeto derivado do *iorubá*, linguagem utilizada pelos praticantes de religiões de base africana como o Candomblé e a Umbanda. Lau (2015) discorre mais especificamente sobre o *pajubá*, que também se constitui uma maneira de preservar o discurso LGBT:

Percebemos que as gírias, as formas de expressão verbais e não-verbais não são observadas e analisadas diariamente, mostrando seu valor e importância para a sociedade, muitas vezes menosprezadas pela “forma padrão”, sendo esta considerada a única e verdadeira maneira de se falar, ignorando a identidade dos sujeitos que utilizam uma determinada forma de comunicação de lado. (LAU, 2015, p.93).

Para a ADC, segundo Batista Junior, Sato e Melo (2018), o estudo das semioses são entendidas como “os significados coletivamente atribuídos nos quais estão representações de grupos ou conceitos” (p. 13), possibilitando a mudança a partir da incorporação de novos conceitos, além de fazer os indivíduos agirem de acordo com sua nova identidade, sendo representada pelas marcas discursivas e elementos materiais, como: roupas, acessórios etc.

Sobre outras configurações de discurso, Viana (2012) discute sobre o *ethos* da afetação que pode ser definido como uma empolgação exagerada própria do falante gay. Essa característica pode ser visualizada nos gestos, no estilo das roupas, no andar e, é claro, na maneira de se expressar, em que há, segundo a autora, uma “hiperbolização da linguagem”.

Com base nas particularidades do dialeto utilizado pela comunidade LGBT e nos construtos teóricos referenciados até aqui, podemos, enfim, adentrar na análise desse discurso de forma mais pedagógica e mostrar como esse conteúdo se manifesta em atividades no âmbito escolar, o que oportuniza a essa minoria uma maior autonomia para criar e reinventar a língua portuguesa no intuito de construir a língua própria de sua comunidade.

## **Sobre questões polêmicas**

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde 2009, deixou de ser apenas um método de verificação de aprendizagem e passou a ser a porta de entrada dos estudantes nas universidades públicas de todo o país. Isso deu ao exame uma relevância ainda maior, fazendo com que as escolas se empenhassem mais em preparar os estudantes para a realização de suas provas.

No entanto, como o exame levou milhares de estudantes pertencentes a grupos minoritários para o espaço da universidade – que antes era “reservado” a uma pequena parcela privilegiada da sociedade que podia pagar por uma educação básica de qualidade –, olhares críticos também começaram a se voltar demasiadamente a todas as etapas desse processo seletivo.

Questionava-se não só a forma como os conteúdos eram cobrados nas questões – que, a partir de então, valorizavam o raciocínio lógico e a realidade dos estudantes e exigiam menos fórmulas e regras gramaticais decoradas; como também se punha em xeque a fiscalização do certame. No tocante a esta última problemática, constantemente eram amplamente divulgadas notícias sobre candidatos que conseguiam tirar foto da prova em plena realização, sobre vazamento de tema da redação e até mesmo sobre quadrilhas especializadas na venda da aprovação.

De fato, polêmicas envolvendo o ENEM sempre existiram, mas o exame tem conseguido sobreviver às críticas e provar que se preocupa em tornar o conhecimento acadêmico acessível a todos e a todas a fim de formar bons profissionais, independentemente da classe social a que eles pertençam, da sua cor, do credo, da orientação sexual etc.

No ano de 2018, inclusive, o ENEM trouxe uma questão sobre o pajubá,

linguagem LGBT, que gerou polêmica com relação à possibilidade de os estudantes não conseguirem compreendê-la por se referir a um texto que trazia o modo de falar restrito a determinado grupo social, o dos LGBTs.

Após várias análises sobre uma possível anulação da questão, realizadas, sobretudo, por leigos, o que, por sinal, geralmente acontece quando se trata de assuntos relacionados à língua, em que todos se sentem no direito de dar sua opinião – para não dizer pitaco mesmo –, alguns linguistas, os profissionais de fato preparados para discutir o tema com propriedade, deram o aval a ela.

Em primeiro lugar, a questão do *pajubá* estava devidamente dentro dos padrões exigidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pela elaboração do ENEM e composto de documento norteador sobre ele, como mostra a seguinte explicação de Araújo (2017) sobre os critérios de elaboração de questões estilo ENEM:

Para elaborar questões segundo o modelo ENEM, é importante inicialmente selecionar uma habilidade da matriz de referência, separar um texto-base curto, elaborar uma questão que envolva uma situação-problema a ser solucionada pelos alunos e listar cinco alternativas plausíveis, de mesma extensão e potencialmente capazes de serem respostas coerentes para o desafio, sendo apenas uma delas a correta. (ARAÚJO, 2017, p.122).

Em segundo lugar, para responder à questão não era necessário entender o que as palavras utilizadas no texto significavam, pois apenas exigia que o aluno tivesse a noção de que os grupos sociais se comunicam de maneira diferente, apesar de utilizarem a mesma língua, ou seja, a questão demandava o conhecimento sobre variação linguística. Conhecimento este que já era proposto no programa de ensino presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e continua sendo sugerido, depois de 20 anos, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018), constatando, portanto, a relevância do assunto respaldado em documentos oficiais da educação. Ademais, a questão pode ser considerada de nível fácil, já que não cobrava um conhecimento muito aprofundado acerca do tema da variação linguística, e sim uma interpretação sobre ele.

De acordo com o INEP (2005), a grande preocupação do exame é com a leitura. É saber se os estudantes são capazes de compreender as situações-problema apresentadas nas questões e empreender os conhecimentos adquiridos ao longo da educação básica, sobretudo no ensino médio, para solucioná-las. Só assim o aluno estaria preparado para uma nova fase de aprendizagem: o ensino superior.

Sobre esse enfoque dado à leitura nas questões do ENEM, Araújo (2017) comenta que:

Eleger a leitura como foco do exame foi uma decisão política do grupo encarregado de elaborá-lo. Além disso, esse grupo tinha ciência de ser essa uma habilidade a ser concretizada ao longo da educação básica, em todas as disciplinas, e plenamente possível de ser avaliada em prova de múltipla escolha e na redação sem se restringir à decifração linguística. Por isso, o ENEM, desde sua primeira edição, organiza-se como uma prova que avalia o desempenho em leitura do que exatamente como uma prova que avalia conhecimentos previamente memorizados. (ARAÚJO, 2017, p.127).

Sendo assim, isso mostra que a polêmica em torno do *pajubá* nada mais foi que fruto do preconceito linguístico, que, segundo Bagno (2007), está enraizado antes de tudo em uma discriminação social, isto é, o preconceito que se tem a determinado grupo social se reflete em tudo que o representa, como seu modo de vestir, seu estilo de música e seu jeito de se expressar, de falar. Muito provavelmente se o texto analisado fosse característico da variedade urbana de prestígio, falada geralmente pelo grupo que assume papéis carregados de valorização social positiva, como aquele composto por homens brancos heterossexuais ricos, a questão não teria sofrido tamanha condenação.

Diante da situação exposta, faz-se necessário que levemos constantemente à sala de aula atividades que contemplem os mais diversos contextos sociais a fim de que os estudantes analisem a língua de maneira natural, sem estranhamento e, sobretudo, respeitem os falantes, independentemente do modo como eles a utilizam.

Propomos, portanto, uma atividade que leva em consideração questões caras ao grupo LGBT, por exemplo, a sua forma de se expressar como representativa de sua identidade. Para tanto, selecionamos, dentre as categorias da ADC, o vocabulário e a ideologia, pois acreditamos estarem intrinsecamente relacionadas aos objetivos desta pesquisa.

## **Metodologia**

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico, já que se discutem teorias a fim de auxiliar a prática docente, e caracteriza-se ainda como descritiva, visto que será proposta uma atividade envolvendo a ADC, elencando-se o passo a passo para sua realização.

A ADC, assim como toda teoria linguística, tem como objeto de estudo a língua, representada por textos que são analisados à luz da abordagem escolhida. Conforme Vieira e Macedo (2018), na ADC, uma análise textual é amparada em três níveis de abstração, são eles os eventos sociais, as práticas sociais e as estruturas sociais. Cada um desses níveis envolve diversos itens. Dentro dos eventos sociais, por exemplo, pode-se trabalhar com o vocabulário, a gramática, a coesão ou a estrutura textual; já com relação às práticas sociais, é possível analisar os tipos de atos de fala, a coerência ou a intertextualidade; e, no tocante às estruturas sociais, podem ser analisadas a ideologia ou a hegemonia.

Como mencionado, as categorias selecionadas para esta pesquisa foram o vocabulário e a ideologia. O vocabulário, porque tratamos a respeito do *pajubá*, que lida com as expressões utilizadas pelos LGBTs e sua significação; e a ideologia, porque, segundo Fairclough (2001), é ela que baliza as relações de poder e é meramente impossível se falar de um grupo minoritário, que sofre as pressões dos discursos e das práticas sociais hegemônicas, sem abordar essa categoria.

## **Proposta de atividade**

A questão seguinte é do ENEM de 2018. Leia com atenção o texto e tente respondê-la.

**QUESTÃO 31****"Acuenda o Pajubá": conheça o "dialeto secreto" utilizado por gays e travestis**

Com origem no iorubá, linguagem foi adotada por travestis e ganhou a comunidade

"Nhai, amapô! Não faça a loka e pague meu acuê, deixe de equê se não eu puxo teu picumã!" Entendeu as palavras dessa frase? Se sim, é porque você manja alguma coisa de pajubá, o "dialeto secreto" dos gays e travestis.

Adepto do uso das expressões, mesmo nos ambientes mais formais, um advogado afirma: "É claro que eu não vou falar durante uma audiência ou numa reunião, mas na firma, com meus colegas de trabalho, eu falo de 'acuê o tempo inteiro", brinca. "A gente tem que ter cuidado de falar outras palavras porque hoje o pessoal já entende, né? Tá na internet, tem até dicionário..."", comenta.

O dicionário a que ele se refere é o *Aurélia*, a *dicionária da língua afiada*, lançado no ano de 2006 e escrito pelo jornalista Angelo Vip e por Fred Libi. Na obra, há mais de 1 300 verbetes revelando o significado das palavras do pajubá.

Não se sabe ao certo quando essa linguagem surgiu, mas sabe-se que há claramente uma relação entre o pajubá e a cultura africana, numa costura iniciada ainda na época do Brasil colonial.

Disponível em: [www.midiamax.com.br](http://www.midiamax.com.br). Acesso em: 4 abr. 2017 (adaptado).

Da perspectiva do usuário, o pajubá ganha status de dialeto, caracterizando-se como elemento de patrimônio linguístico, especialmente por

- A ter mais de mil palavras conhecidas.
- B ter palavras diferentes de uma linguagem secreta.
- C ser consolidado por objetos formais de registro.
- D ser utilizado por advogados em situações formais.
- E ser comum em conversas no ambiente de trabalho.

- Qual item responde à questão adequadamente e o que justifica sua escolha?
- Você já conhecia o *pajubá*? Se sim, onde teve contato com essa variedade? Se não, explique o que compreendeu sobre ele?
- O vocabulário LGBT utilizado no início do texto influenciou na sua resposta? Justifique.

Fonte: Caderno de Prova - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2018.

Observe o seguinte quadro:

<b>A "Aurélia"</b> O que gays e heterossexuais estão falando nas redes sociais e nas ruas				<b>ORTOGRAFIA GAY</b>	
<p><b>Aloka</b> Interjeição de espanto diante da atitude louca de alguém</p> <p><b>Aham, Cláudia, senta lá</b> Expressão para concordar e ao mesmo tempo menosprezar alguém. Surgiu com a apresentadora Xuxa, quando pediu a uma criança para voltar a seu lugar na plateia</p>	<p><b>Murry</b> "Morri", com pronúncia de inglês. Significa não aguentar mais ou ficar espantado</p> <p><b>Fazer a egípcia</b> Ficar indiferente, superior. Remete à imagem das figuras antigas, de perfil</p> <p><b>Se joga, pintosa</b> Algo como "vá em frente"</p>	<p><b>Bee (ou bi)</b> Vem do vocativo "bicha". É o modo de chamar outro gay</p> <p><b>Estar burning</b> Vem do inglês "burning" (queimando). É estar agitado ou ansioso</p> <p><b>Fazer aloka</b> Agir como louco. Ou ter atitudes inesperadas</p>	<p><b>Toda trabalhada...</b> Usada com um complemento como "toda trabalhada no brilho" ou "toda trabalhada no jeans". É um elogio quanto à aparência</p> <p><b>Fazer a Kátia</b> Fazer-se de desentendido. Referência à cantora cega que fez sucesso nos anos 80 com Roberto Carlos</p>		<p><b>Uh, Lady Gaga!</b> Interjeição para provocar riso, em qualquer situação. Remete à cantora Lady Gaga, defensora e ícone da comunidade Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transsexuais e Simpatizantes (GLBTS)</p> <p><b>Tô nude</b> Substitui o "tô bege". É algo como: "estou chocado"</p>

Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI163161-15228,00-REDES+SOCIAIS+POPULARIZAM+NOVO+DICIONARIO+GAY.html>. Acesso em 21 jun. 2019.

- O texto da questão do ENEM (2018) se refere ao dicionário Aurélia, que pode ser consultado também no site <https://pt.scribd.com/document/165192044/Aurelia-o-Primeiro-Dicionario-Gay-Do-Brasil>. Considerando as palavras e expressões apresentadas no dicionário e no quadro anterior, transcreva a primeira frase do texto, que está em *pajubá*, para a variedade urbana de prestígio.
- Saber o significado da frase em *pajubá* do texto é necessário para resolver a questão do ENEM? Justifique.



*Você já ouviu falar em Katylene Beezmarcky? É uma personagem fictícia blogueira que faz sucesso na internet há quase dez anos não só por comentar as maiores fofocas sobre as celebridades, mas também por fazer isso de uma maneira bem peculiar: utilizando o Katylenês, uma mistura de pajubá com internetês, linguagem escrita informal da internet. Leia o texto a seguir e confira um pouco mais sobre essa divertida e criativa personagem.*

## **BLOG DE DRAG QUEEN FAZ SUCESSO NA WEB E PODE VIRAR PROGRAMA DE TV**

Katylene.com alfineta celebridades com gírias GLS<sup>52</sup> e ortografia de internet  
Fernanda Mena  
Da Reportagem Local

Katylene é uma "representantchy" "guei" que "ahaza" na "internetchy" e nas "redes socyais" com um blog que fala de "muóda", "creyças" e "baphos". Não entendeu nada?

Tente ler em voz alta, com a ajuda do glossário nesta página, para entender que Katylene Beezmarcky é uma drag queen blogueira, sucesso na internet distribuindo alfinetadas em assuntos de moda, fofocas e TV.

O site (katylene.com.br) tem 1 milhão de acessos por mês graças aos comentários feitos com gírias de grafias aberrantes: é o "katylenês".

O blog tem como vitrine a imagem de uma drag queen nariguda, vestida de miss, sobre monograma, similar ao da Louis Vuitton, com as iniciais "KB". Um "loosho" (luxo), como diria a blogueira.

Agora, Katylene grava piloto para um programa semanal no canal pago Multishow, que deve ter formato de telejornal e conteúdo similar ao do site.

Mas as aparências enganam. Katylene é uma personagem criada pelo carioca Daniel Carvalho, 22. Ele divide o tempo entre a internet e a noite paulistana, em que atua como DJ despido do alter ego virtual.

"Meu analista tem muito trabalho porque não sei mais separar o que é a Katylene e o que sou eu." Em cinco minutos de conversa, a confusão fica evidente: Carvalho ora fala de si no masculino, ora no feminino.

E de onde surgiu a blogueira? "Nunca me vesti de mulher e não tenho amigos drag nem travestis. Resolvi assinar com um codinome bagaceiro: Katylene Beezmarcky, escrito assim por causa da numerologia", brinca. "Katy é uma desculpa maravilhosa porque é escrachada. Então não preciso dar uma de chique ou fina."

"Katylenês"

Em tempos de "Big Brother Brasil" fora do armário (a atração tem dois homossexuais assumidos e uma drag queen entre os participantes), Katylene apelidou o programa de "GLBBBT", uma brincadeira com a sigla GLBT, de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros. "Agora só falta colocarem uma "beesha" bonita", provoca.

O uso do "katylenês" virou mania entre fãs do blog. "Sempre recebo mensagens de gente que preencheu cheque em "reish" ou escreveu "katylenês" no trabalho da escola", diverte-se. "A reforma ortográfica da Katylene é pornográfica."

Em um ano e meio de blog, Carvalho coleciona amizades e desafetos entre as celebridades. Carolina Dieckmann, Preta Gil, Reynaldo Gianechini, Xuxa e os ex-BBBs são seus alvos preferenciais.

"Recebi um e-mail da Xuxa Produções dizendo que, se não tirar do ar as menções a ela e a Sasha, vou ser processada. Mas implicava na medida em que mereciam. Não era nada pessoal", diz. "Querida que a Xuxa autografasse o e-mail pra colocá-lo numa moldura. É um sinal de "xuxesso!"

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0102201011.htm> Acesso em 21 jun. 2019.

---

<sup>52</sup> Gays, Lésbicas e Simpatizantes: sigla antiga referente à comunidade LGBT e aos apoiadores de suas causas.

6. A forma como Katylene escreve em seu blog e nas redes sociais em geral é representativa

- A) da norma padrão da língua.
- B) de contextos formais de interação.
- C) de um código restrito aos blogueiros.
- D) dos falantes pertencentes ao grupo LGBT.
- E) do baixo grau de escolaridade da personagem.

Justifique sua resposta, com base no texto lido.

7. Observe a grafia das palavras utilizadas por Katylene e das palavras do quadro apresentado nesta atividade.

a) Retire do texto os vocábulos escritos em *Katlyenês* e transcreva-os aos seus correspondentes na ortografia oficial da língua portuguesa.

<b>Katlyenês</b>	<b>Norma ortográfica padrão</b>

b) Quais as diferenças entre o *katlyenês* e a norma ortográfica padrão?

c) A que conclusão você pode chegar sobre o uso do *pajubá* e do *katlyenês*?

8. Imagine que você trabalha em um jornal de grande circulação em sua cidade e precisa produzir uma campanha publicitária contra a LGBTfobia para ser divulgada durante o mês de junho, considerado o mês da visibilidade e do orgulho LGBT. A campanha deve contemplar prioritariamente personagens LGBTs e sua forma de se expressar.

## Descrição da atividade

A atividade apresentada tem como público-alvo os estudantes do 3º ano do ensino médio, visto que tem como mote uma questão do ENEM, para qual eles estão sendo preparados; e porque se espera que nesse nível de aprendizagem os alunos já se encontrem em um grau de maturidade maior, tornando-se possível problematizar assuntos polêmicos que contribuam para sua formação cidadã.

Ademais, percebemos no contato cotidiano de sala de aula que muitos desses estudantes já utilizam normalmente a linguagem LGBT com uma liberdade bem maior do que antigamente, em alguns casos, por já terem a consciência de sua identidade e se autodeclararem pertencentes a esse grupo ou, em outros casos, por apenas comungarem das mesmas ideias, mesmo não se considerando LGBT.

No primeiro momento da atividade seria apresentada a questão do ENEM (2018) e solicitado que os alunos tentassem respondê-la. Em seguida, o professor perguntaria qual a justificativa para o item escolhido como correto. Também é interessante saber se os alunos tiveram problemas para responder à questão e, em caso afirmativo, perguntar o porquê da dificuldade a fim de constatar se o vocabulário LGBT teve influência nisso, como alegavam os críticos da questão.

Depois, os alunos teriam contato com os vocábulos presentes no dicionário Aurélio, referido no texto da questão do ENEM, e com um quadro de expressões LGBTs trazido na atividade para que eles tomassem conhecimento do significado das palavras contidas nele. Nessa parte da atividade, os alunos deveriam transcrever a frase do início do texto, traduzindo-a da variedade LGBT para a variedade urbana de prestígio. Em

seguida, já que nesse momento todos os alunos e alunas teriam o conhecimento sobre o vocabulário *pajubá*, seria questionado novamente sobre a necessidade do entendimento do significado dessas palavras para a resolução da polêmica questão do ENEM.

Após as discussões centradas no vocabulário LGBT, seria apresentada uma reportagem sobre o blog da personagem Drag Queen Katylene Beezmarcky, em que os estudantes agora se atermiam à grafia do *pajubá*, no intuito de eles observarem outras variações, como as fonológicas, presentes nele em relação à ortografia padrão da língua portuguesa. As questões 6 e 7, inclusive, têm o objetivo de demonstrar que a subversão da escrita na tentativa de reprodução da fala LGBT é essencial para essa representação, pois apenas utilizar o léxico próprio do grupo não parece ser suficiente para expressar os significados de seu discurso.

Para contemplá-lo como um todo é necessário lançar mão de estratégias da escrita fonética desse léxico como o prolongamento vocálico (*loosho*, *beesha*), a africatação (*bom dchya*, *representantchy*, *internetchy*), a ditongação (*néam*, *creças*) e a utilização indiscriminada do grafema “y” em correspondências fonêmicas com as vogais “a”, e “e” (*choray*, *redes socyais*), muito provavelmente influenciadas pela língua inglesa (VIANA, 2012). Espera-se que os alunos não só percebam, como também valorizem essas representações.

Por fim, seria proposta aos estudantes uma questão de produção textual na qual eles teriam que criar uma campanha publicitária contra a LGBTfobia que seria amplamente divulgada na comunidade escolar. Nessas últimas questões da atividade, fica claro, portanto, o trabalho com a categoria da ideologia.

## **Considerações finais**

Na realidade escolar, o convívio de grupos de diferentes crenças e atitudes pode ser um espaço para as diferenças aparecerem como deficiência e o professor seguir o padrão de minimizá-las ou corrigi-las. É o caso dos grupos LGBT que emergem na escola e em outros espaços sociais que estão cada vez mais presentes e querem se fazer ouvir.

Assim, a perspectiva adotada nesta pesquisa não foi de silenciar as manifestações desse grupo com o qual muitos alunos se identificam, mas de compreender como a linguagem apresentada em suas composições dentro e fora do contexto escolar possibilita a formação de laços identitários cada vez mais fortes.

Entendemos ainda como necessário um investimento do professor na acolhida e principalmente no trabalho com a realidade dos alunos, na perspectiva da ADC, já que ela possibilita uma visão mais aprofundada sobre os textos e as práticas sociais, levando tanto professor quanto aluno ao desenvolvimento cognitivo e principalmente à transformação de suas realidades, imprescindível na formação de ambos.

Tais variações discutidas aqui não devem ser consideradas como erros, mas como uma tentativa de atribuir um estilo próprio à forma de falar e de escrever do grupo LGBT. Além de serem fortes indícios de domínio de uma consciência linguística mais apurada, capaz até mesmo de subverter a ordem para criar formas de representação.

Espera-se que este trabalho contribua ainda para a construção de novas crenças ideológicas acerca da língua e da linguagem. A noção de língua viva, em constante modificação e atrelada à realidade daquele que a utiliza converge para o fortalecimento de uma língua própria do grupo LGBT, dando maior visibilidade às diferenças.

## Referências

ARAÚJO, D. L. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017, p.111-140.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p.165-172.

BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguista**. São Paulo: Parábola, 2018.

BLOMMAERT, J. Ideologias linguísticas e poder. Tradução Ive Brunelli. *In*: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (orgs.). **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014, p.67-77.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/ INEP, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de referência para o ENEM 2009**. Brasília: MEC/INEP, 2010.

BRASIL. BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional de Ensino Médio: fundamentação teórico-metodológica do ENEM**. Brasília: MEC/INEP, 2005.

FABRÍCIO, B. F. Transcontextos educacionais: gêneros e sexualidades em trajetórias de socialização na escola. Tradução Ive Brunelli. *In*: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (orgs.). **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014, p.145-189.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GRESPLAN, C. L. Sociabilidades juvenis LGBT(IQ): o Facebook e sua potencialidade para as políticas de performatividades. **7º SBECE. 4º SIECE**. Canoas/RS, 2017. Disponível em: <[http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1494371809\\_ARQUIVO\\_ArtigoCompleto.pdf](http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1494371809_ARQUIVO_ArtigoCompleto.pdf)> Acesso em: 28 jun 2019.

LAU, H. D. A (des)informação do bajubá: fatores da linguagem da comunidade LGBT para a sociedade. **Revista Temática**. Paraíba: NAMID/UFPB. Ano XI, n. 02. fev., 2015, p. 90-101. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>>. Acesso

em 28 jun. 2019.

SEARA, I.C; NUNES, V.G; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 119 p. (2º período).

VIANA, E. O. **Estratégias de construção do ethos gay masculino no blog *Katylene.com***: um estudo da multimodalidade e das gírias gay. 2012. 99f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza-CE, 2012. Disponível em: [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/18928/1/2012\\_dis\\_eoviana.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/18928/1/2012_dis_eoviana.pdf). Acesso em 15 nov. 2019.

## **O gênero charge política postado no facebook: possibilidades para a análise multimodal e a construção de sentidos em textos verbo-imagéticos**

Tainan Santana da Silva<sup>53</sup>

### **Introdução**

As tecnologias cumprem uma grande função nas interações sociais, pois possibilitam que, no mundo virtual, os internautas sejam partícipes desse processo que, muitas vezes, ocorre por meio de textos multimodais, como é o gênero charge, muito presente nas discussões em redes digitais. Nesse entendimento, a charge tem se evidenciado em diversas práticas discursivas como uma grande aliada para a manifestação de eventos políticos, cumprindo, portanto, o papel de representar discussões divergentes e convergentes a partir do uso simultâneo de recursos semióticos nessas esferas cibernéticas. Assim, esta pesquisa tem como objetivo compreender os efeitos de sentido provocados em comentários a partir de publicações de charges na página Diário do Nordeste no facebook.

“Já viu seu face hoje?” eis entre nós uma pergunta comum para quem navega diariamente pelas redes sociais, principalmente no facebook. A contemporaneidade está conectada constantemente ao uso das redes sociais. Basta olhar ao nosso redor e perceberemos o quanto os avanços tecnológicos têm influenciado nas relações humanas, pondo em evidência o uso excessivo dos espaços virtuais. Hoje, tornou-se corriqueiro postar, curtir, comentar, discutir textos que nos circulam mais variados feeds de notícias dando destaque a vários enunciados que são concretizados em relação a esses textos que participam das nossas vivências na tela de um smartphone ou computador.

Nesse aspecto, na certeza de que muitos estão conectados ao ciberespaço, a pesquisa se origina a partir do seguinte questionamento: Como os sentidos são construídos em comentários a partir da leitura da leitura do gênero charge no facebook. Assim, fomos guiados pelo objetivo de compreender os efeitos de sentido provocados em comentários a partir de textos multimodais publicados no facebook. Nesse aspecto, a

---

<sup>53</sup> Mestrando em Ciências da Linguagem (PPCL/UERN). Especialista em Língua Portuguesa: Leitura e Produção Textual (FVJ). Licenciado em Letras-Português (FVJ). E-mail: tainansantana15@gmail.com

pesquisa se enquadra como qualitativa e bibliográfica, sendo o corpus da pesquisa constituído de duas charges e quatro comentários oriundos das publicações do gênero que aqui se estuda; para sustentar teoricamente a pesquisa reportamo-nos à teoria da Multimodalidade Textual em Kress e Van Leeuwen (1996), bem como a Linguística Textual, para entender o conceito de texto como construto social, e para isso fomos guiados pelas discussões de Koch (1997), Kleiman (2009) e outros.

Quanto à estrutura do artigo, ele se encontra organizado da seguinte forma: introdução, em que fazemos uma breve contextualização sobre aspectos geradores e contextuais da pesquisa; na seção 2, discutimos os aspectos metodológicos; na seção 3 e suas subseções, discutimos sobre construção de sentido, multimodalidade e o gênero multimodal charge; na seção 4, tratamos de analisar o corpus da pesquisa e apresentar as discussões com base nos dados gerados; por fim apresentamos as considerações finais e as referências utilizadas no corpo inteiro do texto.

## **Metodologia**

Diante dos pressupostos que norteiam esta pesquisa, é viável afirmar que ela é qualitativa e documental dada a caracterização do corpus que constitui o instrumental de análise. Em nossa pesquisa, para gerar as análises e discussões, compilamos um quantitativo de 03 charges que foram postadas na página do Diário do Nordeste, disponibilizada no facebook. A fim de afunilar a escolha desses textos, foram escolhidos apenas aqueles que foram publicados do mês de agosto até dezembro de 2019; além desse critério temporal, essas charges deveriam retratar em, sua composição, algum evento político no Brasil. Depois de feita a coleta dessas charges, que serão visualizadas na seção de análises por meio de prints, em seguida, foi realizada uma leitura atenta acerca de como os internautas reagiram por meio de comentários acerca da postagem de determinada charge escolhida para a investigação.

Logo depois, utilizando o recurso print de alguns comentários sobre as charges, deixa-se claro que, para as análises dos comentários, serão analisados apenas 04 para cada charge; também se analisou como os usuários reagiram a essas publicações, por meio das opções (curtir, comentar e compartilhar). Por último, fez-se uma discussão geral, a partir dos achados da pesquisa, correlacionando com os pressupostos teóricos que embasaram o presente estudo.

## **Semiótica Social e multimodalidade: uma breve abordagem**

O texto, como objeto de pesquisa nas Ciências da Linguagem, tem sido alvo de vários desdobramentos teóricos e epistemológicos, a partir de várias subáreas da Linguística. Apesar disso, a Linguística Textual (LT) tem se preocupado, desde o seu surgimento, em retratar esse enunciado textual como um artefato que é construído por aspectos linguísticos e extralinguísticos.

## A interação autor-texto-leitor

Para os estudiosos de Análise de Discurso Crítica (ADC), perspectivas e recursos metodológicos trabalhados por linguistas podem trazer também uma grande riqueza na compreensão da relação dialética entre discurso e contexto, principalmente no tocante à compreensão do discurso não apenas como consequência das práticas sociais, mas, como um momento delas, tendo inclusive um papel fundamental na disputa de sentidos que propicia a construção de novas práticas sociais, bem como a tentativa de naturalizá-las. (FAIRCLOUGH, 2003).

Nesse tocante, inúmeros pesquisadores da LT têm fornecido instrumentos de pesquisas viáveis para um melhor entendimento do texto e seu status na sociedade. Sobre isso, no Brasil, destacam-se os nomes de Koch (1997), Koch e Elias (2017) e outros que se debruçam em compreender a complexidade do texto como um artefato social e interativo. Nesse mesmo viés, muitos deles, como os já citados, também se preocupam em discutir questões atinentes de leitura. Sobre isso, é inegável afirmar que vivemos ladeados por textos constantemente, quer seja verbal, quer seja escrito; isso implica dizer que também os lemos constantemente, a fim de compreender os sentidos e os propósitos comunicativos desejados por quem os escreve.

Nessa ótica, o ato de ler, às vezes, implica em habilidades que precisam ir além da decodificação do próprio sistema linguístico, isto é, o leitor deve ativar uma série de conhecimentos intratextuais e textuais que sejam capazes de compreender uma mensagem veiculada numa página numa rede social, por exemplo. No entanto, do ponto de vista teórico, ancorado aos pressupostos da LT, a leitura implica em alguns elementos, que só podem ser defendidos quando se tem uma concepção de leitura estabelecida.

Sobre concepção de leitura, compreendemos que ela está intimamente ligada à concepção de sujeito, de língua, texto e de sentido adotado por quem produz o próprio enunciado linguístico, como apontam Koch e Elias (2017). Nesse aspecto, a leitura pode se restringir apenas a quem ler; isso quando acontece se é adotada uma concepção de língua como representação do pensamento, que consiste na individualização do texto apenas ao produtor, ou seja, o leitor tem papel passivo na leitura, ele apenas tentará captar a informação como foi mentalizada pelo autor do texto, como assevera Koch (1997). Então, a leitura dentro desse foco “é entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 10), uma vez que, não permite que haja uma interação entre autor-texto-leitor.

Outro aspecto a ser tratado é o foco no texto; aqui ele assume uma concepção de língua como estrutura. Segundo Cavalcante (2013, p. 18), o texto apenas é a “codificação de um emissor a ser decodificado pelo ouvinte, bastando, para a sua compreensão, apenas o domínio do código linguístico”. Assim, interlocutor assume um papel de passividade frente a qualquer enunciado linguístico, sua tarefa é restringida a um assujeitamento desse sistema da língua, que por vez “é caracterizado por uma espécie de não consciência” como apontam (KOCH; ELIAS, 2017, p.10). Nesse aspecto, a leitura é compreendida como: “[...] uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que, tudo está dito no dito. [...] nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto.” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 10)



Nessa perspectiva, o leitor não é incitado a ativar conhecimentos que transcendam o texto, pois como pontuado pelas autoras, tudo está dito no próprio texto, sua responsabilidade consiste apenas em localizar informações na estrutura do enunciado, ou seja, uma tarefa sem reflexão da própria língua, a leitura é tida como reprodução daquilo que está tecido no próprio enunciado.

Com base nos dois focos já citados, elencamos agora o último. Compreendemos que a concepção de texto passou por transformações ao longo dos anos e, concomitante, a leitura também se ressignificou, a fim de se interligar a uma concepção de texto como artefato cultural, que permite uma interatividade entre os sujeitos que agem socialmente nas práticas discursivas diversas. Sobre esse foco, a concepção de texto no autor-texto-leitor subjaz a uma concepção dialógica da linguagem; isso porque, ele não é mais encarado como código pronto e acabado ou como instrumento do pensamento, mas como um enunciado que se encontra em processo. Por isso, os sujeitos que participam como locutor ou interlocutor são “atores, construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente- se constroem e são construídos no texto” como defendem (KOCH; ELIAS, 2017, p. 10).

Tomando como base essa concepção de texto, certamente a concepção de leitura também se modifica; agora, não é mais uma leitura que visa apenas reprodução do que está exposto no próprio texto. Ao contrário disso, a leitura assume uma interatividade e, por conseguinte, uma complexidade, já que o leitor precisa ativar uma série de conhecimentos linguísticos e não linguísticos para compreender os efeitos de sentidos que são construídos na superfície do texto. Essa compreensão implica que o leitor considere a tríade autor-texto-leitor, essa conexão é basilar para que haja a construção de sentido e que o propósito comunicativo estabelecido pelo leitor seja alcançado.

Nesse sentido, considerando um texto de natureza multimodal, o leitor precisa levar em consideração não somente a composição multimodal do texto, mas entender aspectos como contexto, local de veiculação, ideologias e outras questões, para enfim, haver um entendimento crítico do texto. Ainda dentro dessa perspectiva, acerca dos desdobramentos entre concepções de texto e leitura, é viável elencarmos alguns conhecimentos que são consideráveis e que, certamente, demanda do leitor/ouvinte uma propriedade deles, para que assim a mensagem que se veicula em um gênero faça sentido.

Nas palavras de Kleiman (2009, p. 26), os conhecimentos prévios “determinam as possíveis inferências realizadas com base em marcas formais do texto”. Sobre isso, ainda segundo a autora, esse conhecimento implica em três níveis, sendo eles conhecimento linguístico que se refere ao próprio conhecimento estrutural da língua; o conhecimento textual que diz respeito “ao conjunto de noções e conceitos sobre o texto” (KLEIMAN, 2009, p. 26) e por fim, o conhecimento de mundo, que para a autora, esse último conhecimento é construído a partir da nossa interação na sociedade, refere-se a nossas experiências enquanto sujeitos constituídos social e historicamente.

Em meio às discussões suscitadas, principalmente sobre o papel da leitura, compreende-se que ela deve ser retratada não apenas como decodificação do código linguístico; muitas vezes representado por diversas semioses, no que pode tornar a leitura ainda mais complexa, mas compreendida como “um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e

motivações. Envolve especificamente elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos”. (GARCEZ, 2001, p. 23). Com base nisso, a interação autor-texto-leitor é permissiva para que o leitor critique, contradiga, concorde e discorde sobre ele, ou seja, ele reage sobre seu texto a partir do que se lê e se entende sobre o que está apresentando pelo código verbal ou também pelo visual.

## **O gênero charge e os fenômenos semióticos de sua multimodalidade**

Nesse contexto, como já discutido anteriormente, as práticas comunicativas se fazem por aspectos multimodais e, como sujeitos envolvidos na era da tecnologia e, conseqüentemente, participantes ativos das redes sociais, devemos sempre estar atentos para as imagens que perpassam a *timeline*, principalmente quando elas se referem a um evento político-social, uma vez que, esse texto certamente congrega em si múltiplos sentidos que reforçam um discurso partidário.

Com base nisso, é evidente que muitos são os gêneros que participam do nosso cotidiano, no entanto, direcionando um olhar mais específico, nota-se que o gênero multimodal charge tem sido utilizado por muitos nas redes sociais, principalmente, em fanpages de blogs, revistas digitais, diários de notícia entre outros espaços que levam à população acerca dos fatos ocorrentes no Brasil; muitos desses textos cumprem a função social de apresentar, ideologicamente, aquilo que agrada o público leitor.

Nessa ótica, entendemos que a charge é um gênero multimodal, isso porque na sua composição estrutural, congregaram-se mais de um código semiótico, isto é, há presença tanto de elementos não verbais, bem como verbais que se unem para formar uma composição mais abrangente. Além disso, não se pode desconsiderar o viés caricatural que o gênero charge tem, como forma de representar pessoas ou objetos tomando como ponto de partida eventos políticos, sociais, instituições e outros, buscando caracterizar estereótipos, ironias, reforçar posicionamentos ideológicos, acontecendo quase sempre por meio de uma linguagem metafórica e hiperbólica, que se realça por meio de sua construção multimodal.

A charge não pode ser vista como algo que deve provocar risos no interlocutor, por essa razão que concordamos com Agostinho (1993, p. 229, *apud* MIANI, 2001, p. 4) ao defender que a charge “se constitui realidade inquestionável no universo da comunicação, dentro do qual não pretende apenas distrair, mas ao contrário, alertar, denunciar, coibir elevar à reflexão”. É nesse intuito que se deve estar atento as tantas informações presentes nesse gênero, atentando-se sempre, como já discutido, há vários implícitos por traz dessa composição multimodal, uma delas é que esse gênero “é um instrumento de crítica e arma retórica de combate, bem como na defesa e divulgação de ideologias, princípios e programas políticos.” (MIAMI, 2012, p. 39).

Outro aspecto relevante sobre o gênero charge é que sua criação não é aleatória, bem como sua publicação em determinados ambientes não são desprovidos de uma carga ideológica, pois a charge deve se posicionar contra ou a favor de uma causa, bem como de um personagem político, por exemplo. Sobre isso, Liebel (2005, p. 4) ressalta que “apesar do risco da subjugação, as charges se mostram um agente eficiente na obtenção de apoio a uma causa ou a uma personagem política”; somado a isso, outro aspecto que

se torna passível de discussão é o arranjo multimodal que fomenta a construção desse gênero verbo-visual e, sobre isso, a charge tem a função crítica aos fatos e acontecimentos que são evidenciados pela sociedade e isso, é representado “a partir de semioses próprias e interpeladas por condições de produção bastante particulares.” (MAGALHÃES, 2006, p. 65).

Assim, podemos encontrar charges apenas com imagens, com cores que podem realçar uma identidade, um movimento político, de gênero; pode haver uma saturação desses elementos, bem como podem ser postos em saliência, dando destaque a algum código semiótico, bem como esse gênero pode apresentar-se de forma mesclada, com palavras, que muitas vezes podem aparecer em negrito, itálico, caixa alta e outros recursos tipográficos que por sua vez exigem do leitor uma atenção para essas semioses que colaboram para a construção do sentido da imagem. Conforme aponta Magalhães (2006), esses modos semióticos servem para representar uma ideia a ser lida, concordada ou discordada pela população, principalmente quando a imagem não favorecer aquilo que você toma como ponto de opinião.

Frente a esse contexto, em que constantemente somos subtraídos e convidados a ler as charges que inundam as mídias digitais, não se pode desconsiderar a carga imagética e de significado que esse gênero apresenta à sociedade. Daí a razão de entender os eventos anteriores que precedem a criação e publicação dela, pois esse texto só será passível de interpretação, se antes disso entendermos à qual evento político-social ela se refere, para assim, fazer inferências e construir sentidos que são capazes de entender os posicionamentos que estão imbricados em sua estrutura multimodal. Diante disso, concordamos com Vieira (2007) quando afirma que:

As imagens do mundo objetivo representam diretamente a realidade, mas as imagens do discurso escrito, na verdade, são construídas e recebem extensa carga de intermediação. Por tudo isso, são passíveis de agregar ao discurso preconceituosos, juízos de valores altamente ideológicos. Contudo, em um mundo de desenvolvimento altamente tecnológico e visual, em que tudo é simulacro, temos dificuldades para identificar o real. Assim, a imagem não é construída de modo inocente, despida de qualquer sobrecarga ideológica. (VIEIRA, 2007, p. 19).

Com base nas considerações levantadas acerca do gênero multimodal charge, fica evidente que sua utilização nas mais diversas esferas sociais, principalmente, as digitais, elas não são construídas inocentemente, uma vez que, busca em sua estrutura semiótica apresentar à sociedade algo novo. Além disso, conforme apontado por Vieira (2007) as imagens assumem constantemente um papel basilar nas interações humanas; sua composição, por sua vez, implica em muitas escolhas que podem criar estereótipos que a sociedade defende. Por isso, o gênero charge, um texto multimodal por excelência, pode trazer como informação discursos preconceituosos e outros fatores que se imbricam a valores culturais e ideológicos. Logo, é necessário está atento a essas inúmeras possibilidades reflexivas que esse gênero pode gerar em seus leitores.

## **Análise da construção de sentido por meio de interações multimodais em charges políticas postadas no facebook**

Pretendemos, nesta seção, trazer à baila as análises quanto ao corpus desta pesquisa, ou seja, o gênero multimodal charge. Para uma melhor organização e compreensão desse percurso analítico, primeiramente, apresentamos as charges que serviram de análise, quando fazemos uma descrição quanto aos eventos que sucederam sua publicação no facebook, bem como lançamos uma interpretação dos recursos semióticos que produzem os exemplos escolhidos. Em seguida, fazemos a análise dos comentários, levando em consideração a interação autor-texto-leitor relacionado com os aspectos multimodais das charges. Nesse sentido, abaixo analisaremos a charge 01, que compõem o corpus da pesquisa.

**Figura 01: Bolsonaro detona o PSL**



Fonte: <https://www.facebook.com/diariodonordeste/photos/a.245770178798238/3182622708446289/?type=3&theater>

Ela se refere à crise que o PSL vem passando nos últimos dias, como por exemplo, o anúncio da saída do presidente da república do partido. A crise começou dia 08/10, quando o Jair Bolsonaro afirmou a um aliado para esquecer o partido e não sabia que estava sendo gravado. Em seguida, uma série de divergências foi desestabilizando o grupo partidário e, conseqüentemente, ocasionou no “partido” entre ideias do próprio grupo. Nesse contexto, a cada discussão, a crise ia ganhando mais notoriedade na sociedade, principalmente, nos meios de comunicação. Outro ponto forte da crise do PSL se refere à fala do presidente da república sobre Luciano Bivar, presidente da sigla, em que Bolsonaro afirmou que ele estaria “queimado pra caramba”. A onda de discussão ainda se prolongou durante a semana em que a charge foi divulgada, como por exemplo, no dia 17/10/2019, o presidente do partido na Câmara, deputado Delegado Waldir (GO), divulgou um vídeo que atingia diretamente o presidente da república, fazendo a ele sérias críticas. Tudo isso, também fez com que nomes fortes do PSL se manifestassem em suas redes sociais, para tentar explicar a real situação crítica e divisória que o partido está passando.

Nesse contexto, nota-se que na produção semiótica da charge acima, há um contexto por trás de sua criação e eles são responsáveis pelas escolhas e orquestrações multimodais que compõem o gênero chárigo em questão. Assim, temos na imagem a caricatura do presidente da república e em sua mão tem um machado, demonstrando certa tranquilidade, além disso, podemos perceber que o presidente veste trajes normais,

diferente do cargo que ele ocupa nacionalmente.

Logo abaixo, no chão, vemos a sigla do seu partido até então “partido”, ou seja, o PSL, todo em rachaduras, com isso, interpretamos que a imagem sugere a própria queda do partido, em razão das discussões que envolveram sua fala e de outros representantes; sugere, por sua vez, que o presidente ocupa na imagem a responsabilidade de ter quebrado o PSL; essa interpretação pode ser confirmada quando associamos a fala do presidente “agora tá partido de verdade!!” à imagem partida da sigla PSL. Ou seja, na charge o trocadilho partido, também, se torna fundante para construir os sentidos e, com isso, associar aos eventos que antederam sua criação.

Além disso, podemos também falar sobre a cor utilizada, nesse caso o laranja em degradê com o amarelo, isso pode ser associado tanto a cor do partido, como símbolo do patriotismo, bem como os escândalos que ficaram conhecidos como “laranjal do PSL”. Sabemos que a publicação de uma charge da natureza pode gerar, nos internautas, inúmeras reações, a depender do posicionamento político que ele assume diante desse contexto. Nesse sentido, abaixo analisamos como alguns internautas reagiram a essa charge. Como se nota na figura 02:

**Figura 02: Comentários de internautas sobre a charge Bolsonaro detona PSL**



Fonte: <https://www.facebook.com/diariodonordeste/photos/a.245770178798238/3182622708446289/?type=3&theater>

As redes sociais, como espaço de veiculação desses gêneros, tornam-se, por sua vez, um grande ambiente em que diversas opiniões muitas vezes se chocam, porque os sujeitos assumem discursos diferentes. Nesse contexto cibernético, inúmeras são as possibilidades que se têm para externar essas ideias. Com base na figura 01, retomada agora na figura 02, analisamos como alguns usuários interagiram por meio da publicação sobre a crise no partido PSL.

Inicialmente, destacamos a abrangência da publicação em termos de reações, comentários e compartilhamentos. Assim, fica claro que a postagem teve um total de 566 reações, um número considerável de visualização, além disso, um total de 193 comentários, uma queda comprando com as reações, ainda assim, teve apenas um total de 148 compartilhamentos. Tendo em vista, o grande acesso que as pessoas têm à fanpage

do Diário do Nordeste, inferimos que a imagem não teve uma adesão grande dos internautas, que se configura pelas opções de interação que são dadas na rede social facebook.

Quanto à interação dos leitores com o texto em análise, notamos que o C1 revela que ele, o comentarista, é adepto ao PSL e, conseqüentemente, apoia os ideários do Presidente da República, de forma afirmar que muitos antes de “arrumar” outros ambientes, como o próprio país, é necessário antes de tudo limpar as incoerências do partido. Além disso, o C1 parabeniza a ação do presidente por meio da expressão “Boa presidente” e encerra seu comentário com a bandeira do Brasil, o uso do símbolo afirma sua posição ideológica e patriótica, algo muito prezado pelo governo atual.

O C2 também dialoga com o C1, no entanto, o segundo comentarista ressalta, por meio de uma ideia divergente que não basta apenas investigar o partido, mas que também é necessário investigar o Queiroz e Flávio Bolsonaro; nota-se que o C2 acrescenta uma informação nova que se distancia da publicação postada, mas que dialoga com ela, no sentido de que, há outras incoerências no partido, mas que por estarem próximas ao governo, como é caso do Flávio Bolsonaro, filho do presidente, essas coisas são renegadas de investigação internas dentro do partido. Ainda nesse contexto, O C3 se apresenta, assim como o comentarista C1, adepto da ação do presidente, isso é reforçado pela forma que ele se coloca no próprio texto, parabenizando atitude do presidente e, muito, além disso, reafirma está com o presidente nas eleições presidenciais de 2022. Diante dos comentários analisados, até então, o C4 destoa dos anteriores, pelo fator de ele se apresentar como opositor do governo, além disso, fica evidente que a construção do comentário é construída a partir da composição multimodal da charge em análise, uma vez que, o fato de ela apresentar a deterioração do partido, em formatos de rachaduras, o comentarista 4 associa isso a situação do país, na ótica dele, ou seja, que o “país está quebrando” e isso é consequência das ações do atual presidente.

Diante dos comentários analisados acerca da figura 01, compreendemos que os comentários não foram publicados de forma aleatória, isto é, houve uma interação autor-texto-leitor, como pontuam Koch e Elias (2017); isso se nota porque há uma coerência entre a postagem do texto e seu teor informativo, aliado às ideias que foram defendidas em cada postagem; nesse caso, os comentários escolhidos para essa análise não só levaram em consideração a postagem da charge, mas sua composição multimodal como foi reforçada no C4 e tudo isso associado ao conhecimento de mundo, pois sem isso, seria impossível interagir com o texto, uma vez que, como defendem Almeida (2011) e Kleiman (2009) é necessário que a leitura desses textos esteja ligada às causas de sua produção, ou seja, os fatores extralinguísticos que impulsionaram sua criação.

Além desses aspectos, convém também ressaltar a carga ideológica e política que esses comentários congregam. Notamos que eles, na maioria das vezes, servem para reforçar um ponto de vista político divergente ou convergente, que sempre dependerá do teor usado na composição do gênero multimodal charge. Com isso também, fica claro que os aspectos multimodais são principiantes para o entendimento do gênero charge; situações como cor, expressões faciais, saturação, enquadramento e outros aspectos multimodais ocupam um lugar fundamental nessa construção que se alia ao verbal para retratar um feito na sociedade contemporânea. Assim, fica claro como esse gênero é

complexo, pois exige dos leitores um conhecimento de mundo amplo e, por conseguinte, que saibam fazer uma leitura multimodal desses textos que cada vez mais participam das nossas vivências interpessoais.

## **Considerações finais**

Vivemos numa sociedade em que as trincheiras ideológicas são cada vez mais separadas, no que permite a criação de um bloco de ideias divergentes e convergentes, muitas vezes representadas por comentários. Pensando nisso, e guiados pela questão de pesquisa que norteou o presente estudo, bem como os objetivos geral e específicos, fica claro, com os dados gerados, que a leitura multimodal é pertinente para entender o gênero charge, que sua composição verbo-visual não se encontra distante da realidade dos internautas, principalmente, daqueles que vivem constantemente nesse espaço de interação social. Nesse aspecto, os sentidos desses textos são construídos a partir da interação autor-texto-leitor, isso só é possível quando o leitor se coloca em interação com o texto e a sociedade, não sendo um leitor distante desses acontecimentos, tende a participar com mais firmeza das discussões que podem ser geradas a partir da publicação desse texto nas redes sociais.

Além disso, a pesquisa também revelou que os comentários não são escritos de modo aleatório, são reflexos dos posicionamentos políticos e ideológicos que os usuários assumem na sociedade, por isso que muito deles, para reforçar mais seu comentário verbal, traziam a bandeira do Brasil, como uma semiose, que além de apresentar um símbolo nacional, traz a ideia de um partido que supostamente preza pelo patriotismo, nesse caso, o do atual presidente. Portanto, o gênero multimodal charge não se limita apenas a provocar humor em seus leitores e, pensar assim, estaria limitando a riqueza multimodal que esse texto congrega em si. Por isso, é um gênero que serve para refletirmos sobre nós e a sociedade, bem como nos colocarmos como partícipes interativos nesse ambiente em que a charge convida seus eleitores a criticar ou concordar com o assunto que nele se veicula.

## **Referências**

ALMEIDA, L. B. D. Multimodalidade e ensino: integrando o texto e o contexto em estruturas visuais. *In*: BARBARA, L.; MOYANO, E. (Orgs.) **Textos e linguagem acadêmica**: explorações sistêmica-funcionais em espanhol e português. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

GARCEZ, L.H. do C. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KLEIMAN, B. A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2009.

KOCH, I. G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. G. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006 [1996].

LIEBEL, V. **Humor gráfico** – apontamentos sobre a análise das charges na História. Disponível em: [www.anpuh.uepg.br](http://www.anpuh.uepg.br). Acesso em: 29 out.2019.

MAGALHÃES, A. P. **Sentido, história e memória em charges eletrônicas sobre o governo lula: os domínios do interdiscurso**. 2006. 247 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp000430.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

MIANI, R. A. **Charge: uma prática discursiva e ideológica**. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/nonaarte/ojs/index.php/nonaarte/article/viewFile/3/7>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

OLIVEIRA: S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem e Ensino**, Vol. 9, n.1, p. 15-26.

ROJO, R. MOURA, E. **Multiletramentos na escola** [orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VIEIRA, J. A. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.



## Os multiletramentos aplicados à produção de vídeo-resenha nos anos finais do ensino fundamental

Anne Sharon Nobre Silva<sup>54</sup>

Maria Áurea Ferreira de Menezes Martins<sup>55</sup>

Sâmua Siqueira Freitas Peixoto<sup>56</sup>

### Introdução

O presente estudo tem o objetivo de desenvolver uma sequência básica do gênero vídeo-resenha, trabalhando o conceito dos multiletramentos e enfocando o letramento literário em uma proposta de ensino que visa contemplar as práticas sociais desenvolvidas nos campos de atuação na vida dos alunos. Desta forma, será trabalhada a temática do preconceito racial na produção do gênero discursivo, com a finalidade de despertar o senso crítico dos sujeitos por meio da leitura de uma obra literária, da apresentação de um filme e de debates promovidos em sala de aula, mediados pelo(a) professor(a), além da ampliação do letramento digital dos discentes através das discussões sobre o tema e, posteriormente, da produção de um gênero multimodal.

Como aporte teórico, traremos a perspectiva da sequência básica e do letramento literário em Cosson (2018), e discutiremos também o conceito dos letramentos em Soares (2002) e Kleiman (2005), além dos novos multiletramentos em Rojo (2009; 2012). Por fim, será aplicada a sequência didática mostrando as habilidades e competências presentes na Base Nacional Comum Curricular (2017) que serão contempladas neste trabalho.

O início do século XXI foi marcado por grandes transformações tecnológicas que impactaram diretamente o modo de viver em sociedade. Atualmente, as práticas cotidianas são permeadas pelos gêneros multimodais e/ou multissemióticos em situações reais. Esses gêneros discursivos constituem textos flexíveis e definidos por propósitos comunicativos determinados e facilmente identificados, e variam também de acordo com

---

<sup>54</sup> Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Ceará. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8983624626420990>. E-mail: [annenobre@alu.ufc.br](mailto:annenobre@alu.ufc.br)

<sup>55</sup> Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Ceará. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7000551744855290>. E-mail: [aurinhamenezes@yahoo.com.br](mailto:aurinhamenezes@yahoo.com.br)

<sup>56</sup> Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Ceará. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9782054193047113>. E-mail: [samua.siqueira@hotmail.com](mailto:samua.siqueira@hotmail.com)

o tempo e as condições históricas, podendo sofrer transformações. Assim, trabalhar textos do cotidiano do aluno no ambiente escolar, sem dúvida, torna as aulas e estratégias utilizadas mais atraentes e dinâmicas.

Esse passou a ser o propósito do ensino no Brasil que, por meio de novos documentos norteadores das práticas educacionais, lançou, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, além de reafirmar os conceitos linguísticos teóricos aplicados ao ensino, trata fortemente da utilização em sala de aula das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), revisitando muitos conceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) lançados no fim do século XX com sugestões de ensino, aplicando na prática o que as teorias linguísticas explicitavam. Na BNCC percebemos que essas novas tecnologias não são utilizadas apenas como suportes, mas sim como gêneros que fazem parte da cultura dos jovens nascidos em um mundo digital.

Assim, o trabalho com os multiletramentos ganham grande enfoque nas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Básico no Brasil, ao longo de seus 15 anos de educação. Logo, este artigo tem como finalidade apresentar uma proposta de atividade que contribuirá para tornar as aulas de Língua Portuguesa mais significativas, trabalhando temáticas relacionadas a práticas sociais dos alunos, bem como produzindo textos multimodais que façam parte de suas manifestações culturais.

O presente capítulo foi dividido em quatro seções: a primeira seção versa sobre os multiletramentos e o processo de ensino nos gêneros multimodais, trazendo conceitos teóricos relacionados aos letramentos em consonância com o que preconizam os documentos oficiais da educação no Brasil; a segunda seção explana o letramento literário no ensino de Literatura na educação básica com foco na Sequência Didática; a terceira seção apresenta uma sequência básica do gênero vídeo-resenha, com enfoque nos multiletramentos e, por fim, na quarta seção, é apresentado o processo de produção das vídeo-resenha como prática social.

## **Os multiletramentos e o processo de ensino nos gêneros multimodais**

A importância do trabalho com os gêneros discursivos na escola é indiscutível. Já por muitos anos, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) até a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vemos o grande enfoque dado aos gêneros do discurso pois, diante da variedade desses gêneros, a competência comunicativa dos falantes faz com que se perceba o que é adequado ou inadequado em suas práticas sociais.

Assim, a escola deve ser um ambiente autêntico de comunicação e de produção e recepção de textos pertencentes à esfera de comunicação dos discentes. Logo, o objetivo do ensino dos gêneros deve ser levar os alunos a conhecê-los e compreendê-los em sua diversidade e uso que ocorre dentro e fora do ambiente escolar. Por isso, deve-se colocar o estudante em situações próximas do uso real da língua, para que as propostas tenham sentido para eles e possam dominar os gêneros como realmente são.

Concluimos então, que os gêneros do discurso, na escola, devem ser ensinados ampliando a compreensão dos alunos no texto como um todo e muitos dos textos que

circulam em nossa sociedade são cada vez mais multimodais e multissemióticos. Percebemos o interesse pelo estudo desses textos quando analisamos que o fim do século XX e o início do século XXI foram marcados por variados estudos sobre os letramentos em sala de aula, ocasionando a distinção entre alfabetização e letramento. Passou-se, então, a usar as nomenclaturas letramentos, novos letramentos, multiletramentos, multimodalidade, multissemiótica, e a distinguir os mais diversos tipos de letramentos existentes: crítico, literário, digital etc.

No entanto, percebemos que a escola não acompanha o ritmo acelerado com que as tecnologias se desenvolvem pois, mesmo os colégios que possuem profissionais habilitados, laboratórios de informática com máquinas funcionando, internet e outros recursos, não conseguem usar essas tecnologias de forma produtiva de modo que façam conexão com as práticas dos alunos fora dos muros da escola, e esse é um ponto de fundamental enfoque na Base Nacional Comum Curricular, novo documento norteador da educação brasileira que foi construído com a perspectiva dos estudos sobre os multiletramentos. Adiante, será apresentada uma breve explicação do que são esses multiletramentos com o devido detalhamento essencial na atividade desenvolvida nesse artigo.

A Base Nacional Comum Curricular traz uma infinidade de gêneros multimodais que devem ser contemplados por meio de competências e habilidades, desenvolvidas nos campos de atuação da vida do estudante. Observa-se isso, por exemplo, quando trata do que deve ser privilegiado em Língua Portuguesa no eixo de produção de textos, mostrando que esse eixo

compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, (...) **comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas** ou de playlists comentadas; **descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog**; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotodenúncia (...), dentre outros. (BRASIL, 2017, p. 76, negritos nossos).

De acordo com Rojo, a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi afirmada na década de 90 em um manifesto intitulado “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais” resultante de um colóquio de um grupo de pesquisadores dos letramentos reunidos em Nova Londres, Connecticut (EUA) denominado *Grupo Nova Londres*.

Nesse manifesto o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte, mas não somente devido as TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um modo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO, 2012, p. 12).

Rojo (2012, p. 13) explica que “o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica”. Ainda conforme a autora (2012, p. 23) os multiletramentos trazem algumas características importantes: “eles são interativos; mas do que isso, colaborativos; fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbal ou não]); são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”.

Pinheiro, ao discutir sobre como devemos trabalhar a pedagogia dos multiletramentos na escola, nos diz que

Nossa escola costuma estigmatizar a cultura dos alunos e inserir uma cultura considerada erudita. Precisamos pensar que devemos partir das manifestações culturais deles para, então, propor outras manifestações importantes, a fim de que possam exercer suas práticas nas mais diversas situações formais e informais. Assim, os professores devem ser sensíveis às culturas existentes nas comunidades dos alunos, pois respeitando as culturas dos discentes é mais fácil ampliar o leque cultural deles. (PINHEIRO, 2019, p.16).

Nesse contexto de estudos, o Letramento logo passou a ser utilizado no plural, letramentos pois, conforme Soares

essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial. (SOARES, 2002, p. 153)

Esses diversos tipos de letramentos desenvolvidos na sociedade levam em consideração as práticas situadas, ou seja, para cada tipo de evento há um conjunto de letramentos que devem ser seguidos pelos participantes. Para Kleiman

há uma tendência humana para contextualizar a ação, e as atividades em que se usa a escrita não fogem dessa tendência. Por isso, dizemos que as práticas de letramentos são práticas situadas, o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características da situação, da atividade desenvolvida, da instituição. (KLEIMAN, 2005, p.25)

O letramento digital, por exemplo, com base em Soares (2002, p. 151) “é, 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”. Esse tipo de letramento tem sido constantemente atrelado à leitura literária pelas plataformas online. De acordo com Freitas (2005, p.162) citando Moraes (2001) “o vertiginoso crescimento está ligado ao fato de os textos literários, pela característica da intertextualidade, serem extremamente compatíveis com a natureza dos fluxos digitais. O hipertexto, antes de ser

uma das características do texto informático, está presente na própria literatura”.

O letramento crítico também deve fazer parte das práticas sociais desenvolvidas em sala de aula, pois levará os alunos a ampliar a capacidade de analisar criticamente os discursos que permeiam a sociedade. De acordo com Rojo, quando explica a importância desse letramento

Tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas estéticas entre os discursos que circulam. Isso possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitam a diferença. (ROJO, 2009, p.108)

Além dos letramentos já citados, o letramento literário também pode ser considerado como uma prática social que envolve a interação autor/ texto/ leitor por meio da leitura de textos pertencentes à esfera literária, sejam eles do cânone ou não. Dessa maneira, a leitura literária caracteriza-se como uma atividade de produção de sentido que envolve fatores sociointeracionais quando o autor e o leitor partilham seus conhecimentos através do texto literário. Cosson (2018) afirma que

é justamente ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2018, p.30).

Entendemos, portanto, que letramento literário é um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto e do desenvolvimento da habilidade de ler os textos literários. Nesse processo de aprendizagem literária, quando se busca verificar questões ideológicas ou relativas às identidades de etnia/raça, como proposto nesse trabalho, ou entre outras identificações sociais estaremos diante de um letramento literário crítico. Aprofundaremos, na próxima seção, o letramento literário e suas contribuições para o desenvolvimento das práticas letradas na escola.

## O letramento literário

As práticas de leitura do texto literário a que temos maior acesso são aquelas realizadas pela escola. Assim, nas atividades de leitura do texto literário é importante que professor, como mediador, apresente orientações e estratégias de leitura que priorizem a dimensão didática do texto e reconheçam-no como objeto de saberes.

Para o ensino desse letramento mediado e orientado, o professor, Rildo Cosson (2018) desenvolveu uma sequência básica que prevê quatro etapas de atividades: **motivação, introdução, leitura da obra e interpretação**, explicitadas a seguir. A **motivação** é a etapa inicial em que os alunos serão estimulados, por meio das mais diversas atividades lúdicas, a entrarem no universo temático da obra. Em seguida, vem a etapa da **introdução**, momento em que o professor apresenta a obra que será lida, fala o

essencial sobre a biografia do autor e explica a importância da escolha desse material para a turma. Na sequência, começa a **leitura da obra**, realizada com alguns intervalos que servem para o professor acompanhar a leitura dos alunos, identificando suas dificuldades e ajudando-os a compreender os aspectos principais no texto. Por fim, temos a etapa da **interpretação** que se dá em dois momentos: o interior, que acompanha a decifração e apreensão global da obra; e o exterior, que é a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade.

Dessa forma, fica claro que a ideia de letramento literário exige o ambiente escolar, porque é preciso compartilhar a interpretação como modo de ampliar os sentidos construídos individualmente. Observamos, portanto, que “as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras” (COSSON, 2018, p. 47). A Literatura deve ser uma prática de leitura crítica e cabe ao professor mediar essa prática.

Ainda conforme Schaeffer (*apud* JOUVE, 2012, p.165), a Literatura abre o campo dos possíveis, favorece o espírito crítico, solicita nossa capacidade de análise e reflexão, favorece a capacidade de juízo e veicula saberes sobre o ser humano. Ao refletir sobre a formação ética do sujeito que precisa ser atuante na sociedade à qual está inserido, é necessário expô-lo aos mais variados conteúdos disciplinares para que o mesmo adquira conhecimento – a ferramenta essencial para o exercício da cidadania – desenvolvendo as habilidades e competências necessárias, a exemplo disso, a autonomia intelectual e o pensamento crítico, a fim de se inserir como parte da sociedade demasiadamente complexa, contribuindo para o seu efetivo desenvolvimento. Tudo isso caracteriza o que se espera de um aluno do Ensino Fundamental e Médio. No que se refere ao ensino de literatura, Schaeffer (*apud* JOUVE, 2012) traz por proposta convidar o aluno a refletir sua própria realidade, fazendo emergir questões de relevância social por meio do texto literário.

A literatura é um fenômeno social, ela não pode ser estudada somente por seu teor estético, haja vista isso lhe conferir importância no ensino e justificar sua permanência nas etapas do ensino básico, fundamental e médio. Entretanto, percebemos que a literatura não dispõe de tanto prestígio no cenário brasileiro, uma nação que não valoriza e nem convida os sujeitos a refletirem sobre o estar no mundo, o meio ao qual estão inseridos, a fim de poderem despertar a expressão da criticidade, além de outras maneiras que categorizam o mundo, condenando sua pobreza intelectual e cultural.

Com a finalidade de contribuir para os estudos literários, os estudantes devem ser estimulados a ler constantemente, não somente no colégio, pois ao fazer isso eles usam estratégias, e com essa motivação os textos lidos devem ser utilizados na escola, pois propiciam situações reais de leitura, sem a cobrança de provas e trabalhos e as velhas fichas de leitura.

Salientamos que os alunos são os maiores divulgadores do que é realizado em sala de aula, tanto no âmbito escolar como fora dele. Quanto mais os discentes têm contato com o texto e refletem sobre ele, mais adquirem conhecimentos, desde a ampliação do próprio vocabulário a questões mais complexas que permeiam esse universo. Portanto, na próxima seção iremos apresentar uma sequência básica do gênero vídeo-resenha com o intuito de contemplar os letramentos digitais, críticos e literários, ampliando os sentidos

éticos e estéticos dos alunos e aplicando o que a BNCC propõe para o ensino em língua portuguesa.

## **Sequência Básica do gênero vídeo-resenha com enfoque nos multiletramentos**

A sequência de atividades baseadas na metodologia da Sequência Básica de Cosson (2018, p. 51) em relação ao letramento literário, propõe quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, como já explanadas, foi elaborada com o objetivo de expor aos professores em campo um modelo de se trabalhar um gênero discursivo multimodal, assim, tentaremos atrelar os momentos da sequência com algumas habilidades e competências presentes na BNCC.

Esta atividade foi planejada para alunos dos anos finais do ensino fundamental e consiste na aplicação de uma sequência básica do gênero vídeo-resenha em todas as suas etapas, com temáticas relativas ao preconceito racial com o viés dos multiletramentos, mais especificamente dos letramentos literário, crítico e digital, observando a forma como assuntos de interesse público são contemplados, bem como a forma como a recepção leitora, a produção e a circulação do gênero no ambiente escolar são trabalhadas. A sequência poderá ser desenvolvida no período de duas semanas, correspondentes à 10ha.

Como já afirmado a BNCC orienta constantemente o uso das TDIC no ensino de Língua Portuguesa, o que justifica nossa escolha do gênero discursivo trabalhado, mas também nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa Terceiro e Quarto Ciclos, lançados em 1998, já havia o incentivo ao ensino com o uso do vídeo em sala de aula como sendo importante para o desenvolvimento da sensibilidade dos jovens, no sentido de contemplar um suporte que já fazia parte, naquele momento, de suas práticas sociais, como podemos observar

Partindo do que toca os sentidos, a linguagem da TV e vídeo responde à sensibilidade dos jovens. Projetando outras realidades, outros tempos e espaços, no vídeo interagem superpostas diversas linguagens: a visual, a falada, a sonora e até a escrita, principalmente na legenda de filmes e nas traduções de entrevistas. O vídeo possibilita desenvolver múltiplas atitudes receptivas, pois permite que se interrompa a projeção para fazer um comentário; que se volte a fita, após a projeção, para rever cenas importantes ou difíceis; que se passe quadro a quadro imagens significativas; que se exiba a fita outras vezes para apreciar aspectos relacionados à trilha sonora, efeitos visuais, diálogos etc. (BRASIL, 1998, p. 91).

Portanto, inicialmente, como motivação programada para duas aulas geminadas, indicamos apresentar o filme “Mãos talentosas: a história de Ben Carson”. O filme, baseado em fatos reais, traz a história de vida de Ben Carson, menino pobre, negro, filho de mãe separada e analfabeta. Ben era um aluno com baixíssimo rendimento, que sofria grande preconceito na escola.

A BNCC, quando trata do que deve ser enfoque em Língua Portuguesa no campo artístico-literário, nos anos finais do Ensino Fundamental, mostra que

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (BRASIL, 2017, p. 157).

Assim, na aula seguinte, poderá haver uma discussão sobre a temática do racismo presente no filme, e esses debates devem ser mediados pelo(a) professor(a), levando os alunos à conclusão de que o preconceito racial é algo presente em nossos dias, podendo refletir sobre situações frequentes na mídia e ao nosso redor. É importante promover um clima em que os alunos se sintam à vontade para expressar seus sentimentos e vivências em relação à temática discutida. Dessa forma, trabalharemos a temática em consonância com a lei 10.639/03 que estimula conhecer e valorizar a cultura afro-brasileira e africana. Acreditamos contemplar, com essa atividade, uma habilidade de leitura do campo artístico-literário que diz que o aluno deve

Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso. (EF69LP45) (BRASIL, 2017, p. 157).

As duas últimas aulas geminadas da primeira semana devem ser utilizadas para as próximas etapas, que serão a introdução e a leitura. Este é o momento de apresentar a autora Conceição Evaristo, escritora de renome no campo da Literatura Afro-brasileira, e participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país, e a obra com que irão trabalhar. Sugerimos, aqui, o conto “Maria” do Livro *Olhos d'água*, disponível em <http://www.letras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/925-conceicao-evaristo-maria>. Ainda nessas aulas, após a leitura do conto, será iniciada a etapa da interpretação, agora com foco nas questões ligadas ao preconceito racial sofrido pela personagem, e suas consequências. Um novo debate poderá ser feito para que os alunos possam expressar criticamente os seus pontos de vista, com base nas atividades desenvolvidas até então. Uma das habilidades de leitura que poderá ser contemplada nessa aula, preparando os alunos para a próxima etapa do trabalho, seria a de incentivar os estudantes a

Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura (...), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *fanclipes*, *posts* em *fanpages*, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (EF69LP46) (BRASIL, 2017, p. 157).



O trabalho detalhado desse texto é de suma importância para a etapa posterior, que será a produção da vídeo-resenha. Portanto, deve ser feita uma apresentação da autora como pessoa importante nos movimentos de valorização da cultura negra. A leitura deve ser feita, no mínimo, duas vezes (uma silenciosa e outra compartilhada) e a interpretação deve ter como foco as questões sobre o preconceito racial. Sugerimos, abaixo, possíveis questões de interpretação do conto “Maria”:

01. No conto que lemos, intitulado “Maria”, a personagem principal segue o destino de tantas outras “marias” existentes na sociedade brasileira. Segundo o texto, o que há de comum entre a personagem Maria e outras “marias” é o fato de serem:

- a) Mulheres fortes e corajosas que não temem a dureza de trabalhos árduos e exaustivos para garantir a própria sobrevivência.
- b) Mulheres analfabetas, indefesas, que necessitam pegar o transporte público todos os dias para irem ao trabalho.
- c) Mulheres negras, abandonadas e marginalizadas pela sociedade, que trabalham para sustentar, sozinhas, os próprios filhos.
- d) Mulheres frágeis física e socialmente, que se contentam com gorjeta em troca do trabalho como diarista em casa de família.

**Resposta:** *Espera-se que os alunos indiquem o item “C” como opção correta.*

02. O conto revela a situação da mulher negra e pobre numa sociedade que a violenta de diversas formas. No texto, o que você citaria como formas de violência e desrespeito à personagem Maria?

**Sugestão de resposta:** *Maria é desrespeitada pela patroa, que não valoriza o seu trabalho e a recompensa com sobras da comida do dia anterior e com uma gorjeta. No ônibus que a levaria para casa, foi desrespeitada com xingamentos e acusação de parceria num assalto que ocorrera dentro do coletivo, retratando, claramente, a intolerância com os menos favorecidos e fragilizados social e economicamente, como também o preconceito racial contra pessoas negras.*

03. A leitura do conto nos leva a observar que:

- a) A violência generalizada em todos os segmentos da sociedade, especialmente entre as mulheres, ameaça a população feminina, considerada mais frágil.
- b) É evidente o preconceito e a discriminação existentes contra pessoas de classes sociais menos privilegiadas, especialmente, quando se trata de mulheres, o que se verifica no conto lido, que culmina na violência sofrida pela protagonista.
- c) Os constantes assaltos a coletivos, muitas vezes, liderados por mulheres, torna as pessoas insensíveis ao ponto de quererem fazer justiça com as próprias mãos.
- d) A falta de emprego e a pobreza geram o aumento da violência, e a impunidade contribui para que os infratores ajam com mais audácia a qualquer hora e lugar.

**Resposta:** *Espera-se que os alunos indiquem o item “B” como opção correta.*

04. O machismo e o preconceito racial desencadeiam diversos tipos de violência contra a mulher. Em que passagem do conto em estudo podemos observar este tipo de desrespeito à personagem Maria?

**Sugestão de resposta:** *A expressão “Aquela mulher, aquela negra safada estava com os ladrões!” Demonstra claramente esse machismo e preconceito racial, quando Maria é xingada de “negra safada”.*

Acreditamos ter trabalhado, nessa sequência de atividades, três competências fundamentais no desenvolvimento dos letramentos literário e crítico na formação de um leitor que, para além da fruição, adquire um olhar aguçado para questões sociais do seu cotidiano. Em Língua Portuguesa, correspondem a essas competências específicas:

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. 8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.). 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87).

## Vídeo-resenha como prática social

Com o objetivo de que essa discussão não tenha um fim em si mesma e que um novo gênero multimodal faça parte das práticas sociais dos alunos, propomos o desenvolvimento do gênero vídeo-resenha nas próximas 5 h/a, com o intuito da apreensão de um novo gênero, do desenvolvimento crítico e da percepção de que os textos são construídos com uma finalidade real e circularão na sociedade, quer por meio material ou virtual. Nas aulas programadas para a produção das vídeo-resenhas uma das habilidades de leitura e oralidade presentes na BNCC que poderá ser trabalhada é

Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, *podcasts* noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – *podcasts* e *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros. (EF69LP10) (BRASIL, 2017, p. 143)

Assim, nas duas aulas geminadas que iniciarão a semana, o professor(a) poderá começar mostrando uma resenha do conto lido e uma vídeo-resenha do mesmo conto. Em seguida os alunos poderão ser questionados sobre as diferenças e semelhanças dos dois gêneros. Nesse momento, devem ser reforçadas as especificidades formais e estruturais típicas de cada gênero para que os alunos tenham clareza de como poderão desenvolver seus trabalhos, que constarão da gravação de vídeo-resenhas para posterior exibição. Uma habilidade possível de ser trabalhada nessa aula será

Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários,

entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros. (EF89LP32) (BRASIL, 2017, p. 187)

A aula seguinte poderá ser realizada na quadra de esportes da escola, com autorização prévia da direção. Esse é, geralmente, um ambiente amplo, diferente das salas de aula, em que os alunos podem se dividir em equipes e dialogar livremente, momento imprescindível para a gravação de suas vídeo-resenhas. A orientação de trabalho em equipe, dada pelo(a) professor(a), é importante para que cada membro dos grupos perceba que tem sua função, que poderá ser a de gravar, apresentar, fazer pesquisas, editar, cuidar do figurino e assim por diante. Tendo em vista a rapidez que as novas tecnologias impõem, as vídeo-resenhas deverão conter somente três minutos. Acreditamos que uma aula será tempo suficiente para essa gravação. Nesse momento poderemos trabalhar diversas habilidades da BNCC, dentre elas

Produzir e publicar fotodenúncias (...), textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogse podcasts* culturais, *gameplay* (...), dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (EF69LP06) (BRASIL, 2017, p. 143).

As duas últimas aulas geminadas servirão, em um primeiro momento, para a edição dos vídeos, de forma bem simples, usando os filtros e programas do próprio celular, a exemplo dos aplicativos de edição de fotos para celular *Kine Master*, *Power Director*, *Windows Movie Maker* que os adolescentes dominam com bastante facilidade. No entanto, é importante que o(a) professor(a) tenha um conhecimento básico do uso desses programas, para auxiliar os alunos nesse momento. O último momento da aula será usado para exibição das vídeo-resenhas. Para isso, os alunos poderão passar os vídeos produzidos para o computador da escola, previamente solicitado, que projetará os textos multimodais feitos na escola. Posteriormente, poderá haver a publicação desses vídeos na página ou blog virtual do colégio, bem como nas redes sociais, com o objetivo de efetivar a circulação do gênero.

Nessa aula, trabalharemos uma habilidade da produção de textos na BNCC, importante na cultura dos adolescentes, chamados “nativos digitais”

Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta. (EF69LP08) (BRASIL, 2017, p. 143).

Nessas atividades procuramos contemplar também três competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, descritas a seguir

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017, p. 87).

Com o processo da produção das vídeo-resenhas, acreditamos ter contribuído para o desenvolvimento do trabalho com os multiletramentos, acrescentando, nesse momento, o letramento digital, necessário para a condução dessas etapas da atividade proposta, garantindo também que o texto seja publicado, compartilhado e divulgado, para que o trabalho com as práticas sociais se efetive e que o leitor das produções realizadas em sala de aula não seja somente o professor com o objetivo de atribuir uma nota, mas que o texto, de fato, circule na sociedade da qual os alunos fazem parte.

## **Considerações finais**

Nosso objetivo neste artigo foi dar apenas uma visão de como o trabalho com os mais diversos letramentos pode ser desenvolvido, tornando as aulas de Língua Portuguesa mais significativas, considerando as práticas advindas da multiculturalidade trazida pelos alunos, ensinando-os a serem menos passivos diante da grande gama de informações a que são constantemente submetidos, especialmente pela internet. Além disso, temos o propósito de contribuir para o desenvolvimento dos sentidos éticos e estéticos nas obras literárias e promover discussões acerca de questões complexas que permeiam a sociedade como o preconceito racial e suas consequências.

Ademais, em uma sequência básica, professores e alunos são sujeitos participantes em todo o processo que envolve a atividade, logo, o professor não deve ser visto como o sujeito que irá transmitir conhecimento aos estudantes, mas sim como um mediador das práticas construídas em sala de aula. Para tanto, é imprescindível que os docentes estejam dispostos a ensinar e aprender novos conceitos e habilidades com seus alunos, além de explicar os passos da sequência e qual o objetivo final que os discentes terão, a fim de que compreendam o processo pelo qual passarão e possam desenvolver autonomia e protagonismo.

Pudemos confirmar também a necessidade de se trabalhar com base na BNCC, usando as TDIC e promovendo aulas, que contribuam no processo de aprendizagem, na leitura, na produção textual e no letramento digital dos alunos. Também definimos a importância do desenvolvimento crítico e do envolvimento com questões de interesse coletivo, além de propormos estratégias de atividades e exercícios que tornarão os alunos

capazes de desenvolver habilidades em suas compreensões leitoras, escritas e digitais, tendo em vista o gênero e a temática em questão, considerando o uso social da língua (suas práticas) e a circulação do gênero.

Portanto, faz-se necessário o trabalho com os gêneros discursivos utilizados nos mais diversos letramentos críticos, literários e o digital pois, para a atual geração de jovens em idade escolar, utilizar recursos digitais vai além de levar um filme ou vídeo no pen-drive, haja vista que há toda uma cultura que envolve o ato de escrever em plataformas on-line, utilizar recursos semióticos de imagens, sons, e vídeos. Devemos assumir a responsabilidade de desenvolver essa prática social, que já é usual no dia a dia dos alunos, dentro da escola.

## Referências

BRASIL, Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ministério da educação, 2017.

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.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o Letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever?. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005. Coleção Linguagem e Letramento em foco.

PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (orgs.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces / O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE / FaE / UFMG, 2005.

PINHEIRO, R. C. **Multiletramentos e Aquisição da Leitura e da Escrita**. EdUECE, 2019.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola** [orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

## **A multimodalidade na leitura dos gêneros digitais: o infográfico digital como estratégia pedagógica**

Janine Maria Rocha da Silva<sup>57</sup>  
Fábio André Cardoso Coelho<sup>58</sup>  
Ivana Quintão de Andrade<sup>59</sup>

### **Introdução**

Este capítulo tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos da Educação Básica, por meio de uma proposta de leitura de um gênero multimodal muito disseminado em avaliações institucionais como o PISA, ENEM, a PROVA BRASIL: o infográfico digital.

Face às sempre renováveis tecnologias digitais da informação e comunicação à disposição de alunos, professores e da sociedade, em geral, bem como ao atual contexto de desafios imposto pela rapidez da propagação de dados por meio dessas tecnologias, a abordagem multimodal e sua contribuição para o ensino de leitura fazem-se pertinentes e necessárias. Não é à toa que os componentes curriculares de Língua Portuguesa, no que eles tangem ao ensino de leitura, foram recentemente revisitados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de inserir, nas estratégias docentes, ações que levem os alunos à leitura e à interpretação de textos a partir de imagens, links e demais recursos que compõem os gêneros digitais multimodais. Essa é uma habilidade que se mostra imprescindível na leitura e compreensão da realidade que, em meio ao avanço tecnológico, vem sendo semiotizada, dia após dia, nas diferentes formas textuais.

Durante muitos anos, a sociedade viveu a cultura do impresso e essa era (e ainda

---

<sup>57</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), RJ, E-mail: janine\_maria76@yahoo.com.br

<sup>58</sup> Doutor em Língua Portuguesa (UERJ). Professor Adjunto de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisador nos Grupos “Descrição e Ensino de Língua: Pressupostos e Práticas (CNPq)” e “Texto, Hipertexto e Ensino de Língua Portuguesa (THELPO), (CNPq)”. E-mail: fabiocoelho1976@gmail.com

<sup>59</sup> Doutora em Estudos de Linguagem (UFF). Professora da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SME/SG), São Gonçalo, RJ. Pesquisadora no Grupo “Leitura, Fruição e Ensino (LEIFEN)”. E-mail: ivanaquintao@id.uff.br

o é) uma característica marcante também presente na esfera escolar. Mas quando, hoje, se pensa na formação leitora dos alunos da Educação Básica, é preciso ultrapassar as fronteiras dos textos impressos – também chamados de textos *off-line* – e levar para a sala de aula os diversos hipertextos que circulam nas práticas sociais de interação.

Numa época de tecnologias digitais, é preciso que a escola reveja seus moldes, seu sistema pedagógico, seus papéis enquanto agente socializador e transformador da realidade educacional brasileira. Não se pode mais negar que os tempos são digitais e que a sociedade, como um todo, está cada vez mais imersa em um grande ambiente multimodal e multissemiótico, composto por sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, animações, hiperlinks, entre outros. Ademais, como afirma Rojo, “essa necessidade de uma abordagem multiletrada no ensino da língua portuguesa se justifica, principalmente, mas não somente, pelo uso das tecnologias digitais de comunicação e informação” (ROJO, 2012, p. 10).

Sendo assim, a multimodalidade pode ser considerada como a materialização de textos por mais de uma linguagem. E o texto multimodal, como aquele que é constituído por um arranjo de recursos gráficos (fonte, tipografia, estilo) e sonoros (música, linguagem falada); imagens (gráficos, fotos, desenhos); animações; expressões faciais, etc. que produzem sentidos em nome de uma intencionalidade e de um projeto de dizer. A aplicabilidade de todos esses recursos para a orientação na leitura dos textos multimodais vem assumindo cada vez mais uma posição de destaque no cenário dos estudos do texto de abordagem sociocognitiva e interacional, como indicado por Elias (2016). Hoje, é necessário um olhar para além da linguagem verbal, já que cada vez mais a interação entre as pessoas ultrapassa a materialidade da palavra. Sobre o uso dos recursos multimodais, Dionísio afirma:

Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos, pois revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (DIONÍSIO, 2005, p. 159-160).

Como vimos, o rápido desenvolvimento de textos multimodais vem provocando o aparecimento de novos gêneros discursivos, bem como de formas criativas de interação que, no contexto escolar, obriga os docentes a incorporar, às suas práticas didáticas, metodologias inovadoras que deem conta do processo de ensino-aprendizagem face ao mundo de conexões em alta velocidade, fragmentação e compartilhamento.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é propor estratégias que auxiliem o desenvolvimento da competência leitora dos alunos da Educação Básica, em relação à leitura dos recursos multimodais na construção de sentidos do texto. Para o desenvolvimento deste estudo, o *corpus* escolhido é um infográfico digital elaborado sob a supervisão da Fundação Oswaldo Cruz, considerada a mais destacada instituição de

ciência e tecnologia em saúde da América Latina<sup>60</sup>. Para analisá-lo, iremos nos pautar nos conceitos da Teoria Semiollingüística, no que eles tangem ao processo de semiotização do mundo; e nos estudos da Linguística Textual, no que eles tangem ao conceito de multimodalidade e a sua contribuição para o ensino de leitura. Nossos aportes teóricos serão conduzidos pela noção de gênero discursivo (BAKHTIN, 2006), pela concepção de textualidade e seus princípios; e de ensino de língua portuguesa (KOCH & ELIAS, 2011), dentre outros.

## Um gênero discursivo *on-line*

Não há como negar a grande contribuição dos estudos bakhtinianos para a noção de gênero discursivo que hoje é veiculada às práticas escolarizadas de leitura e produção textual. Para Bakhtin (2006, p. 292), o que constitui um gênero discursivo é muito mais a sua ligação com a situação real de uso e seus aspectos sociointeracionais que as propriedades estruturais imanentes aos textos. Foi assim que o filósofo desenvolveu um de seus conceitos, entre eles os de *gêneros discursivos*, concebendo-os como tipos de enunciados criados dentro dos vários campos da atividade humana.

Além disso, a concepção de gênero em Bakhtin não é estática, fixa e imutável, por isso, os gêneros discursivos também são considerados instáveis. Prova disso é que estão sempre em constante mudança, centrados nas diversas práticas sociais, definidos não só pelas questões estruturais (conteúdo temático, construção composicional, estilo), mas, principalmente, pelas finalidades comunicativas e/ou pelo contexto sociocultural. Por isso, os gêneros constantemente evoluem para atender às necessidades imediatas impostas pelos novos modelos de interação entre os sujeitos.

Diante desse cenário de transformação, é fato que a escola, hoje, não pode mais ignorar o advento de diferentes tecnologias de ensino que vem contribuindo para o surgimento de novos gêneros discursivos cada vez mais híbridos e multimodais. Contudo, é válido lembrar que muitos desses gêneros não são tão novos assim, pois se ancoram em outros já existentes, como é o caso, por exemplo, do *e-mail* (correio eletrônico), que é uma reformulação das antigas cartas pessoais e comerciais, e dos bilhetes. Este também é o caso dos infográficos que, ancorados em outros gêneros, sobretudo, os jornalísticos e científicos, receberam uma nova roupagem, isto é, tornaram-se textos mais híbridos e colaborativos, com a ampliação de recursos multimodais.

O infográfico digital, foco deste estudo, tem sua raiz na infografia, um recurso gráfico utilizado para explicar ideias, conceitos e processos. De acordo com o *site* da Wikipédia<sup>61</sup>, a infografia nasceu na pré-história, com os primeiros diagramas e pinturas rupestres encontrados nas paredes das cavernas ou em grandes blocos de pedra. Já os infográficos, como são conhecidos na atualidade, só começaram a ser feitos no princípio do século XVI. Leonardo da Vinci, por exemplo, utilizou vastamente desenhos e figuras para explicar de modo mais simplificado os seus estudos e teorias, sobre diversos

---

<sup>60</sup> Site oficial da Fundação Oswaldo Cruz. Disponível: <<https://portal.fiocruz.br/fundacao>> Acesso: 18 mai. 2020

<sup>61</sup> Disponível: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Infografia>> Acesso: 20 mai 2020



assuntos, inclusive a respeito da anatomia humana<sup>62</sup>.

Os infográficos foram evoluindo e se tornaram textos multimodais, explicativos e informativos, produzidos com elementos verbais e não verbais, tal como postula Nascimento (2013):

É um gênero textual visualmente informativo, em diferentes publicações (impressas e online). Ele se baseia na articulação esquemática de recursos semióticos e tem funções de exposição (de dados estatísticos e geográficos), explicação e narração. (NASCIMENTO, 2013, p. 61).

Por serem amplamente utilizados em domínios discursivos diversos, como o jornalístico, o publicitário e o científico, os infográficos digitais passaram a circular, também, no domínio educacional. Eles começaram a surgir na construção de enunciados de avaliações de conhecimento, e ganharam expressividade nas avaliações de larga escala da educação básica, como o PISA, o ENEM e a Prova Brasil. Em contrapartida, mesmo diante das novas demandas da sociedade e da aprendizagem, percebemos que a participação desse gênero em sala de aula ainda é incipiente, visto que as estratégias de leitura costumam contemplar textos preferencialmente verbais, que correspondem ao conceito tradicional de texto linear. Como consequência, os alunos apresentam muita dificuldade para interpretar uma modalidade textual como a do infográfico digital. Para Coscarelli,

Como a escola prioriza o verbal, muitas vezes, os alunos se esquecem de considerar o não verbal, seja na leitura, seja na produção de textos. Isso faz com que eles encontrem dificuldade em muitas situações em que precisam lidar com textos do cotidiano. (COSCARELLI, 2016, p. 12).

Diante desse cenário, faz-se necessário ressaltar a importância dos recursos multimodais na construção de sentidos do texto, não só para que os alunos desenvolvam a competência leitora como também para que eles se tornem sujeitos-leitores familiarizados com o já lido nos mais recentes gêneros discursivos digitais, pois, como postula Vigner (1988, p. 32), “só é legível o já lido”. Por isso, é preciso repensar e promover mudanças significativas nos modelos praticados nas aulas de leitura.

## **Semiotização de mundo**

A Semiologia é uma teoria que se constitui com base na noção de semiotização da realidade, um processo que ocorre quando o sujeito falante percebe o mundo ao seu redor e, por meio de uma linguagem, dá significado a ele. Esse processo de significação constrói-se sob a ação de um conjunto de fatores os quais funcionam como restrições ao modo como esse sujeito escolhe significar a realidade, tendo em vista sua intenção comunicativa, a situação de comunicação e o sujeito interlocutor. Um desses fatores diz respeito ao modo como o sujeito falante organiza seu discurso, visando a influenciar seu parceiro na troca linguageira.

Charaudeau (2014) explica que o discurso pode obedecer a uma organização

---

<sup>62</sup> Disponível: <https://www.significados.com.br/infografico/> Acesso: 15 maio 2020

enunciativa, descritiva, narrativa ou argumentativa. Ele adverte que o modo de organização enunciativo atravessa todos os demais modos, uma vez que ele corresponde à forma como o sujeito decide aparecer no enunciado, em função de sua intencionalidade e seu projeto de fala. Dessa forma, a enunciação pode ser feita de maneira alocutiva (exercendo uma relação de influência accional sobre seu interlocutor); de maneira delocutiva (apagando-se do ato de linguagem) ou de maneira elocutiva (revelando-se no ato de linguagem).

Além de definir a instância discursiva na qual aparecerá no enunciado, o sujeito falante precisa decidir se o texto será construído no modo descritivo, narrativo ou argumentativo. De acordo com Charaudeau (2014), na construção descritiva, o sujeito vê o mundo de forma estática, trazendo os seres à existência quando eles são nomeados, qualificados e localizados, o que, de certa forma, os singulariza em meio a outros seres. Na construção narrativa, o sujeito falante expõe os fatos que são da ordem da experiência e do desencadear das ações protagonizadas pelos seres. Na construção argumentativa, o sujeito falante, movido por uma convicção, tenta persuadir o interlocutor a modificar seu comportamento.

É importante salientar que os modos de organização descritivo, narrativo e argumentativo podem ser conjugados no âmbito de um mesmo texto, afinal, como afirma Charaudeau (2014, p. 112), esses três modos “contribuem igualmente para construir textos: *contar* o fato testemunhando uma experiência; *argumentar* demonstrando relações e *descrever* identificando, qualificando e localizando os seres”. Apesar dessa mútua conjugação entre as formas de se organizar o discurso, neste artigo, procuraremos explorar, de forma mais contundente, alguns aspectos do modo descritivo na leitura do infográfico digital que constitui nosso *corpus*.

Considerando os componentes básicos do modo descritivo, o nomear, o qualificar e o localizar os seres, podemos dizer, na esteira de Charaudeau (2014, p. 120-125), que essa construção descritiva se dá de forma objetiva, quando o sujeito falante descreve os seres de modo que a descrição possa ser verificada por qualquer outro sujeito; ou de forma subjetiva, quando o sujeito falante descreve os seres conforme sua própria visão de mundo, a qual não é necessariamente verificável.

O modo descritivo tem algumas finalidades, dentre elas: informar, definir, explicar. Tudo em nome de um saber. Por isso, é comum encontrarmos “fragmentos de texto que servem para dar a conhecer ou reconhecer seres cuja identidade é indispensável para a compreensão” (CHARAUDEAU, 2014, p. 120). Sob essa perspectiva, podemos dizer que o modo descritivo se preocupa com a informação, a definição ou a explicação como estratégias de captação do leitor; afinal, para que o leitor compreenda e valide o texto, é preciso que um determinado saber, considerado importante para a compreensão, seja compartilhado pelo interlocutor.

Todas essas considerações a respeito da teoria semiolinguística são importantes na medida em que elas revelam a operacionalização efetuada pelo produtor de linguagem no seu processo de semiotização do mundo.

No que tange à Linguística Textual, tentaremos evidenciar de que maneira a construção dos sentidos pode se estabelecer ratificando um dos fatores de textualidade, a

coerência. Trataremos de observar como o texto e as imagens podem se organizar, permitindo que o leitor realize uma série de teias textuais coerentes. Levaremos em consideração a ideia de que “o texto é compreendido como uma construção que demanda um conjunto de conhecimentos pressupostamente compartilhados pelos sujeitos envolvidos na interação” (ELIAS, 2015, p. 54). Dessa forma, estaremos ancorados nas perspectivas sociocognitiva e interacional. Acreditamos que a leitura do infográfico digital se constitui como uma leitura “peculiar”, à medida que o leitor determina o seu ato de leitura conforme suas expectativas e de acordo com a organização das informações textuais, apreendendo aquilo que está contido no texto multissêmico e possibilitando uma “nova” realização de leitura. É lendo que se aprende, apreende, compreende, entende e se adquire conhecimento. Faz-se premente o entendimento do que é um texto para o aluno. Pergunta difícil e necessária. Até porque não existe uma resposta definitiva para essa questão. Pensemos.

Na tentativa de oportunizar ao professor de língua portuguesa uma prática pedagógica não restrita ao ensino de leitura voltado somente para o texto verbal, e para desenvolver uma proposta de análise de texto multimodal que contribua para o letramento digital, iremos nos valer dos pressupostos da Semiologia e da Linguística Textual elencados acima, a fim de explorar um *infográfico* digital, um texto verbo-visual, imagético e informativo que busca orientar a população brasileira no enfrentamento do coronavírus.

### **Navegando na textualização de um infográfico digital<sup>63</sup>**

Desde o primeiro caso confirmado de Covid-19, a Fundação Fiocruz vem construindo um vasto conhecimento sobre o enfrentamento da doença, através de diversos textos multimodais, em especial os infográficos digitais, cuja tentativa é não só alertar a população sobre o perigo do vírus, como também conscientizá-la sobre as medidas que devem ser adotadas para um menor risco de contágio. Dentre vários infográficos presentes na web sobre o coronavírus, um deles nos interessou de perto por tratar da transmissão, dos principais sintomas e da prevenção.

---

<sup>63</sup> Esse infográfico foi publicado na página oficial da Fiocruz no Facebook em 21 de abril de 2020. Disponível: <https://www.facebook.com/oficialfiocruz/photos/a.331292163595618/2972564852801656/?type=3&theater>



Fonte: Disponível:

<https://www.facebook.com/oficialfiocruz/photos/a.331292163595618/2972564852801656/?type=3&theater>. Acesso: 12 maio 2020.

Cabe-nos ressaltar que aqui trataremos apenas de alguns pontos de análise do infográfico digital, na tentativa de apontar algumas reflexões que o professor de Língua Portuguesa possa realizar em suas aulas de leitura com seus alunos.

Do ponto de vista semiolinguístico, a encenação descritiva é dirigida por um sujeito sobredeterminado por características socioculturais do grupo ao qual pertence: *Residentes da Enfermagem Obstétrica do IFF/ Fiocruz*. Embora tenha sido idealizado por um sujeito coletivo, podemos afirmar que o infográfico digital apresenta uma unicidade ideológica, pois foi concebido em nome de um mesmo projeto de dizer.

Quanto aos componentes do modo descritivo, podemos verificar que o sujeito descritor nominaliza o vírus, objeto do infográfico digital em análise, por meio dos sintagmas *Covid-19*, *Novo Coronavírus* e *O vírus*. No plano da linguagem não verbal, o vírus é representado por sua imagem microscópica, figurando em destaque no canto superior direito do infográfico digital.

Em relação à finalidade comunicativa do infográfico da Fiocruz, podemos citar: informar, explicar e incitar. As finalidades de informar e explicar podem ser encontradas: a) no sintagma verbal *Você sabia?*, que funciona como importante recurso de captação, uma vez que é um dos momentos em que há maior proximidade discursiva entre os parceiros da interação; b) no conteúdo verbal e não verbal do campo *Transmissão*, posicionado no lado esquerdo superior do infográfico digital, no qual são apresentadas as formas de transmissão do vírus; e c) no campo *Sintomas*, posicionado no lado direito

superior do infográfico, no qual são apresentados os sinais da instalação da doença.

Tanto no campo *Transmissão* quanto no campo *Sintomas*, podemos observar, também, um sujeito descritor que se enuncia de maneira delocutiva, apagando-se do interior dos enunciados para dar maior objetividade às informações e explicações. Note-se que o procedimento descritivo de qualificação, nesses dois campos do infográfico, se estabelece por meio de características objetivas, isto é, que podem ser conferidas por qualquer sujeito além do sujeito descritor. É o que ocorre, por exemplo, em: *gotículas de saliva; aperto de mão; superfícies contaminadas; febre alta; tosse geralmente seca; nariz entupido; sintomas raros*. Todos esses sintagmas nominais, expressos pelos adjetivos ou pelas locuções adjetivas, descrevem o “mundo”, revelando propriedades intrínsecas aos seres denotados.

Quanto à finalidade de incitar, ela pode ser observada no campo *Precaução*, posicionado na parte inferior do infográfico digital, no qual o sujeito locutor aparece no enunciado de maneira alocutiva, pois ele enuncia sua posição em relação ao interlocutor, impondo-lhe um comportamento e, ao mesmo, tempo exercendo sobre este uma relação de influência (CHARAUDEAU, 2014, p. 82). Sendo assim, o locutor descreve uma sucessão de atos enunciativos que funcionam como ordens de execução materializadas em linguagem verbal: *Lave bem as mãos com água e sabão ou use álcool em gel; Cubra o nariz e a boca ao espirrar ou tossir; Não compartilhe objetos pessoais; Mantenha os ambientes bem ventilados; Evite aglomerações*. No entanto, há de se notar que cada um desses atos enunciativos é conjugado com recursos não verbais que, imbricados com a materialidade verbal, contribuem para a construção objetiva do mundo como uma forma didática de conscientizar o leitor sobre as precauções a serem adotadas no combate ao vírus, levando-o à ação. Não é de se estranhar que os procedimentos de incitação ocupam o maior espaço do infográfico digital, pois o que está por trás do enunciado é um fazer persuasivo, ou seja, a tentativa de que o enunciatário acate o que está sendo dito de modo que ele mude seu comportamento.

Outro aspecto semiolinguístico a ser observado no infográfico diz respeito ao efeito de saber. Como vimos, nesse texto digital, o descritor (produtor do texto) nos oferece uma série de identificações e de qualificações, tornando-nos conhecedores das informações apresentadas. Dessa forma, podemos entender que o sujeito autor do texto se apresenta como alguém que detém o saber, o estudo científico de um tema, no caso a doença Covid-19, e “utiliza esse conhecimento para trazer a prova da veracidade de seu relato ou de sua argumentação” (CHARAUDEAU, 2014, p. 139). Outro ponto importante relaciona-se aos procedimentos de composição, ou seja, à organização semiológica geral do texto descritivo.

A disposição gráfica e a ordenação dos elementos constitutivos do infográfico digital são relevantes para que possamos levar os alunos ao entendimento de algumas palavras ou imagens do texto. Segundo Farina (1990, p. 5), “Nas artes visuais, a cor não é apenas um elemento decorativo ou estético. É o fundamento da expressão significa. Está ligada à expressão de valores sensuais, culturais e espirituais”. A cor se revela um elemento fundamental e, por muitas vezes, principal de uma marca, sendo uma das funções influenciadoras da sua construção. No infográfico em análise, a cor azul é predominante e ela está presente de forma prevalente em qualquer material publicitário

relacionado à saúde. A própria marca do “SUS” (Sistema Único de Saúde) é um exemplo do uso dessa cor que, mais do que transmitir uma informação, revela um conceito, um benefício. Além disso, a cor azul remete-nos à associação afetiva: verdade, afeto, paz, advertência, serenidade, espaço, infinito, fidelidade, sentimento profundo, ou seja, tudo o que a área da Saúde deve representar socialmente (FARINA, 1990). E boa parte desses “afetos” pode ser identificada no infográfico digital em questão.

Ao tomarmos por base os pressupostos que fundamentam a Linguística Textual, deparamo-nos com um dos fenômenos que nos faz perceber que toda e qualquer manifestação de linguagem se realiza em forma de textos, ou seja, a textualidade. Nesse sentido, é que podemos constatar toda a complexidade entre o linguístico, o cognitivo, o contextual e mais: o coerente. Mais do que um emaranhado de palavras, é a coerência que viabiliza a interpretabilidade de um texto. A todo instante, o texto precisa “dizer” algo e se fazer compreender. Ao leitor, cabe recuperar ou entender os sentidos daquilo que está sendo expresso. Como Antunes (2017) afirma, “é um jogo”. E quais são as regras principais desse jogo? A interação e a cooperação, pois “as ações de linguagem são, assim, uma atividade coletiva e colaborativa de produção e de compreensão de sentidos e de intenções” (idem, p. 46). Ainda sobre a coerência, entendemos que, por muitas vezes, uma informação pode ser recuperada pelo conhecimento de mundo, conhecimento prévio armazenado em nossa memória.

Observando o infográfico digital acima, temos a coerência exemplificada em várias partes do texto. No momento em que o leitor se depara, no topo, com as expressões: “Covid-19” e “Novo Coronavírus”, espera-se que ele realize a conexão entre o nome da doença, o ano de surgimento dela e entenda que o referido vírus é “novo”, diferente de qualquer outro já existente. Outro apontamento sobre a coerência está localizado na sequenciação numérica – **1transmissão**, **2sintomas**, **3precaução** – das etapas descritivas do infográfico em análise. Cada uma delas concentra uma série de informações que funcionam como uma sequência narrativa e permite ao leitor produzir a “sua” leitura, ou seja, apesar de estarem numeradas, a leitura multimodal possibilita caminhos coerentes para o encadeamento/o entendimento do texto.

No que tange às sequências textuais para a realização de um projeto de dizer, Marquesi (2017) nos esclarece que elas são estruturas organizadas por uma quantidade limitada de elementos que possuem uma organização interna própria, obedecendo a uma composição hierárquica. No caso do infográfico digital, percebemos uma orientação argumentativa por meio de uma sequência descritiva. À luz da Linguística Textual, o professor de Língua Portuguesa pode afirmar para o aluno que toda vez que realizamos uma atividade textual-descritiva, realizamos um recorte fazendo uso de vários processos de seleção. Nesse sentido, Marquesi (2017) aponta que tais processos se organizam por meio de três categorias: designação, definição e individuação. No material em análise, percebemos que a designação está associada ao fato da nomeação da doença “Covid-19/Novo Coronavírus”, tornando a expressão em evidência, conhecida por todos. Nas especificidades da doença, percebemos a intenção de esclarecer suas características e as orientações apresentadas, ressaltando suas especificidades, estabelecendo a definição. Na tentativa de mostrar a existência singular da doença, percebemos a individuação. No plano textual, a sequência descritiva do infográfico digital nos oferece uma série de informações globais que levam o leitor à aquisição de mais conhecimento didático-

científico sobre a Covid-19, sua transmissão, seus sintomas e sua precaução.

Outro ponto de análise a ser destacado se refere à informatividade. Chamamos a atenção para o grau de novidade, de imprevisibilidade do texto. No infográfico em questão, o leitor espera que as informações tragam alguma novidade e que o conteúdo temático, de fato, fuja do óbvio. Ao esclarecer as formas de transmissão, os principais sintomas e as devidas precauções, temos o cumprimento da proposta descritiva do texto e, além disso, o infográfico digital tende a apresentar um grau médio de informatividade, por seu direcionamento a um público geral (ANTUNES, 2017). Nesse caso, o professor de Língua Portuguesa pode refletir com os alunos sobre que tipo de informações não está presente no texto e quais informações são realmente relevantes para o entendimento da doença. Dessa forma, estabelecemos uma proposta de leitura que visa à ampliação dos conhecimentos e ao desenvolvimento de outros saberes linguísticos.

Por fim, na leitura dos textos multimodais, ou seja, dos textos organizados por várias modalidades sócio-semióticas que não só a verbal, o leitor necessita aprender a reconhecer outras unidades, além do léxico verbal. É preciso identificar as unidades dessas outras modalidades e reuni-las num plano textual coerente. As abordagens da leitura precisam considerar os variados fatores que estão presentes no processo de construção de significados. O professor de Língua Portuguesa precisa entender a leitura como um processo dinâmico, imprevisível, autônomo, pessoal, revelador de uma identidade leitora e de contextos de leitura.

## **Considerações finais**

Este trabalho teve como propósito pensar um percurso de leitura que pudesse contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, sobretudo, nas práticas pedagógicas com textos multimodais, como o infográfico digital.

A multimodalidade e seus recursos (a interatividade, a não linearidade, os ícones, o verbo-visual, a semiose, a estética, etc.) nos fazem refletir sobre a necessidade de se considerar todo o universo simbólico que o alunado traz da vida para a escola, através das múltiplas formas de linguagem, como a sua convivência com a música, com as fotografias, com as imagens, com as animações, e que são capazes de ajudá-lo na (re)construção de sentidos do texto.

Na tentativa de levar para a sala de aula práticas pedagógicas que abordem o caráter multissemiótico e multimodal dos textos em circulação, apresentamos a análise de um infográfico digital, retirado do site da página oficial da Fiocruz, e esperamos ter apontado algumas contribuições para o trabalho reflexivo-analítico do professor de Língua Portuguesa e para a aprendizagem linguística dos alunos.

Acreditamos que a Leitura deve ser realizada, sempre, em quantidade e com qualidade, na perspectiva de o aluno descobri-la como fonte de conhecimento, de entretenimento e, sobretudo, de prazer. Quanto mais o aluno lê, mais ele pode sonhar e se realizar por meio das palavras, das frases, das imagens, enfim, do conjunto que se revela como texto. É preciso permitir que o aluno trace os caminhos da sua leitura e que ele descubra o enredo que irá enredá-lo nas teias textuais. Quanto ao professor, é preciso que

ele invista na qualidade dos textos para que ela resulte no fantástico diálogo entre o leitor e o texto. Mais do que ler o texto, propriamente dito, o que se espera do nosso aluno é que ele seja capaz de ler o mundo a sua volta, decodificando cada parte signíca constituinte das construções textuais. Que as linguagens presentes nos textos multimodais possibilitem tais decodificações. Que os sujeitos leitores se permitam a navegar por “mares digitais” e que consigam “surfear” em leituras prazerosas e significativas. Dessa forma, o que se espera, de fato e de verdade, é que nossos alunos tenham, como foi dito no início dessas Considerações, o pleno desenvolvimento da sua capacidade leitora. Esse é o caminho. E sem volta.

## Referências impressas

ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins, 2006.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Trad. Ângela M.S. Corrêa e Ida L. Machado. 2. ed. SP: Contexto, 2014.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2015.

COSCARELLI, C. V. Abrindo a conversa. *In*: COSCARELLI, C. V. (org.) **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ELIAS, V.M. Hipertexto e leitura: como o leitor constrói a coerência? *In*: **Leitura, escrita e tecnologias da informação**. CABRAL, A. L.; MINEL, J.; MARQUESI, S. (Orgs.). SP: Terracota Editora, 2015 (Coleção linguagem e tecnologia, 1)

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 5. ed. São Paulo: Edgard Blusher, 1990.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARQUESI, S. C., ELIAS, V. M.; CABRAL, A. L. T. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. *In*: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (Orgs.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

ROJO, R. H. Pedagogia do Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VIGNER, G. Intertextualidade, norma e legibilidade. *In*: GALVES, C; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (orgs.). **O texto**: leitura e escrita. Campinas, SP: Pontes, 1988.

## Referências eletrônicas

DIONÍSIO, A. P. A multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. *In*:



MARCHUSCHI, L. A. e DIONÍSIO, A. P. (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 177-196. Disponível: <[http://www.ceelufpe.com.br/e-books/Fala\\_Escrita\\_Livro.pdf](http://www.ceelufpe.com.br/e-books/Fala_Escrita_Livro.pdf)>. Acesso: 12 maio 2020.

ELIAS, V. M. Estudos do texto, multimodalidade e argumentação: perspectivas. **ReVEL**, edição especial, vol. 14, n. 12, 2016. Disponível: <<http://www.revel.inf.br/pt>> Acesso: 10 mai. 2020

Site oficial da Fundação Oswaldo Cruz. Disponível: <<https://portal.fiocruz.br/fundacao>> Acesso: 18 mai. 2020

Definição de Infografia. Disponível: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Infografia>> Acesso: 20 mai. 2020

Significado de Infográfico. Disponível: <<https://www.significados.com.br/infografico/>> Acesso: 15 mai. 2020

Infográfico publicado na página oficial da Fiocruz no Facebook. Disponível: <<https://www.facebook.com/oficialfiocruz/photos/a.331292163595618/2972564852801656/?type=3&theater>> Acesso: 1 mai. 2020

NASCIMENTO, R. G. **Infográficos**: conceitos, tipos e recursos semióticos. Tese de doutorado. Recife: 2013. Disponível: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11283/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Rosemberg%20Gomes%20Nascimento.PDF>> Acesso: 15 mai. 2020

## Relações Intersemióticas em Protocolos de Pesquisa de Biologia

Victor Gomes Milani<sup>64</sup>

### Introdução

O estudo da organização retórica de gêneros acadêmicos tem uma longa tradição, especialmente no âmbito da Análise de Gênero (SWALES, 1990). Neste trabalho, essa tradição é aliada à Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 2004; 2014), à Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), às Relações Intersemióticas (UNSWORTH; CHAN, 2008; 2011; DALY; UNSWORTH, 2011; MARTINEC; SALWAY, 2005; ROYCE, 1998; 2002; 2007; 2015; UNSWORTH; CLÉIRIGH, 2009) e à análise de Imagens em Movimento (IEDEMA, 2001; O'HALLORAN, 2004b; BALDRY; THIBAUT, 2006; REY, 2005) a fim de se desenvolver uma Análise do Discurso Multimodal (O'HALLORAN, 2004a) de um recente gênero acadêmico: o Artigo Audiovisual de Protocolo de Pesquisa (doravante AAVPP).

Contemplando primeiramente apenas a área de Biologia, o gênero AAVPP surgiu no ano de 2006 no periódico JoVE – *Journal of Visualized Experiments* (Periódico de Experimentos Visualizados), o qual se autointitula o primeiro periódico do mundo em formato de vídeo na ciência e justifica seu surgimento a partir do fato de que “hoje apenas 10 a 30 por cento dos artigos científicos publicados podem ser reproduzidos com sucesso” (JOVE, 2020). Seus fundadores argumentam que pesquisadores do mundo inteiro desperdiçam muito tempo e investem esforços e verbas apenas em tentativas de replicação de procedimentos de outros laboratórios, os quais são publicados em periódicos tradicionais, ao invés de estarem utilizando esse tempo desperdiçado para novas descobertas após replicarem com sucesso técnicas e protocolos já desenvolvidos por outros pesquisadores (JOVE, 2020). Então, para complementar a linguagem verbal escrita, tradicionalmente usada nas publicações acadêmicas, o JoVE introduz a solução de filmar e publicar experimentos em formato audiovisual a fim de torná-los “plenamente visíveis para qualquer pessoa ver e replicar” em tempo bastante reduzido comparado ao

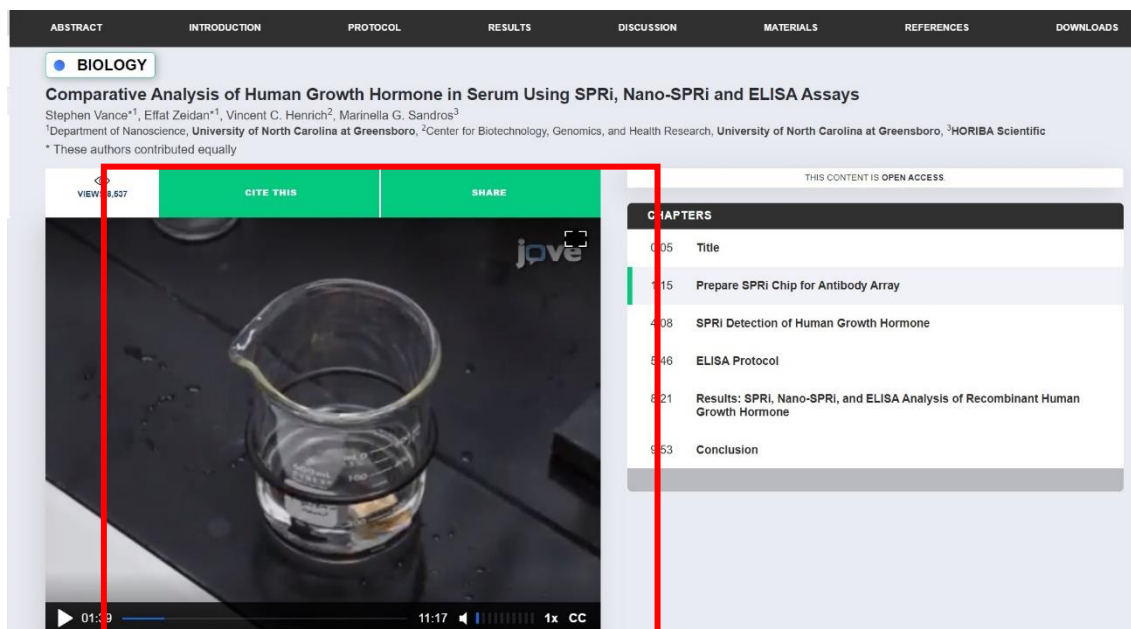
---

<sup>64</sup> Licenciado em Letras – Inglês e Literaturas da Língua Inglesa pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa: Oralidade e Escrita pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor de Língua inglesa no Ensino Fundamental pela Rede Municipal de Santa Maria/RS. E-mail: victormilanienglish@gmail.com

tempo gasto para a réplica de procedimentos não visualizados (JOVE, 2020). Após essa ideia, o *Journal of Visualized Experiments* foi fundado em menos de um ano (JOVE, 2020).

Neste estudo, enfatizamos o componente mais saliente e inovador disponibilizado nas páginas de publicação do JoVE, aquele que combina essencialmente linguagem verbal oral e linguagem visual dinâmica em sua composição: o “vídeo artigo”, denominação que o próprio periódico dá ao que neste estudo nomeamos Artigo Audiovisual de Protocolo de Pesquisa, o qual está destacado em vermelho na Figura 1.

**Figura 1** - Exemplo de configuração de AAVPP em sua página de publicação.



Fonte: JoVE, 2020.

O JoVE caracteriza-se como um periódico digno de atenção científica por vários motivos. Um deles é o crescimento exponencial do número de publicações. Em 2007, um ano após sua fundação, o JoVE publicava AAVPP de número cem. Em 2010 o número de AAVPPs chegou a quinhentos, passando a contabilizar mil em 2011. Em 2012, JoVE chegou à marca de dois mil AAVPPs publicados, não demorando para atingir dois mil e quinhentos em 2013, três mil em 2014, cinco mil em 2016 e pouco mais de doze mil AAVPPs publicados até junho de 2020 (JOVE, 2020).

Outro fator relevante para o estudo do JoVE se dá pela sua crescente abrangência de áreas. No ano de seu surgimento em 2006, o periódico contemplava apenas a área de Biologia (o que indica que a necessidade de demonstração visual de procedimentos proveio dessa área). A prevalência da Biologia durou até agosto de 2009, quando o periódico adicionou a área de Imunologia e Infecção ao seu escopo. A partir de então, esse número só cresceu. Em janeiro de 2010, Neurociência e Medicina foram inseridas, seguidas por Bioengenharia em dezembro do mesmo ano. Em julho de 2012, a área de Engenharia foi incorporada ao periódico, seguida por Química em fevereiro de 2013 e Comportamento e Meio-Ambiente respectivamente em junho e outubro do mesmo ano. Em janeiro de 2015, surgiu a área de Biologia do Desenvolvimento, seguida por Genética, Bioquímica e Pesquisa em Câncer em setembro de 2016. Atualmente, o JoVE contabiliza treze áreas ao seu escopo (JOVE, 2020).

## **Análise de Gênero**

A Análise de Gênero (SWALES, 1990; ASKEHAVE; SWALES, 2001) compreende gênero como uma classe de eventos comunicativos nos quais a linguagem possui papel significativo e indispensável. Dessa forma, pode-se dizer que a necessidade de comunicar algo concebe um gênero, e o surgimento deste acontece a partir de uma necessidade social a qual é realizada na forma de um texto (que pode ser multimodal) a fim de efetivar uma nova função/um novo propósito. Analisar um gênero demanda reconhecimento de padrões entre exemplares do mesmo tipo (SWALES, 1990; ASKEHAVE; SWALES, 2001), investigando como eles são constituídos e descrevendo sua organização retórica.

## **Análise do Discurso Multimodal**

Por este estudo tratar dos aspectos verbais e imagéticos dos AAVPPs, aliamos a Análise do Discurso Multimodal (ADM) à Análise de Gênero. Por sua vez, a ADM constitui-se de uma perspectiva que leva em consideração

O desenvolvimento de abordagens teóricas e práticas para a análise de textos escritos, impressos e eletrônicos, sites tridimensionais e outras esferas de atividade onde os recursos semióticos (tais como, linguagem falada e escrita, imagens, simbolismo matemático, escultura, arquitetura, gesto e outros modos fisiológicos) se combinam para produzir sentido (O'HALLORAN, 2004a, p. 444).

Além dessa definição, outro fundamento da ADM é apontado por Jewitt (2011), ao afirmar que uma análise linguística fundamentada na multimodalidade não favorece tampouco prioriza um recurso semiótico sobre o outro. Ao invés disso, espera-se que o pesquisador seja capaz de perceber a função da multissemiose (multiplicidade semiótica) na estruturação do gênero discursivo, tendo em mente a contribuição igualitária dos modos diferentes semióticos para os significados representados nos textos.

Sobre essa afirmação, Kummer (2015, p. 38) ressalta que “considerar que diferentes recursos semióticos são incorporados/empregados em uma dada situação discursiva é reconhecer a necessidade de uma perspectiva de análise que dê conta desse caráter multimodal dos textos.” Assim, é mister que a ADM recrute ferramentas analíticas que contemplem os diferentes recursos semióticos que integram os textos. No presente estudo, utilizam-se os princípios da Gramática Sistêmico-Funcional, da Gramática do Design Visual (GDV), das Relações Intersemióticas e da Análise de Imagens em Movimento. Por questões de espaço, daremos mais ênfase às discussões de Relações Intersemióticas e de Análise de Imagens em Movimento por se tratar de assuntos menos difundidos nesta área de pesquisa.

## **Gramática Sistêmico-Funcional**

Sendo utilizada como uma ferramenta analítica para a linguagem verbal neste estudo, a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) (HALLIDAY, 1985; 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014) é de grande importância. Conceitualmente, a GSF considera a gramática como um sistema de escolhas potenciais não arbitrariamente motivadas e procura explicar as implicações comunicativas de uma seleção dentro desse sistema a fim de analisar as motivações que promovem escolhas lexicogramaticais particulares. Para tal, a GSF (HALLIDAY, 1985; 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN,

2004; 2014) compreende a língua como tendo três metafunções: a) Ideacional: concentra-se nas representações das experiências dos indivíduos; b) Interpessoal: concentra-se na interação dos indivíduos e c) Textual: concentra-se na organização da mensagem dos indivíduos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1994; 2004; 2014).

## **Gramática do *Design Visual***

Com princípios baseados na GSF de HALLIDAY; MATTHIESSEN (2004), Kress e Van Leeuwen (2006) propuseram a Gramática do Design Visual (GDV), ou Gramática Visual, como também é conhecida. De acordo com a GDV, as imagens estáticas, assim como as orações na linguagem verbal, coordenam-se de tal maneira a ter três linhas de significado: a. significados representativos; b. significados interativos e c. significados composicionais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Essas linhas de significado correspondem às metafunções ideacional, interpessoal e textual da GSF (HALLIDAY, 1985; 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014) respectivamente, diferindo apenas o modo semiótico descrito.

## **Relações Intersemióticas**

De uma maneira geral, as relações intersemióticas, relações entre modos semióticos, podem ser definidas como a(s) maneira(s) pela(s) qual(ais) as diferentes linguagens que compõem textos multimodais se relacionam a fim de construir significados. Essa subseção apresenta propostas de análise de relações intersemióticas em gêneros multimodais a partir de diferentes autores (UNSWORTH; CHAN, 2008; 2011; DALY; UNSWORTH, 2011; MARTINEC; SALWAY, 2005; ROYCE, 1998; 2002; 2007; 2015; UNSWORTH; CLÉIRIGH, 2009).

A metodologia de análise de gêneros multimodais pode levar em consideração as linguagens verbal e visual em momentos diferentes, gerando uma descrição verbal e outra visual. O estudo de relações intersemióticas, entretanto, busca descrever como as diferentes linguagens que compõem um gênero multimodal estão associadas a fim de mostrar como o visual e o verbal constroem significados integrados em textos multimodais (UNSWORTH; CLÉIRIGH, 2009).

As relações intersemióticas entre modo semiótico verbal escrito e imagens estáticas discutidas por Martinec e Salway (2005) e denominadas por eles relações texto-imagem<sup>65</sup> fazem uso de categorias analíticas do complexo oracional da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) (HALLIDAY, 1994)<sup>66</sup> para o estabelecimento de possibilidades de relações lógico-semânticas que podem ser observadas em textos multimodais. Além disso, as sugestões de relações intersemióticas apresentadas por esses dois autores levam em consideração o Sistema de Transitividade da (GSF) (HALLIDAY, 1994) bem como os elementos dos Significados Representativos da Gramática do Design Visual (GDV) (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996)<sup>67</sup>. Seguindo os conceitos sistêmico-

---

<sup>65</sup> Neste trabalho, o termo “relações texto-imagem” por Martinec e Salway, 2005 é referido como “relações intersemióticas”, pois entendemos texto como unidade semântica multimodal da qual a imagem faz parte.

<sup>66</sup> É de conhecimento do autor dessa dissertação que existem edições da Gramática Sistêmico-Funcional mais recentes que a de 1994, publicadas em 2004 e 2014. Entretanto, como a publicação de Martinec e Salway data de 2005, a edição da GSF que eles tomaram como base para sua teoria foi apenas a de 1994.

<sup>67</sup> É de conhecimento do autor dessa dissertação que existe uma edição da Gramática do Design Visual mais recente que a de 1996, publicada em 2006. Entretanto, como a publicação de Martinec e Salway data de

funcionais, as relações lógico-semânticas podem ser de expansão ou projeção. A expansão pode ser dividida em elaboração, extensão e intensificação; a elaboração pode ainda ser dividida em exposição e exemplificação. Por sua vez, a projeção pode ser dividida em Locução e Ideia.

Para Martinec e Salway (2005), a exposição se dá quando os modos verbal e visual possuem o mesmo nível de generalidade, enquanto para a exemplificação os níveis de “generalidade são diferentes” (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 352). A relação de extensão se dá quando um modo semiótico (verbal ou visual) adiciona informação nova/relacionada ao outro em termos ideacionais (o que está sendo representado em termos de participantes, processos e circunstâncias) (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 352-353). A intensificação acontece quando um modo semiótico qualifica o outro circunstancialmente, porém a circunstância intensificadora deve estar relacionada ao conteúdo ideacional do modo semiótico intensificado (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 353).

A projeção aparece principalmente em dois contextos específicos: histórias em quadrinho e combinação de textos e diagramas (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 354). No caso de histórias em quadrinhos, o tipo de balão presente é o fator decisivo para conceituar se a projeção se trata de uma Locução ou de uma Ideia. O balão de fala representa um processo verbal, portanto sua presença indica um caso de Locução. Outrora, o balão de pensamento representa um processo mental, logo há um caso de Ideia (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 355). No caso de combinação de textos e diagramas, quando o conteúdo ideacional do modo visual é dado pelo modo verbal, teremos a chamada projeção de significado (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 356).

Os apontamentos acerca das relações intersemióticas desenvolvidos por Martinec e Salway (2005) são notáveis em virtude de trazerem uma visão subjacente à Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985; 1994), o que colabora para o estudo das relações intersemióticas dentro dessa teoria. Entretanto, esses autores deixam alguns conceitos para suas classificações de relações intersemióticas subjetivos, como o de “parte de texto” em oposição a “texto inteiro”, por exemplo. Outros pontos discutíveis do texto de Martinec e Salway (2005) são a tomada da linguagem verbal como ponto de partida de análise e o estabelecimento de relações intersemióticas oriundas apenas dos/das significados/metafunção representacionais/ideacional das linguagens. Além disso, os autores propõem categorias a partir de diferentes gêneros, não fica claro em que medida são generalizáveis ou particulares de cada contexto de uso da linguagem.

Semelhantemente a Martinec e Salway (2005), Unsworth e Chan (2008) e Daly e Unsworth (2011) vêm trabalhando com os/a significados/metafunção representacionais/ideacional da interação entre linguagens verbal e visual. Seus trabalhos desenvolveram os conceitos de concorrência e complementaridade entre o verbal e o visual. A relação de concorrência é estabelecida a partir da elaboração de um modo semiótico para com o outro, nela pode haver uma especificação ou uma descrição; entretanto, não há introdução de novos elementos (representacionais/ideacionais) pelo verbal ou pelo visual (DALY; UNSWORTH, 2011). Por sua vez, a relação de complementaridade é estabelecida a partir da adição de novos elementos

---

2005, a edição da GVD que eles tomaram como base para sua teoria foi a de 1996.

(representacionais/ideacionais) por um dos modos semióticos (DALY; UNSWORTH, 2011).

Diferentemente dos trabalhos supracitados, Royce (1998; 2002; 2007; 2015) tem também se concentrado nas naturezas interpessoal/interativa e textual/composicional da linguagem. Esse autor realizou análises intersemióticas em textos advindos principalmente de duas grandes esferas: educacional e midiática. Baseando-se em Halliday e Hasan (1989) e Martin (1992), Royce (1998; 2002; 2007) procura investigar os laços coesivos entre as linguagens verbal e visual a partir das relações de repetição (sentidos iguais entre os modos semióticos), sinonímia (sentidos próximos entre os modos semióticos), antonímia (sentidos opostos entre modos semióticos), hiperonímia (sentido mais genérico de um modo semiótico sobre o outro) e hiponímia (sentido mais específico de um modo semiótico sobre o outro). Tais estudos de Royce (1998; 2002; 2007; 2015) deixam claro que a maneira pela qual o verbal e o visual se relacionam está além da mera repetição de informação ou duplicação de sentido, embora seus estudos estejam limitados às relações lexicais.

Chan (2011) avança nos estudos intersemióticos afirmando que as relações intersemióticas de concorrência acontecem por elaboração e se subdividem em categorias tais como homoespacialidade, equivalência, exposição e exemplificação. Por sua vez, as relações intersemióticas de complementaridade acontecem por extensão, subdividindo-se em argumentação, distribuição e divergência, por intensificação, subdividindo-se em espacial, temporal e causal ou ainda por projeção, subdividindo-se em Locução e Ideia (CHAN, 2011).

Como já apontado por Unsworth e Cléirigh (2009), os estudos intersemióticos ainda se encontram em sua “infância”, o que demanda mais pesquisa a fim de que eles se tornem mais consistentes, em especial quando se trata das relações intersemióticas ligadas ao conceito de gênero. No âmbito de leitura acessado pelo autor desta dissertação (publicações em português e inglês), não foram encontrados estudos intersemióticos cuja análise levasse em conta gêneros com imagens dinâmicas, corroborando o pioneirismo do presente estudo nessa gama de publicações.

## **Análise de Imagens em Movimento a partir da Linguística**

A GSF (HALLIDAY, 1985; 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014) afirma que podemos analisar um texto a partir de suas unidades mínimas: as orações, podendo essa análise ser expandida para o nível do complexo oracional ou reduzida para o nível dos grupos lexicais, dependendo do foco do pesquisador. A GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) esclarece que sua proposta se enquadra para análise de imagens estáticas, sendo a imagem inteira (até suas bordas) a unidade de análise. Ambas as teorias explicitam um ponto de partida para o pesquisador. Entretanto, quando se trata de análise de imagens em movimento, não há um senso comum, devendo o pesquisador adotar critérios coerentes para com seu *corpus* a fim de analisar esse tipo de imagem.

Salientamos que essa subseção não traz categorias analíticas para as imagens em movimento, como faz a GDV para as imagens estáticas. Adaptamos as categorias da GDV às imagens em movimento, visto que ainda não existe uma gramática específica para imagens dinâmicas.

Essa subseção da ADM discute uma questão bastante pertinente para analistas do discurso multimodal: qual é a unidade mínima de análise de um gênero discursivo composto por imagens em movimento? A fim de responder a essa pergunta, trazemos a perspectiva de três autores para a transcrição/segmentação de imagens em movimento. Portanto, o foco desta subseção é discutir a segmentação das imagens movimento a fim de decidir sobre uma unidade mínima de análise que contemple ambas as linguagens verbal e visual que compõem os AAVPPs.

Iedema (2001), o primeiro dos três autores selecionados, apresenta propostas para a segmentação de imagens em movimento a partir da análise de um documentário que se passa em um hospital. Tais propostas são apresentadas e definidas no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** – Segmentação de imagens em movimento a partir de Iedema (2001)

Nível <sup>68</sup>	Descrição
<b>1. Quadro</b>	Retrato saliente ou representativo da tomada.
<b>2. Tomada</b>	Etapas em que o movimento da câmera não é editado (sem cortes); se a posição da câmera é alterada, pode ser devido à obtenção de uma visão panorâmica, rastreamento ou zoom, porém, sem cortes de edição.
<b>3. Cena</b>	Em uma cena, a câmera permanece em um único tempo-espaço. A cena é composta por mais de uma tomada.
<b>4. Sequência</b>	Em uma sequência, a câmera se movimenta com personagens específicos ou subtemas através do tempo-espaço.
<b>5. Estágio Genérico</b>	Grosso modo, estágios são início, meio e fim. Cada gênero possui características específicas em termos de estágios.
<b>6. Obra como um todo</b>	Em termos dos níveis inferiores, o trabalho pode ser mais ou menos classificável como um gênero específico.

Fonte: Iedema, 2001.

O'Halloran (2004b), a segunda autora que trazemos para essa discussão, faz suas considerações acerca da segmentação de imagens em movimento a partir de uma análise do filme *Chinatown*. Seu modelo de análise é apresentado e explicado no Quadro 2 a seguir.

**Quadro 2** – Modelo e Segmentação para a análise de imagens em movimento a partir de O'Halloran (2004b)

<b>Tipo de Filme<sup>69</sup></b>	Ficção, documentário, experimental ou animado.
<b>Forma do Filme</b>	Narrativa, categórica, retórica, abstrata e associação.
<b>Gênero</b>	Múltiplos tipos; filmes narrativos incluem ficção, faroeste, musicais, comédia, suspense e <i>thrillers</i> de ação com subgêneros terror, detetive, refém e gângster.
<b>Categorias</b>	Enredo do Filme – a estória Sequências – união de cenas para o desenvolvimento de uma ação. Cenas - união de tomadas dentro de um espaço tempo Mise-en-Scène (a tomada) – movimento de câmera sem cortes dentro de um espaço tempo. Quadro – imagem estática representativa de uma Mise-en-Scène.

Fonte: Adaptado de O'Halloran (2004b, p. 115)

<sup>68</sup> Quadro traduzido por Silva (2015, p. 43).

<sup>69</sup> Quadro traduzido por Silva (2015, p. 41) com adaptações do autor.



Os terceiros e últimos autores trazidos a essa discussão, Baldry e Thibault (2006), realizam uma descrição menos sistematizada das imagens em movimento<sup>70</sup> quando comparados a Iedema (2001) e O’Halloran (2004b) (XAVIER, 2016). Eles fazem suas considerações sobre segmentação a partir do gênero discursivo comercial de televisão.

Baldry e Thibault (2006) organizam sua análise a partir das unidades, de maior a menor, macrofase, fase e tomada. Baldry e Thibault (2006, p.47) definem a unidade fase a partir de Gregory (1995, 2002), sendo ela “um conjunto de seleções semióticas copadronizadas que são coimplantadas de uma maneira consistente sobre um dado trecho de texto”. Os autores ainda afirmam que “fases são unidades analítico-textuais que em termos das quais o texto como um todo pode ser segmentado e analisado” (BALDRY; THIBAUT, 2006, p. 47).

Baldry e Thibault (2006) não deixam claras as definições de macrofase e tomada. Entretanto, a partir da observação de sua análise, pode-se dizer que a macrofase é a sequência de várias fases. Quando várias fases se juntam para exercer uma função em um texto em vídeo, temos uma macrofase. Já as tomadas podem ser definidas como as inúmeras ações sem cortes de câmera que compõem as fases.

Como características gerais, as três propostas possuem a Linguística Sistêmico-Funcional como pano de fundo e preocupam-se com a interação do texto com seu contexto social (XAVIER, 2016). O Quadro 3 a seguir esquematiza os principais níveis das propostas de segmentação para imagens em movimento de O’Halloran (2004b), Baldry e Thibault (2006) e Iedema (2001).

**Quadro 3** – Três propostas de segmentação para imagens em movimento

<b>Autores</b>	<b>Iedema (2001)</b>	<b>O’Halloran (2004b)</b>	<b>Baldry; Thibault (2006)</b>
<b>Recurso semiótico</b>	-	-	Linguagem
<b>Plano comunicativo do gênero</b>	-	Tipo de filme	-
	-	Formato do filme	-
	Gênero	Gênero	-
	Estágio	Enredo filmico	-
<b>Plano comunicativo da léxico-gramática<sup>71</sup></b>	Sequência	Sequência	-
	Cena	Cena	-
	Tomada	Mise-en-Scène	Tomada
	Quadro	Quadro	Quadro Visual Imagem fixa

Fonte: HENDGES, G.; NASCIMENTO, R. (2016, p. 31)

Com uma visão dessas três perspectivas, entendemos que a unidade mínima de análise que pode, de fato, servir para a análise das relações intersemióticas nos AAVPPs é a Tomada na perspectiva de Iedema (2001) e a Mise-en-Scène na perspectiva de O’Halloran (2004b). Os conceitos de Tomada e Mise-en-Scène se aproximam bastante uma vez que ambos os autores deixam explícitos que nesse nível da segmentação não há

<sup>70</sup> Salientamos que “a definição para o termo “imagem em movimento” não é totalmente desenvolvida por nenhum dos autores citados. Baldry e Thibault (2006) usam o termo “tecnologia de vídeo” para se referirem à imagem em movimento, enquanto Iedema (2001) e O’Halloran (2004b) usam a palavra mais específica “filme” uma vez que eles consideram um documentário e um filme de ficção”. (XAVIER, 2016, p. 6)

<sup>71</sup> Plano equivalente ao da léxico-gramática, estendido à análise das imagens em movimento.

corte de câmera, podendo haver apenas movimentação (troca de foco), aproximação e distanciamento. Optou-se por não utilizar os conceitos de Baldry e Thibault (2006) uma vez que eles não são claros em termos de detalhamento, definição e exemplificação.

Ainda conforme O’Halloran (2004b, p. 117) “A Mise-en-Scène forma a unidade básica de análise porque os sistemas principais para cada metafunção dentro dos recursos semióticos são operacionais nesse nível”. Isso quer dizer que, na Mise-en-Scène, somos capazes de identificar as categorias da GSF e da GDV (e possivelmente analisar relações intersemióticas). Portanto, trocas de Mise-en-Scènes podem indicar perda de informações ideacionais, interpessoais e textuais nos diferentes modos semióticos.

Neste trabalho, a fim de contemplar e reafirmar a importância igualitária das linguagens verbal e visual nos AAVPPs e nos gêneros multimodais como um todo, chamaremos as Mise-en-Scènes de Mise-en-Scènes verbo-visuais (doravante MSVVs) uma vez que essas unidades de análise têm ambas as linguagens analisadas através das devidas ferramentas analíticas.


### **Análise de Imagens em Movimento a partir do Cinema**

Em virtude de os Artigos Audiovisuais de Protocolo de Pesquisa se tratar de produções de filmagem do periódico JoVE e, em menos casos, dos próprios autores, julgamos pertinente agregar conhecimentos procedentes do Cinema<sup>72</sup> para uma interpretação mais informada e interdisciplinar das relações intersemióticas nos AAVPPs. A obra de Rey (2005) traz um panorama de vários aspectos cinematográficos tais como roteiro, personagens, criação dramática, discurso dramático, técnica cinematográfica etc.

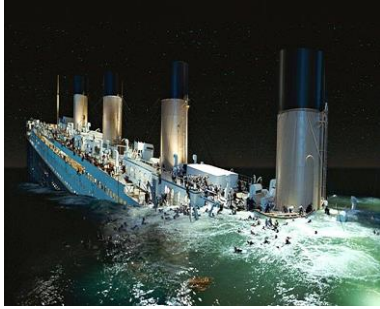

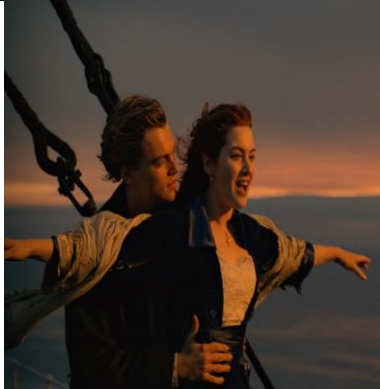
Uma das maneiras de se analisar as imagens em movimento está no conjunto de planos cinematográficos, os quais podem ser definidos como “enquadramento[s] da imagem nos limites do espaço visual no momento de filmar” (REY, 2005, p. 143). A variável dos planos é a maior ou menor proximidade entre o que está sendo filmado e o ponto de vista da câmera (REY, 2005).





O Quadro 4 a seguir apresenta, define e exemplifica os planos cinematográficos mencionados por Rey (2005).


**Quadro 4 - Planos Cinematográficos**

Tipo	Definição	Subtipo	Definição	Exemplos
Planos ambientais	Prevalência do ambiente sobre a figura humana.	Plano Geral	Mostra um grande panorama.	 <p>Fonte: <a href="http://www.adorocinema.com/mat">http://www.adorocinema.com/mat</a></p>

<sup>72</sup> Agradecemos à Professora Dra. Najara Ferrari Pinheiro da Universidade Franciscana pela sugestão deste viés interdisciplinar ao estudo.

				<p><a href="http://erias-especiais/filmes/arquivo-100023/?page=3&amp;tab=0">erias-especiais/filmes/arquivo-100023/?page=3&amp;tab=0</a></p>
		<b>Plano de Conjunto</b>	<p>Mostra espaços menores que o Plano Geral.</p>	 <p>Fonte:  <a href="https://titanichistorias.wordpress.com/2012/04/23/teorias-desmentem-os-filmes-de-titanic/">https://titanichistorias.wordpress.com/2012/04/23/teorias-desmentem-os-filmes-de-titanic/</a></p>
		<b>Plano de Meio Conjunto</b>	<p>Mostra um espaço limitado (bar, sala de aula).</p>	 <p>Fonte:  <a href="https://titanicosemacao.wordpress.com/2012/01/11/titanic-o-filme-que-fascina-geracoes/">https://titanicosemacao.wordpress.com/2012/01/11/titanic-o-filme-que-fascina-geracoes/</a></p>
<p>Planos de Expressão Corporal ou de Diálogo</p>	<p>Corpo humano como objeto principal.</p>	<b>Plano Médio</b>	<p>Ênfase dos personagens em detrimento do ambiente. Mostra pessoas com o corpo inteiro, da cabeça aos pés, ou da barriga para cima.</p>	 <p>Fonte:  <a href="https://observatoriodatelevisao.bol.uol.com.br/sessao-de-filmes/2017/04/record-exibe-o-filme-titanic-no-cine-record-especial">https://observatoriodatelevisao.bol.uol.com.br/sessao-de-filmes/2017/04/record-exibe-o-filme-titanic-no-cine-record-especial</a></p>

		<p><b>Plano Americano</b></p>	<p>Corta a figura humana um pouco acima da cabeça e à altura dos joelhos.</p>	 <p><a href="http://entretenimento.r7.com/cinema/noticias/figurino-original-de-titanic-e-exposto-em-sao-paulo-20120414.html">http://entretenimento.r7.com/cinema/noticias/figurino-original-de-titanic-e-exposto-em-sao-paulo-20120414.html</a></p>
		<p><b>Meio Primeiro-Plano</b></p>	<p>Exibe o busto de uma ou várias pessoas.</p>	 <p>Fonte: <a href="http://www.vix.com/pt/bdm/celebridades/11304/curiosidades-sobre-o-filme-titanic">http://www.vix.com/pt/bdm/celebridades/11304/curiosidades-sobre-o-filme-titanic</a></p>
<p><b>Planos de Intimidade ou Psicológicos</b></p>	<p>Fazem o espectador participar da intimidade da figura humana ou ter uma visão diferente de um determinado objeto. Não correspondem ao cotidiano, pois normalmente não vemos as pessoas e as coisas tão de perto.</p>	<p><b>Primeiro Plano</b></p>	<p>É o <i>close</i>, usado no cinema para traduzir um momento de crise ou forte emoção.</p>	 <p>Fonte: <a href="http://caras.uol.com.br/cinema/per-sonagem-rose-de-titanic-pode-ter-existido-de-verdade#.WbVk5vOGPIU">http://caras.uol.com.br/cinema/per-sonagem-rose-de-titanic-pode-ter-existido-de-verdade#.WbVk5vOGPIU</a></p>
		<p><b>Primeiríssimo Plano</b></p>	<p>Ocupa todo o espaço visual enquadrado com o rosto de uma pessoa.</p>	 <p>Fonte: <a href="http://diversao.r7.com/viagens/descubra-o-local-paradisiaco-no-ushuaia-onde-leonardo-dicaprio-se-hospedou-para-filmar-o-">http://diversao.r7.com/viagens/descubra-o-local-paradisiaco-no-ushuaia-onde-leonardo-dicaprio-se-hospedou-para-filmar-o-</a></p>

				regresso-08062017
		<b>Plano de Detalhe</b>	Ocupa a tela inteira com um objeto de dimensões reduzidas ou um pormenor da figura humana (as pétalas de uma flor, os olhos de uma pessoa).	 <p>Fonte:  <a href="http://tmacea.blogspot.com.br/2012/05/curiosidades-da-tanzanita-tanzanita.html">http://tmacea.blogspot.com.br/2012/05/curiosidades-da-tanzanita-tanzanita.html</a></p>

Fonte: Organizado pelo autor a partir de Rey (2005).

## Estudos Prévios sobre os AAVPPs

Até o desenvolvimento de uma pesquisa que contemplasse aspectos intersemióticos da estrutura dos AAVPPs, houve estudos prévios que foram fundamentais para que uma análise desse tipo pudesse ser realizada. O Quadro 5 mostra esse caminho, o qual foi avançando em vários aspectos, mas principalmente em detalhamento semiótico.

**Quadro 5** – Evolução dos estudos sobre os AAVPPs.

2013	2014	2015 <sup>73</sup>	2017
1. Souza (2013) - Análise ideacional (sistema de transitividade) com vistas à organização retórica e análise inicial das representações na linguagem visual com imagens estáticas.	1. Milani (2014) - Análise textual (sistema de Tema e Rema) com vistas à organização retórica e análise inicial das composições na linguagem (Valor da Informação) visual com imagens	1. Souza (2015) - Análise ideacional (sistema de transitividade) na linguagem verbal e análise representacional (tipos de Estruturas) na linguagem visual, considerando o movimento das	1. Milani (2017) - Análise das relações intersemióticas (interações entre as linguagens verbal e visual), considerando uma unidade mínima de análise com imagens em movimento que permite a identificação e mapeamento das categorias propostas pelas metafunções na linguagem verbal e pelos significados na linguagem visual.

<sup>73</sup> A indicação dos estudos realizados em 2015 está nas referências bibliográficas deste capítulo e ambos podem ser acessados no repositório digital da Universidade Federal de Santa Maria.

	estáticas. <sup>74</sup>	imagens. <sup>75</sup>	
2. Silva (2013) - Análise interpessoal (sistemas de modo e modalidade) com vistas à organização retórica.		2. Silva (2015) - Análise interpessoal (sistemas de modo e modalidade) na linguagem verbal e análise interativa (Sistemas de Contato, Distância Social, Atitude, Poder e Modalidade) na linguagem visual considerando o movimento das imagens. <sup>76</sup>	

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Como resultado principal, os estudos de 2013 a 2015, identificaram que os AAVPPs possuem natureza instrucional e quatro movimentos retóricos cujas funções são mostradas pelo Quadro 6.

**Quadro 6** – Movimentos retóricos dos AAVPPs e suas funções com base em Silva (2015a), Souza (2015a) e Milani (2014a).

Movimento retórico	Função
<b>Justificativa</b>	Ressalta a importância e utilidade do experimento.
<b>Protocolo</b>	Narra o procedimento detalhadamente.
<b>Resultados Representativos</b>	Valida a eficiência do procedimento através da apresentação de dados.
<b>Conclusão</b>	Discute limitações e aplicações do procedimento.

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

O estudo aqui apresentado, por sua vez, é um recorte do estudo realizado por Milani (2017), o qual se concentra na descrição das Relações Intersemióticas encontradas no movimento retórico Protocolo, o qual é o principal movimento retórico dos AAVPPs<sup>77</sup>.

<sup>74</sup> Parte deste estudo está publicada no artigo intitulado Análise da estrutura temática em Artigos Audiovisuais de Protocolo de Pesquisa de biologia. *Domínios de Lingu@gem*, v. 11, n. 1, p. 130 – 146, 2017.

<sup>75</sup> Parte deste estudo está publicada no artigo intitulado *Gramática sistêmico-funcional como ferramenta para a análise crítica de gênero: significados ideacionais* em Artigos Audiovisuais de Protocolo de Pesquisa. *Expressão*, v. 19, n. 2, p. 119-128, 2015b.

<sup>76</sup> Parte deste estudo está publicada no artigo intitulado Recursos interpessoais em Artigos Audiovisuais de Protocolo de Pesquisa. *Domínios de Lingu@gem*, v. 9, n. 1, p. 150-161, 2015.

<sup>77</sup> O estudo completo de Milani (2017) se intitula Relações Intersemióticas em Artigos Audiovisuais de Protocolo de Pesquisa de Biologia e pode ser acessado no repositório digital da Universidade Federal de

## Metodologia

### Sobre o *corpus*

O *corpus* deste estudo é composto por seis Artigos Audiovisuais de Protocolo de Pesquisa publicados no periódico JoVE. Um número maior de AAVPPs não foi selecionado em virtude de limitações de tempo e da característica relativamente pioneira deste estudo, que trata de relações intersemióticas em um texto multimodal dinâmico. Os critérios para a seleção dos seis exemplares foram (1) recência (ter sido publicado em um tempo próximo ao da pesquisa), (2) acesso (poder ser acessado gratuitamente) e (3) área de conhecimento (pertencer à Biologia, pois ela é a área fundadora e a que mais possui publicações no periódico). O Quadro 7, a seguir, apresenta o *corpus* do presente estudo bem como algumas informações bibliográficas sobre cada exemplar.

Quadro 7 – Informações sobre o corpus do estudo

Código	Referência	Tempo de duração em minutos	Endereço eletrônico
JOVE#1	Vance, S., Zeidan, E., Henrich, V. C., Sandros, M. G. Comparative Analysis of Human Growth Hormone in Serum Using SPRi, Nano-SPRi and ELISA Assays. <i>J. Vis. Exp.</i> (107), e53508, doi:10.3791/53508 (2016).	11:07	<a href="https://www.jove.com/video/53508/comparative-analysis-human-growth-hormone-serum-using-spri-nano-spri">https://www.jove.com/video/53508/comparative-analysis-human-growth-hormone-serum-using-spri-nano-spri</a>
JOVE#2	Lee, C. M. Identification of Kinesin-1 Cargos Using Fluorescence Microscopy. <i>J. Vis. Exp.</i> (108), e53632, doi:10.3791/53632 (2016).	08:06	<a href="https://www.jove.com/video/53632/identification-of-kinesin-1-cargos-using-fluorescence-microscopy">https://www.jove.com/video/53632/identification-of-kinesin-1-cargos-using-fluorescence-microscopy</a>
JOVE#3	Regna, K., Harrison, R. M., Heyse, S. A., Chiles, T. C., Michel, K., Muskavitch, M. A. RNAi Trigger Delivery into <i>Anopheles gambiae</i> Pupae. <i>J. Vis. Exp.</i> (109), e53738, doi:10.3791/53738 (2016).	09:58	<a href="https://www.jove.com/video/53738/rnai-trigger-delivery-into-anopheles-gambiae-pupae">https://www.jove.com/video/53738/rnai-trigger-delivery-into-anopheles-gambiae-pupae</a>
JOVE#4	Møller, H. D., Bojsen, R. K., Tachibana, C., Parsons, L., Botstein, D., Regenbreg, B. Genome-wide Purification of Extrachromosomal Circular DNA from Eukaryotic Cells. <i>J. Vis. Exp.</i> (110), e54239, doi:10.3791/54239 (2016).	14:26	<a href="https://www.jove.com/video/54239/genome-wide-purification-extrachromosomal-circular-dna-from">https://www.jove.com/video/54239/genome-wide-purification-extrachromosomal-circular-dna-from</a>

<b>JOVE#5</b>	Marescotti, D., Gonzalez Suarez, I., Acali, S., Johne, S., Laurent, A., Frentzel, S., et al. High Content Screening Analysis to Evaluate the Toxicological Effects of Harmful and Potentially Harmful Constituents (HPHC). J. Vis. Exp. (111), e53987, doi:10.3791/53987 (2016).	11:38	<a href="https://www.jove.com/video/53987/high-content-screening-analysis-to-evaluate-toxicological-effects">https://www.jove.com/video/53987/high-content-screening-analysis-to-evaluate-toxicological-effects</a>
<b>JOVE#6</b>	Rao, W., Pan, N., Yang, Z. Applications of the Single-probe: Mass Spectrometry Imaging and Single Cell Analysis under Ambient Conditions. J. Vis. Exp. (112), e53911, doi:10.3791/53911 (2016).	15:00	<a href="https://www.jove.com/video/53911/applications-single-probe-mass-spectrometry-imaging-single-cell">https://www.jove.com/video/53911/applications-single-probe-mass-spectrometry-imaging-single-cell</a>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os seis AAVPPs foram submetidos ao parcelamento e contagem de Mise-en-Scène verbo-visuais (MSVVs) (unidades mínimas de análise consideradas neste estudo). As MSVVs foram identificadas a partir dos cortes de câmera observados nos AAVPPs (IEDEMA, 2001; O'HALLORAN 2004b), cada corte sinalizou a mudança de uma MSVV para outra. A Tabela 1 a seguir mostra os exemplares do *corpus* e seus respectivos números de MSVVs.

**Tabela 1** – Número de Mise-en-Scènes verbo-visuais (MSVVs) apresentadas pelo corpus

<b>Código</b>	<b>Número de MSVVs</b>
<b>JOVE#1</b>	85
<b>JOVE#2</b>	56
<b>JOVE#3</b>	69
<b>JOVE#4</b>	55
<b>JOVE#5</b>	79
<b>JOVE#6</b>	70
<b>Total</b>	414

Fonte: Elaborado pelo autor.

## Procedimentos Analíticos

A análise textual do *corpus* preocupa-se com a interação entre os grandes modos semióticos que compõem os AAVPPs – verbal e visual. Para se chegar a essa análise, os passos adotados foram: a) transcrição da linguagem verbal oral; b) parcelamento da linguagem visual; c) obtenção da unidade mínima de análise através do agrupamento das linguagens; d) descrição léxico-gramatical verbal (via GSF); e) descrição léxico-gramatical imagética (via GDV e planos cinematográficos); f) identificação e classificação de relações intersemióticas a partir das descrições léxico-gramatical verbal e léxico-gramatical imagética; g) contagem e tabulação dos tipos de relações intersemióticas encontradas e h) interpretação dos dados considerando a análise contextual e os estudos prévios sobre os AAVPPs (SOUZA, 2015; SILVA, 2015).

O primeiro passo – transcrição da linguagem verbal – é de extrema importância,



pois ela transforma a língua oral em língua escrita, possibilitando sua visualização para uma posterior análise. O segundo passo – parcelamento da linguagem visual – consistiu na segmentação do texto imagético dinâmico (em movimento), a fim de encontrar uma unidade mínima de análise da imagem ainda em movimento para executar o terceiro passo. A unidade mínima escolhida para a análise foi a Tomada ou *Mise-en-Scène*, conforme explicado na subseção 2.2.4 (IEDEMA, 2001; O’HALLORAN, 2004b) uma vez que ela abrange a última instância de uma imagem em movimento dentro de um espaço-tempo sem cortes de câmera e, portanto, sem perda de conteúdo para o funcionamento das metafunções e significados. Claramente, a representação das *Mise-en-Scènes* nesta dissertação se dá através de quadros – imagens estáticas – devido à impossibilidade de representar imagens em movimento em um texto impresso.

O terceiro passo - obtenção da unidade de análise através do agrupamento das linguagens – se deu através do agrupamento do texto verbal oral com o espaço-tempo das MSVVs. Dessa forma, obteve-se o que denominamos *Mise-en-Scène* verbo-visual (MSVV): uma *Mise-en-Scène* acompanhada de um texto verbal oral. Seguindo esse critério de agrupamento, nas MSVVs pode haver mais de uma oração para ser analisada. As MSVVs foram tomadas como ponto de partida não porque o visual é mais importante que o verbal, mas porque elas são mais abrangentes semioticamente, englobando também o verbal em uma ou mais orações (unidades mínimas de análise na GSF). Se o olhar dado por esta pesquisa fosse logocêntrico, teríamos privilegiado a oração, mas com isso precisaríamos tracionar as MSVVs e o paralelismo analítico que buscamos se perderia.

O quarto passo - descrição léxico-gramatical (via GSF) – aconteceu dentro das MSVVs. A linguagem verbal (já transcrita) foi classificada de acordo com Sistema de Transitividade da metafunção ideacional, buscando a identificação de Participantes, Processos e Circunstâncias (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Além disso, a linguagem verbal também foi classificada de acordo com o Modo Oracional da metafunção interpessoal e com a Estrutura Temática da metafunção textual, buscando a identificação dos Temas Tópicos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

O quinto passo - descrição léxico-gramatical imagética (via GDV) – também foi realizado dentro das MSVVs (sem congelamento de imagem). A linguagem visual foi classificada de acordo com os Significados Representacionais da GDV, buscando a identificação de Estruturas Narrativas e Conceituais (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). Ademais, a linguagem visual também foi classificada de acordo com a categoria de Contato, pertencente aos Significados Interativos e a categoria de Valor da Informação, pertencente aos Significados Composicionais da GDV (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

A partir do sexto passo - reconhecimento e identificação de relações intersemióticas – começamos a verificar se ambas as linguagens eram capazes de se articularem, a fim de atingirem um propósito comunicativo comum. Nesse sentido, critérios para a construção de relações intersemióticas (que serão discutidos no Capítulo 4) foram pensados e identificados. Em seguida, as relações intersemióticas foram descritas, contadas e tabuladas (sétimo passo) - para verificar a função de cada uma delas no AAVPP analisado, considerando o conceito de especialização funcional (KRESS, 1997). Finalmente as relações intersemióticas foram interpretadas (oitavo passo).

## Relações intersemióticas ideacionais

A análise dos participantes, processos e circunstâncias em ambas as linguagens possibilitou a identificação de quatro relações intersemióticas ideacionais, as quais acontecem de maneira síncrona<sup>78</sup>. As duas primeiras relações partem da linguagem verbal e afetam a linguagem visual. Tais relações foram denominadas **Concorrência por Elaboração Verbal e Complementaridade por Intensificação Verbal**.

Essas relações intersemióticas acontecem a partir da exemplificação e especificação que a linguagem verbal faz para com a linguagem visual sem adicionar novos elementos ideacionais. Em outras palavras, podemos afirmar que, na **Concorrência por Elaboração Verbal**, a linguagem verbal estabelece uma delimitação semiótica para a linguagem visual uma vez que esta é polissêmica (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Por exemplo, um gesto X expresso pela linguagem visual, o qual pode ser entendido de diversas maneiras pelo espectador, tem seu significado elaborado pela linguagem verbal através de um processo, evitando uma possível ambiguidade. Essa relação intersemiótica justifica-se no Protocolo pelo nível de precisão metodológica pretendido por este movimento do AAVPP. Por apresentar um passo a passo de um procedimento de forma que possa ser reproduzido por outros pesquisadores, não há espaço para a subjetividade da interpretação de cada espectador. A relação de **Complementaridade por Intensificação Verbal** ocorre quando a linguagem verbal introduz circunstâncias que a linguagem visual não é capaz de expressar, como causa (propósito) e localização (no tempo), por exemplo.

A terceira e a quarta relações intersemióticas identificadas partem da linguagem visual e afetam a linguagem verbal. Denominamos tais relações como **Complementaridade por Extensão Visual e Complementaridade por Intensificação Visual**. Elas ocorrem respectivamente a partir da adição de participantes (e processos em elaborações hipotáticas<sup>79</sup>) por isso o termo extensão e a partir do acréscimo de circunstâncias (por isso o termo intensificação) - especificamente de cenário e meio – nas MSVVs do Protocolo dos AAVPPs. Ambas trazem novos elementos ideacionais às MSVVs. Essas relações intersemióticas podem ter a função de aproximar o experimento do espectador (um potencial reprodutor do protocolo), pois ela retrata o pesquisador do AAVPP (mais precisamente suas mãos e braços) em atividade (sugestionando familiaridade entre o pesquisador retratado e o pesquisador espectador), e ambienta o experimento em um laboratório, podendo, assim, torná-lo mais próximo da realidade do espectador, já que o protocolo provavelmente será reproduzido em seu laboratório.

---

<sup>78</sup> Entende-se que uma relação intersemiótica síncrona é aquela que é capaz de se instanciar ao mesmo tempo que outra(s) relação(ões) intersemiótica(s) se instancia(m). Por outro lado, uma relação intersemiótica assíncrona é aquela que só é capaz de se instanciar sozinha, impedindo, assim, que outras relações intersemióticas se manifestem ao mesmo tempo que ela. Ressaltamos que o respectivo traço síncrona/assíncrona acontece apenas dentro da mesma dimensão de significado (ideacional, interpessoal e textual). Por exemplo, em outras palavras, uma relação intersemiótica ideacional assíncrona exclui a manifestação de outra relação intersemiótica ideacional, não interferindo nas instanciações das relações intersemióticas das outras metafunções.

<sup>79</sup> Mencionamos processos em elaborações hipotéticas, porém não abordamos esta questão por limitações de tempo e espaço. Tais processos seriam atributos trazidos pela linguagem visual tais como: o pesquisador, *que está usando uma luva azul de borracha e um jaleco branco* ou o microscópio, *que é preto e possui dois tipos de lente*.

A seguir temos as ocorrências das relações intersemióticas ideacionais nos Protocolos em números. Relembramos que, por se tratar de relações síncronas, elas podem se instanciar simultaneamente.

1. **Concorrência por elaboração verbal:** ocorreu em 100% das MSVVs. A linguagem sempre exemplifica/especifica a linguagem visual.
2. **Complementaridade por intensificação verbal:** ocorreu em 73% das MSVVs. A linguagem verbal traz um grande número de circunstâncias que a linguagem visual não comporta.
3. **Complementaridade por extensão visual:** ocorreu em 92% das MSVVs. Na maioria dos casos, a linguagem visual adiciona novos participantes às MSVVs.
4. **Complementaridade por intensificação visual:** ocorreu em 100% das MSVVs. A linguagem visual sempre traz elementos circunstâncias às MSVVs.

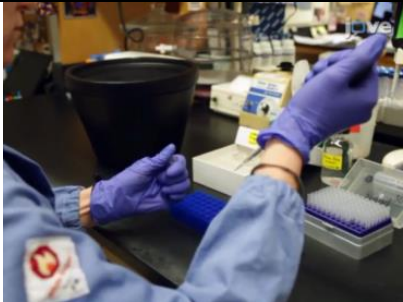
Ainda salientamos que a elaboração e intensificação realizadas pela linguagem verbal são de extrema importância no Protocolo dos AAVPPs, pois a elaboração provavelmente impede que a reprodução dos experimentos seja feita de maneira subjetiva, o que geraria um experimento fracassado, e a intensificação adiciona circunstâncias indispensáveis para a realização correta dos experimentos que a linguagem visual não expressa (localização temporal, modo, contingência, etc.). Da mesma forma, a extensão e a intensificação visual parecem ser cruciais para a compreensão do experimento por parte do espectador, pois a extensão traz um novo elemento à MSVV: o ator dos procedimentos (pesquisador). Por sua vez, a intensificação mostra o lugar em que os procedimentos são realizados (laboratório) e os instrumentos necessários para a realização apropriada das ações do Protocolo. Tal composição das relações intersemióticas corrobora a função desse movimento retórico identificada por estudos prévios (SILVA, 2015; SOUZA, 2015), que é narrar o procedimento detalhadamente.

Chegamos às nomenclaturas dessas relações intersemióticas a partir dos conceitos de Halliday e Matthiessen (2014) para elaboração, extensão e intensificação, porém adaptamos para uma visão que contemplasse a interação semiótica. Assim, à luz de Halliday e Matthiessen (2004; 2014), compreendemos elaboração como um modo semiótico que reafirma, especifica, comenta ou exemplifica o outro, extensão como um modo semiótico que adiciona novos elementos (participantes e processos) ao outro e intensificação como um modo semiótico que qualifica o outro através de traços circunstanciais dentro do espaço-tempo das MSVVs.

Os Quadros 8 e 9 exemplificam as relações intersemióticas Elaboração e Intensificação Verbal e Extensão e Intensificação Visual no Protocolo.

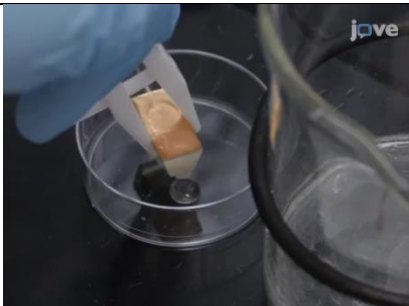
**Quadro 8** – Exemplo de relação intersemiótica ideacional no Protocolo

Exemplar, número e duração da MSVV	Linguagem Verbal	Linguagem Visual
------------------------------------	------------------	------------------

<b>JoVE#3 10 (01:57 a 02:01)</b>	Narrador: “For storage, prepare ds RNAi aliquots.”					
	<b>Participantes</b>	<b>Processos</b>	<b>Circunstâncias</b>	<b>Participantes</b>	<b>Processos</b>	<b>Circunstâncias</b>
<b>Dimensão ideacional</b>	you (implícito)	Prepare	For storage,	Mãos e braços do pesquisador	Processo narrativo de ação transacional unidirecional (=prepare)	Meio (ferramenta na mão do pesquisador)
	ds RNAi aliquots.			ds RNAi aliquots		Cenário (laboratório)
<b>Relações intersemióticas identificadas</b>		Concorrência Verbal e Complementaridade Verbal		Justificativa: A linguagem verbal está especificando o processo realizado pelo pesquisador e o participante manuseado por ele, além de intensificar através de uma circunstância de propósito.		
		Complementaridade Visual e Complementaridade Visual		Justificativa: A linguagem visual traz um novo participante (pesquisador) e intensifica através da circunstância de cenário e de meio (equipamento utilizado).		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 9 - Exemplo de relação intersemiótica ideacional no Protocolo (2)

<b>Exemplar, número e duração da MSVV</b>	<b>Linguagem Verbal</b>			<b>Linguagem Visual</b>		
<b>JoVE #1 8 (01:34 a 01:37)</b>	Narrador: “Use water to rinse the chip.”					
<b>Dimensão ideacional</b>	<b>Participantes</b>	<b>Processos</b>	<b>Circunstâncias</b>	<b>Participantes</b>	<b>Processos</b>	<b>Circunstâncias</b>
	you (implícito)	Use	to rinse the chip.	Dedo do pesquisador	Processo narrativo de ação transacional unidirecional (=use)	Meio (ferramenta na mão do pesquisador)
Water	Cenário (laboratório) e lugar (frasco utilizado)					

<b>Relações intersemióticas identificadas</b>	Concorrência por Elaboração Verbal e Complementaridade Intensificação Verbal	Justificativa: A linguagem verbal está especificando o tipo de processo narrativo realizado pelo pesquisador e o tipo de líquido por ele utilizado, além de intensificar o processo através de uma circunstância de propósito.
	Complementaridade por Extensão Visual e Complementaridade por Intensificação Visual	Justificativa: A linguagem visual traz um novo participante (pesquisador) e intensifica através da circunstância de cenário (laboratório) e de meio (a ferramenta utilizada para enxaguar).

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 10 a seguir resume as relações intersemióticas ideacionais identificadas nos Protocolos dos AAVPPs.

**Quadro 10** – Resumo das relações intersemióticas ideacionais nos Protocolos

Parte da linguagem	Relação Intersemiótica	Afeta a linguagem	Características	Síncrona/ Assíncrona
<b>Verbal</b>	Concorrência por Elaboração Verbal	<b>Visual</b>	Não traz novos elementos ideacionais. Exemplifica e Especifica o visual. Realiza uma delimitação semiótica para com a linguagem visual.	<b>Síncrona</b>
	Complementaridade por Intensificação Verbal		Adiciona circunstâncias de localização temporal, causa (propósito) e contingência à linguagem visual.	
<b>Visual</b>	Complementaridade por Extensão Visual	<b>Verbal</b>	Adiciona participantes à linguagem verbal.	<b>Síncrona</b>
	Complementaridade por Intensificação Visual		Adiciona circunstâncias (cenário e meio) à linguagem verbal	

Fonte: Elaborado pelo autor.

## Relações intersemióticas interpessoais

A análise das Funções de Fala (na linguagem verbal), do Contato, da Distância social e dos Planos Cinematográficos (na linguagem visual) possibilitou a identificação de duas relações intersemióticas interpessoais, as quais são assíncronas, ou seja, cada MSVV apresentou ou uma ou outra dessas relações (ao contrário do que ocorreu nas relações intersemióticas ideacionais). Chamamos essas relações de **Concorrência Semiótica Interpessoal** e **Complementaridade Semiótica Interpessoal**.

A Concorrência Semiótica Interpessoal constitui-se através da correspondência de significados semióticos interpessoais entre o verbal e o visual. Em outras palavras, ambos os modos semióticos realizam oferta de informações e sugerem que o espectador esteja uma posição próxima e igualitária em relação ao experimento. No Protocolo, essa relação se instancia principalmente por meio do modo oracional declarativo (na linguagem verbal), da oferta, da Distância social em grau próximo ou médio e de Planos Cinematográficos de meio conjunto ou de detalhe (na linguagem visual).


A Complementaridade Semiótica Interpessoal constitui-se através da não

correspondência de significados interpessoais entre o verbal e o visual. No Protocolo, essa relação se instancia através do modo oracional comando (na linguagem verbal), da oferta, da Distância social em grau próximo ou médio e de Planos Cinematográficos de meio conjunto ou de detalhe (na linguagem visual). Nesse sentido, a demanda de bens e serviços verbal sugere que o espectador esteja em uma posição mais distante em relação ao experimento, enquanto o modo semiótico visual oferece informações (através da Oferta) próximas ao espectador (através da Distância e dos Planos Cinematográficos). Tal configuração posiciona o espectador como igualitário e, até mesmo, suaviza o tom dos Comandos na linguagem verbal.

Chegamos às nomenclaturas das relações intersemióticas interpessoais através da adaptação dos conceitos de Concorrência e Complementaridade ideacionais de Daly e Unsworth (2011) e de Chan (2011) para um viés interpessoal. Esses autores afirmam que a Concorrência ideacional acontece quando há correspondência de significado entre os modos semióticos e a Complementaridade se dá quando essa correspondência não existe (através da inclusão de novas informações do verbal para com o visual e/ou vice e versa) (DALY; UNSWORTH, 2011; CHAN 2011). A Complementaridade Semiótica Interpessoal ocorreu em 87% das MSVVs do Protocolo do *corpus*, deixando apenas 12% para a Concorrência Semiótica Interpessoal. O alto número de Complementaridades Semióticas Interpessoais e o baixo número Concorrências Semióticas Interpessoais podem ser interpretados como decorrências do grande número de Comandos usados no Protocolo em virtude da característica instrucional desse movimento retórico.

Os Quadros 11 e 12 a seguir ilustram exemplos de relações intersemióticas na dimensão interpessoal do Protocolo.

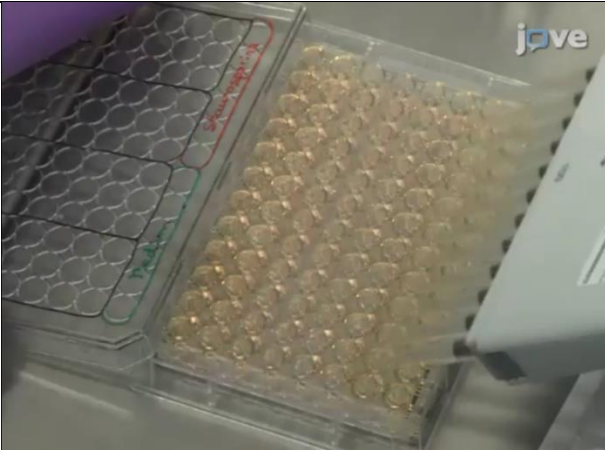
**Quadro 11** – Exemplo de relação intersemiótica interpessoal do Protocolo.

<b>Exemplar, número e duração da MSVV</b>	<b>Linguagem Verbal</b>	<b>Linguagem Visual</b>		
<b>JoVE #4 13 (01:51 a 01:59)</b>	Narrador: “In this step, we use a commercially available column purification kit.”			
<b>Dimensão interpessoal</b>	<b>Funções de Fala</b>	<b>Contato</b>	<b>Distância</b>	<b>Plano Cinematográfico</b>
	Oferta de informação	Oferta	Grau média	Primeiro Plano
<b>Relação intersemiótica identificada</b>	Concorrência Semiótica Interpessoal	Justificativa: a oração na linguagem verbal traz uma Oferta assim como na linguagem visual; a Distância criada com o espectador é média e o Plano		

		Cinematográfico é de Primeiro Plano. Há correspondência de significado interpessoal entre os modos semióticos.
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 12– Exemplo de relação intersemiótica interpessoal do Protocolo (2)

Exemplar, número e duração da MSVV	Linguagem Verbal	Linguagem Visual		
JoVE#5 6 (01:23 a 01:31)	Narrador: “Measure the plate background by pipetting 50 microliters of pre-warmed medium into each well of a 96-well RTCA plate.”			
Dimensão interpessoal	Funções de Fala	Contato	Distância	Plano Cinematográfico
	Demanda de serviços	Oferta	Grau próximo	Plano de detalhe
Relação intersemiótica identificada	Complementaridade Semiótica Interpessoal	Justificativa: a oração na linguagem verbal é um Comando enquanto a linguagem visual faz uma Oferta, colocando o espectador em uma Distância social próxima dentro de um Plano Cinematográfico de detalhe. Não há correspondência de significado interpessoal entre os modos semióticos.		

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 13 a seguir resume as relações intersemióticas interpessoais identificadas nos Protocolos dos AAVPPs.

Quadro 13 - Resumo das relações intersemióticas interpessoais nos Protocolos

Relação Intersemiótica	Características	Síncrona/ Assíncrona
<b>Concorrência Semiótica Interpessoal</b>	Correspondência de significados interpessoais entre o verbal e o visual. Ambos realizam oferta de informações	Assíncrona
<b>Complementaridade Semiótica Interpessoal</b>	Não correspondência de significados interpessoais entre o verbal e o visual. O verbal demanda serviços enquanto a visual oferta informações.	Assíncrona

Fonte: Elaborado pelo autor.

## Relações intersemióticas textuais


A análise dos Temas Tópicos na linguagem verbal e o Valor da Informação na linguagem visual possibilitou a identificação de duas relações intersemióticas textuais, as quais são assíncronas (assim como nas relações intersemióticas interpessoais), ou seja, cada MSVV apresentou ou uma ou outra (ao contrário do que ocorreu nas relações intersemióticas ideacionais). Chamamos tais relações de **Concorrência Semiótica Textual e Complementaridade Semiótica Textual**.

Essas relações intersemióticas seguem os mesmos princípios de concorrência e complementaridade por Daly e Unsworth (2011) e Chan (2011), mencionados anteriormente na subseção 4.2.3.1.2 (relações intersemióticas interpessoais no Protocolo) e que se baseiam na correspondência de significados entre os modos semióticos. Tais conceitos são repensados para um direcionamento textual nesta subseção.

A Concorrência Semiótica Textual ocorre quando as informações colocadas em primeiro plano pelos modos semióticos são as mesmas. Em outras palavras, o ponto de partida da mensagem na linguagem verbal carrega uma informação que também está em destaque na linguagem visual (ou vice e versa). A informação em destaque veiculada visualmente está quase sempre no centro da imagem, em consonância com a configuração centro/margem. Já a Complementaridade Semiótica Textual acontece quando os modos semióticos colocam informações diferentes em primeiro plano. Nessa relação, o Tema da linguagem verbal não carrega a mesma informação frisada pela linguagem visual.

O Protocolo dos AAVPPs do *corpus* apresentou 74% de Concorrência Semiótica Textual e 26% de Complementaridade Semiótica Textual. A fim de haver uma coerência semiótica realizada através da equivalência das informações em evidência, podendo facilitar o entendimento e acompanhamento do Protocolo para o espectador, o alto número de Concorrências Semióticas Textuais é explicável. As Complementaridades Semióticas Textuais decorreram principalmente de uma circunstância em posição temática e de um processo narrativo de ação transacional unidirecional em posição central. Os Quadros 14 e 15 a seguir trazem exemplos de relações intersemióticas na dimensão textual do Protocolo.

**Quadro 14** – Exemplo de relação intersemiótica textual do Protocolo

Exemplar, número e duração da MSVV	Linguagem Verbal		Linguagem Visual	
	Tema	Rema	Valor da informação	
JoVE#1 12 (01:52 a01:59)	Narrador: “Place the gold chip in a UV ozone chamber for 30 minutes to remove any contaminants.”			
<b>Dimensão</b>	<b>Tema</b>	<b>Rema</b>	<b>Valor da informação</b>	



<b>textual</b>	Place	the gold chip in a UV ozone chamber for 30 minutes to remove any contaminants	Configuração Centro-margem (processo no centro)
<b>Relação intersemiótica identificada</b>		<b>Concorrência Semiótica Textual</b>	Justificativa: a linguagem verbal destaca um processo material enquanto a linguagem visual destaca uma estrutura narrativa de ação transacional unidirecional com destaque para o mesmo processo. Há correspondência de significado textual entre os modos semióticos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

**Quadro 15** – Exemplo de relação intersemiótica textual do Protocolo (2)

Exemplar, número e duração da MSVV	Linguagem Verbal		Linguagem Visual
	JoVE#328 (03:51 a 03:56)	Narrador: “and transfer about 50 pale colored Pupae into the dish using a plastic transfer pipette.”	
Dimensão textual	Tema tópic	Rema	Valor da informação
	Transfer	about 50 pale colored Pupae into the dish using a plastic transfer pipette.	Configuração Centro-margem (processo no centro)
<b>Relação intersemiótica identificada</b>		Concorrência Semiótica Textual	Justificativa: a linguagem verbal destaca Processo transferir enquanto a linguagem visual mostra explicitamente essa transferência em uma posição de destaque.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 16 a seguir resume as relações intersemióticas textuais identificadas nos Protocolos dos AAVPPs.

**Quadro 16** – Resumo das relações intersemióticas textuais nos Protocolos

Relação Intersemiótica	Características	Síncrona/ Assíncrona
<b>Concorrência Semiótica Textual</b>	As informações colocadas em primeiro plano pelas linguagens verbal e visual são as mesmas.	Assíncrona

<p><b>Complementaridade Semiótica Textual</b></p>	<p>As informações colocadas em primeiro plano pelas linguagens verbal e visual são diferentes.</p>	<p>Assíncrona</p>
---	--	-------------------

Fonte: Elaborado pelo autor.

A função do Protocolo definida como “narrar o procedimento detalhadamente”, identificada por estudos prévios (SILVA, 2015; SOUZA, 2015), não reflete totalmente os resultados intersemióticos ideacionais, interpessoais e textuais encontrados. Dessa forma, reformulamos essa função para “narrar e *ensinar* a realização de protocolos de pesquisa detalhadamente *em um ambiente familiar ao espectador e de maneira coerente<sup>80</sup> entre o que é dito e mostrado*”, pois o vocábulo “ensinar” justifica melhor o uso de comandos na linguagem verbal, o vocábulo “detalhadamente” mantém o propósito da linguagem visual de aproximação para com o espectador através oferta, da Distância social próxima e do Plano Cinematográfico de detalhe, além de justificar o grande número de MSVVs dessa seção. Ademais, as expressões “em um ambiente familiar” e “de maneira coerente entre o que é dito e mostrado” justificam respectivamente os seguintes pontos do Protocolo: a presença do laboratório como circunstância de cenário e o destaque de informações equivalentes entre o verbal e o visual.

### **Considerações finais, perspectivas e limitações**

O estudo das relações intersemióticas é uma tarefa bastante desafiadora, especialmente porque aqui lidamos com elas em um gênero multimodal dinâmico. Assim, esta pesquisa colabora com a ciência da linguagem em três aspectos principais: nos estudos multimodais, com ênfase nas relações intersemióticas, no desenvolvimento de uma metodologia para a análise de gêneros discursivos multimodais dinâmicos com base na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1985; 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014) e na análise de gênero (SWALES, 1990; ASKEHAVE; SWALES, 2001), com ênfase na organização retórica a partir de traços multimodais e não somente verbais.

O JoVE afirma algumas de suas propostas em seu sítio eletrônico: “JoVE cria as soluções mais atuais para o avanço de pesquisas e educação em ciência através da publicação de vídeos de experimentos científicos dos melhores laboratórios do mundo.” (JoVE, 2017a) e

Ao permitir que cientistas, educadores e estudantes vejam os detalhes mais complexos de experimentos de ponta ao invés de lê-los em artigos em formato de texto, o JoVE aumenta a produtividade em pesquisa e a aprendizagem do aluno, fazendo com que suas instituições economizem tempo e dinheiro (JoVE, 2017a).

Dessa forma, podemos dizer que O JoVE acredita genuinamente que seu sucesso e a sua revolução na ciência está no ato de trazer o vídeo para suas publicações, ou seja o

<sup>80</sup> Entendemos por maneira coerente uma reiteração, repetição, concomitância ou sobreposição entre os modos semióticos verbal e visual.

ato de trazer a linguagem visual dinâmica e a linguagem verbal oral para a disseminação do conhecimento.

Os resultados apontados pelas relações intersemióticas e a reformulação da função do Protocolo encontrada neste estudo juntamente com o que já se sabia a partir de pesquisas anteriores (SILVA, 2015; SOUZA, 2015) nos permitem afirmar que o JoVE busca atingir uma maior reprodutibilidade e difusão do conhecimento ao trabalhar intensamente com aspectos interpessoais no contexto acadêmico – a linguagem visual e a linguagem verbal oral especialmente em Comandos. A linguagem visual torna a demonstração do experimento mais fidedigna à vida real. Por sua vez, os Comandos (modo imperativo) comprovam a objetividade pretendida pelo gênero de os experimentos serem reproduzidos em outros laboratórios.

Após a realização desta pesquisa, sustentamos o pensamento de que as relações intersemióticas são intrínsecas ao gênero textual, pois as características e composição dos gêneros discursivos influenciam as maneiras pelas quais as linguagens podem interagir. Nesse sentido, atentamos para o fato de que os tipos de relações identificadas neste estudo possam reaparecer em alguns outros gêneros (especialmente nos que são do tipo “filme”, com imagens dinâmicas). Entretanto, essas mesmas relações intersemióticas não devem ser tomadas como regra. Outras podem se instanciar em outros gêneros. Também salientamos que a metodologia de análise intersemiótica pode variar de acordo com as características do gênero textual (contexto, imagens estáticas ou dinâmicas, texto verbal escrito ou falado etc.), dando origem a outras unidades mínimas de análise, diferentes da *Mise-en-Scène* verbo-visual aqui proposta. Dessa forma, recomendamos a continuidade desses estudos com gêneros pertencentes a várias esferas. Também recomendamos que pesquisas futuras com o JoVE analisem seu universo contextual de maneira sistemática e incisiva, incluindo, entre outros procedimentos, entrevistas com a equipe de produção e com autores que já tiveram seus estudos publicados nesse periódico, considerando a mobilização de Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000; 2009). Ademais, é pertinente ampliar a literatura referente às imagens em movimento do ponto de vista do Cinema.

## Referências

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. **Applied Linguistics**, vol. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.

BALDRY, A.; THIBAUT, P. J. Film texts and genres. *In*: BALDRY, A.; THIBAUT, P. J. **Multimodal transcription and text analysis: a multimedia toolkit and coursebook with associated online course**. London: Equinox, 2006.

CHAN, E. Integrating visual and verbal meaning in multimodal texts comprehension: towards a model of intermodal relations. *In*: DREYFUS, S.; HOOD, S.; STENGLIN, M. (orgs). **Semiotic margins: meaning in multimodalities**. London and New York: Continuum International Publishing Group, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: new literacies, new learning**.

- Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.
- DALY, A.; UNSWORTH, L. Analysis and comprehension of multimodal texts. **Australian journal of language and literacy**, v. 34, n.1, p. 61-80, 2011.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 4. ed. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London/New York: Routledge, 2014.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London: Arnold, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 1 ed. London/Baltimore/Melbourne/Auckland: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. London/Melbourne/Auckland: Edward Arnold, 1994.
- IEDEMA, R. **Analysing Film and Television: a Social Semiotic Account of Hospital: an Unhealthy Business**. In: van LEEUWEN, T; JEWITT, C (orgs.) **The Handbook of Visual Analysis**. London: Sage, p. 183-206, 2001.
- JEWITT, C. **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. 2 ed. New York: Routledge, 2011.
- JOVE, Publish. Disponível em < <https://www.jove.com/publish/> >; acessado em 1º de junho, 2020.
- KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potential of new forms of text. In: SNYDER, I. **Page to screen: taking literacy into the electronic era**. London: Routledge. 1997, p. 53-79.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.
- KUMMER, D. A. **Letramento multimodal crítico: sob a perspectiva de livros didáticos e de professores de inglês e de biologia**. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria 2015.
- MARTINEC, R; SALWAY, A. A system for image-text relations in new (and old) media. **Visual Communication**. v. 4, n. 3, p. 337-371, 2005.
- O'HALLORAN, K. L. **Multimodal Discourse Analysis: systemic-functional perspectives**. London: Continuum, 2004a.
- O'HALLORAN, K. L. Visual Semiosis in Film. In: O'HALLORAN, K.L. (orgs.) **Multimodal Discourse Analysis: Semiotic Perspectives**. New York: Continuum, p. 109-130, 2004b.
- REY, J. S. **O papel do cinema: guia prático do roteiro cinematográfico**. Vitória: Jep,

2005.

ROYCE, T. Synergy on the page: exploring intersemiotic complementarity in page-based multimodal text. **JASFL Occasional Papers**, v. 1, p. 25-49, 1998.

ROYCE, T. Multimodality in the TESOL classroom: exploring visual-verbal synergy. **TESOL Quarterly**, v. 36, p. 191-205, 2002.

ROYCE, T. Intersemiotic complementarity: a framework for multimodal discourse analysis. *In*: ROYCE, T. D.; BOWCHER, W. L. **New directions in the analysis of multimodal discourse**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 63-109, 2007.

ROYCE, T. Intersemiotic complementarity in legal cartoons: an ideational multimodal analysis. **International journal for the semiotics of law - Revue internationale de sémiotique juridique**, v, 28, n. 4, p. 719-744, 2015.

SILVA, T. C. **Interação e relações sociais em Artigos Audiovisuais de Protocolo de Pesquisa como um gênero multimodal na perspectiva da análise crítica de gênero**. 2015. 108 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SILVA, T. C. **Mood and modality in audiovisual research articles**. 2013. 18f. Trabalho Final de Graduação (Curso de Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SOUZA, M. M. **Análise crítica de gênero: significados ideacionais em artigos acadêmicos audiovisuais de protocolo de pesquisa**. 2015. 113 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015a.

SOUZA, M. M. **Systemic Functional Grammar as a tool in critical genre analysis: ideational meanings in audiovisual research articles**. 2013. 21 f. Trabalho Final de Graduação (Curso de Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge University Press, 1990.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **The harvard educational review**, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

UNSWORTH; CHAN, E. Assessing integrative reading of images and text in group reading comprehension tests. **Curriculum Perspectives**, v. 28, v. 3, p. 71–76, 2008.

UNSWORTH; CHAN, E.; CLÉIRIGH, C. Multimodality and reading: the construction of meaning through image-text relation. *In*: JEWITT, C. (Ed.). **The Routledge handbook of multimodal analysis**, London, UK: Routledge, p. 151-163, 2009.

XAVIER, F. **Moving image patterns from a Multimodal Discourse Analysis's perspective**. 2016. 22 f. Trabalho Final de Graduação (Curso de Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

## A representação do negro em charges jornalísticas *online*: uma análise multimodal na construção dos sentidos

Ana Priscila Holanda de Andrade<sup>81</sup>

### Introdução

Com a velocidade expansiva das novas tecnologias digitais nessa era pós-modernidade, os textos têm ganhado novas configurações com arranjos de diversos recursos visuais, que incorporados ou não à escrita, conseguem desempenhar tão bem a arte de significar, essencial para a construção semântica dos textos. Traços, cores, figuras, formas, texturas, gestos, olhares, posturas, expressões, linhas dentre outros elementos visuais são formas de representar tão potenciais quanto à linguagem verbal. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]).

O espaço dado a esses modos/recursos semióticos da comunicação multimodal de representar é cada vez mais perceptível nas relações sociais. Nas plataformas virtuais, em materiais impressos e em outros suportes de comunicação, os traços visuais se articulam harmoniosamente dando sentido à mensagem. Isso tem direcionado para uma leitura não linear, pois é preciso saber articular e interpretar essa construção multissemiótica com que se configuram os textos multimodais. Segundo Dionísio (2011)

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. (DIONÍSIO, 2011, p. 138).

É notória à circulação de textos constituídos de modos/recursos semióticos diversos em diferentes práticas sociais. Marcuschi (2011, p. 25) salienta que essa circulação reflete a maneira como a sociedade se arranja em todas as suas dimensões, pois

---

<sup>81</sup> Mestranda em História e Letras na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (2020). Especialista em ensino de Linguística Aplicada de Língua Portuguesa pela Faculdade de Selvíria (2014). Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Ceará (2013). Professora da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. E-mail: priscila\_holanda2@hotmail.com

“os gêneros são a manifestação mais visível desse funcionamento que eles ajudam a constituir, envolvendo crucialmente linguagem, atividades enunciativas, intenções e outros aspectos.” (MARCUSCHI, 2011, p.25). Dessa forma, a linguagem não verbal também atua nessas dimensões sociais, conforme ressalta Vieira (2015).

A composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita, haja vista a existência frequente de eventos híbridos de letramentos, constituídos por composições com linguagem verbal, com linguagem visual e com linguagem corporal, marcas preponderantes do discurso contemporâneo. (VIEIRA, 2015, p.43).

Dionísio (2011) destaca a influência dos avanços tecnológicos nas formas de interações atuais é algo óbvio, e sendo essas interações um fenômeno que muda de acordo com as necessidades da sociedade, é preciso repensar o conceito de letramento(s), sendo incompleta a noção de apenas saber ler e escrever, pois “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagens, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”. (DIONÍSIO, 2011, p.138).

Diante disso, faz-se necessário conhecer os gêneros textuais e/ou discursivos multimodais que circulam em meio a nossa sociedade, e ter noção da diversidade dos elementos envolvidos em suas composições, é primordial para a compreensão dos seus conjuntos enunciativos, que ao se harmonizarem dão condições ao público/leitor para interpretarem a semântica construída, uma vez que estes gêneros estão cada vez mais versáteis e disponíveis em virtude do desenvolvimento das mídias digitais, que além de contribuírem para a produção de muitos deles, influenciam significativamente na circulação destes, alcançando, dessa forma, um grande público.

Favorecidas por este mundo digital, as charges, tradicionalmente de origem impressa, com suas peculiaridades verbo-visuais estão ganhando vida ao adentrarem diariamente às telas e aos meios midiáticos, conseguindo representar/reproduzir de maneira célere temas sociais que estão em evidência ou de forma velada na sociedade. De natureza jornalística, esse gênero faz uma retextualização/recontextualização de forma cômica e/ou satírica de alguma situação de cunho social, político, histórico ou cultural do nosso cotidiano, com a intenção de provocar a reflexão e o debate.

Aparentemente leve e despretensiosa, podendo provocar o humor, a charge age de forma crítica perante comportamentos reprováveis. Por isso, Oliveira e Ferreira (2015) consideram este gênero multimodal como uma ferramenta de denúncia social em que mostra os conflitos vivenciados pela sociedade. Ainda conforme às autoras, a maneira como esse gênero se organiza elenca formações ideológicas e discursivas que devem ser consideradas no momento de a leitura possibilitar a compreensão dos sentidos do texto chárstico.

No cerne das abordagens desse gênero, estar a forma como o negro é visto e tratado na e pela sociedade, manifestando representações sociais que são atribuídas a esses povos. O povo negro é atacado diariamente com preconceitos estigmatizados

resultado do *racismo institucional*<sup>82</sup> e *estrutural*<sup>83</sup>, esses grupos sociais têm uma trajetória de sofrimento e luta desde o princípio de sua história. A escravidão deixou marcas/estereótipos profundas no panorama histórico desse povo, que ainda hoje precisa conviver em meio a uma sociedade preconceituosa, arraigada em ideologias e discursos de dominação, violência e subalternização de forma explícita e implícita.

Nesse sentido, a charge como gênero que traz em seus discursos questões polêmicas e embates pertinentes à sociedade, muitas vezes, reproduzindo os próprios males desta por meio de uma estrutura semiótica verbo-visual, esse artigo objetiva investigar quais representações sociais do negro estão sendo materializadas nas charges, elencando de que forma os diferentes modos semióticos se organizam para a compreensão dos sentidos, e propor uma reflexão da abordagem desse gênero para se trabalhar com o letramento visual crítico.

Para compor nosso objeto de estudo, selecionamos uma charge do cartunista negro Junião, publicada na “Ponte Jornalismo”, em 2015<sup>84</sup>. Esse recorte obedeceu ao critério de que a temática abordada na composição verbo-imagética fosse relacionada ao negro, e por isso, o desenhista, seja um incansável defensor das lutas antirracistas, no combate ao racismo estrutural etc.

Acreditamos que, neste estudo, possamos intensificar as reflexões a respeito de práticas que considerem em todas as dimensões as potencialidades dos recursos semióticos verbais e visuais para significar os textos, percebendo na charge um gênero para promoção de competências/habilidades ligadas ao letramento visual crítico (PAIVA; LIMA, 2020).

## **A semiótica visual e suas implicações**

As relações sociais vêm ganhando cada vez mais modalidades de comunicação devido às inovações e avanços das mídias digitais e interação midiática, colocando-nos imersos a uma vasta multiplicidade de recursos/modos semióticos. Já não é mais suficiente apenas saber interpretar/usar a linguagem verbal, é preciso considerar também a linguagem visual/multimodal, que cada vez mais ganha seu espaço nos processos de construção de significados. Isso requer que nos apropriemos de novas competências para interpretarmos os processos operacionais construídos por diferentes recursos semióticos explorados nos inúmeros gêneros que circulam em meio à sociedade, exigindo-nos um letramento visual, pois o texto imagético é um importante instrumento de comunicação carregado de significados.

---

<sup>82</sup> O *racismo institucional* é revelado através de mecanismos e estratégias presentes nas instituições públicas, explícitos ou não, que dificultam a presença dos negros nesses espaços. O acesso é dificultado, não por normas e regras escritas e visíveis, mas por obstáculos formais presentes nas relações sociais que se reproduzem nos espaços institucionais e públicos. (SANTOS, 2009, p. 57).

<sup>83</sup> O *racismo estrutural* corresponde a um sistema de opressão cuja ação transcende a mera formação das instituições, eis que perpassa desde a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado, haja vista ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado. (BERSANIL, 2018, p. 193).

<sup>84</sup> Disponível em: <https://ponte.org/ha-uma-perspectiva-de-classe-na-divulgacao-de-crimes-no-brasil-denuncia-deputado/>. Acesso em: 05 jun. 2020.



Assim como o verbal, o visual também é constituidor de sentido, seja atuando como parte integrante da informação, ou quando acompanhando o texto escrito, garantindo uma complementação da compreensão dos sentidos. (PROCÓPIO, 2007). Cada vez mais presente nas práticas sociais diárias, o imagético, com suas capacidades significativas, desempenha com êxito manifestações da linguagem, como as formas de comunicar, informar e representar.

Tendo à sua disposição diferentes recursos semióticos visuais, a linguagem não verbal estrategicamente se utiliza desses elementos para construir o jogo do significar, requerendo do leitor habilidades de compreensão visual, para se chegar ao entendimento dos sentidos da mensagem, o que se configura como um letramento visual, que conforme Silvino (2012, p.3) “permite que o indivíduo reúna as informações e ideias contidas em um espaço imagético colocando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado”.

Simplesmente decodificar não é processo suficiente para se chegar aos sentidos dos textos imagéticos, e que o movimento que se faz, buscando compreender os signos visuais, segundo Oliveira (2006) requer um direcionamento para interpretar além do dito, o omitido e o sugerido. A articulação dessa triangulação é que proporciona ao leitor interprete os caminhos para alcançar harmoniosamente os significados textuais. Essa concepção converge com as de Xavier (2015) quando este assim coloca que:

O letramento visual é a habilidade de perceber o que está explícito em um texto visual, assim como a capacidade de interpretar e entender outros níveis de raiz subliminar, inseridos propositadamente, com suas mensagens cifradas e/ou dissimuladas, ou seja, as mensagens que ali subjazem. (XAVIER, 2015, p.54).

Portanto, explorar a leitura de textos visuais tornou-se relevante para aprimorar habilidades que direcionam para uma interpretação e compreensão adequada de diversos recursos multissemióticos visuais, coadunando para o desenvolvimento de um pensamento crítico, uma vez que proporcionam aos indivíduos a construção de novas semioses, desconstruindo um “olhar treinado” das interpretações.

Sardinha (2018) explica, em suma, que o objetivo do letramento crítico é formar indivíduos ativos em um mundo com mais justiça, criticando os problemas sociais e políticos, questionando as desigualdades, e incitando atuações que busquem mudanças nas práticas sociais a fim de alcançar a justiça e a igualdade social, e para isso, os sujeitos precisam se apoderar de um conhecimento multimodal para fazerem uma leitura crítica dos variados textos a que estão expostos diariamente.

## **Peculiaridades das charges**

Com uma linguagem humorística, irônica e de tom ríspido, criticando fatos atuais como comportamentos repugnantes da sociedade de cunho político ou social, a charge é um gênero textual/discursivo que tem sua relevância social e histórica, por está trazendo sempre à discussão questões do nosso dia a dia que precisam ser refletidas e questionadas.

Por ser construída pela linguagem escrita e visual ou somente por esta última, os

textos ch\u00e1rgicos proporcionam uma leitura leve e que atrai o(a) leitor(a), “pois, enquanto imagem, \u00e9 de r\u00e1pida leitura, transmitindo m\u00faltiplas informa\u00e7\u00f5es de forma condensada” (ROMUALDO, 2000, p. 17), por\u00e9m, com uma carga de significados muito forte, dada a sua natureza etimol\u00f3gica vinda do franc\u00eas “*charger*” que significa “carga”.

Tradicionalmente de natureza jornal\u00edstica, compondo as p\u00e1ginas dos notici\u00e1rios, esse g\u00eanero, segundo Romualdo (2000), mant\u00e9m uma rela\u00e7\u00e3o direta com outros textos do per\u00edodico ao tecer sua leitura cr\u00edtica sobre algum fato noticiado, estabelecendo assim, uma rela\u00e7\u00e3o de intertextualidade. No entanto, essa rela\u00e7\u00e3o n\u00e3o \u00e9 exclusiva, pois a partir de situa\u00e7\u00f5es do cotidiano, o chargista tamb\u00e9m produz o g\u00eanero, tendo como rela\u00e7\u00e3o o contexto social para nortear o leitor na compreens\u00e3o da charge.

Maia (2011) explica que a interdiscursividade tamb\u00e9m \u00e9 uma caracter\u00edstica recorrente na charge, quando passeando pelos discursos jornal\u00edstico e humor\u00edstico, assume ambas as particularidades, tornando-se assim, diferente e sedutora. Dessa forma, essa mesclagem de discursos tamb\u00e9m vai contribuir para estabelecer a ironia e, por conseguinte a cr\u00edtica \u00e0 tem\u00e1tica abordada.

Por muito tempo a esse g\u00eanero foi conferido um car\u00e1ter impresso, entretanto, com as inova\u00e7\u00f5es tecnol\u00f3gicas proporcionadas pela *internet*, as charges hoje, tamb\u00e9m, est\u00e3o presentes nos meios midi\u00e1ticos, ocupando p\u00e1ginas de jornais e revistas em suas vers\u00f5es *online*, como tamb\u00e9m os espa\u00e7os de redes sociais, chegando ao p\u00fablico/leitor pelas telas de computadores, celulares, *smartphones*, alcan\u00e7ando assim um maior p\u00fablico, e colocando-os em contato constante com esse g\u00eanero e seus diferentes recursos semi\u00f3ticos.

Apesar de ser o c\u00f4mico uma caracter\u00edstica comum \u00e0s charges tem se percebido o apagamento desse recurso em produ\u00e7\u00f5es recentes, em que o objetivo \u00e9 enaltecer veementemente a cr\u00edtica e a den\u00fancia sobre o assunto em quest\u00e3o, sem espa\u00e7o para o ris\u00edvel. Da mesma forma, h\u00e1 uma recorr\u00eancia de charges produzidas somente com os modos semi\u00f3ticos visuais, o que em nenhuma das situa\u00e7\u00f5es compromete a configura\u00e7\u00e3o do g\u00eanero em seu uso em pr\u00e1ticas situadas.

## **Um pequeno olhar para os enfrentamentos do negro**

Apesar do Brasil ser caracterizado por sua miscigena\u00e7\u00e3o de ra\u00e7as e por ser um pa\u00eds que carrega em seus moldes uma pluralidade cultural representada por diversos povos apresenta in\u00fameros desafios e enfrentamentos \u00e9tnicorraciais. No que se refere a esse para\u00edso de diversidades \u00e9tnicas em que a democracia racial se faz presente. \u00c9 preciso nos contrapor a essa ideia de direitos iguais, que pode ser desmistificada ao nos depararmos com uma sociedade eivada pelo racismo e diversas formas de viol\u00eancia ao povo negro.

V\u00edtimas do preconceito racial, os povos negros enfrentam, diariamente, diversas situa\u00e7\u00f5es de resist\u00eancia para serem aceitos como indiv\u00edduos com direitos conquistados legalmente perante aos demais grupos sociais e hegem\u00f4nicos. Isso \u00e9 fruto de um racismo institucionalizado que aniquila qualquer forma de sensibilidade para com as situa\u00e7\u00f5es de injusti\u00e7a social contra os negros. Wedderburn (2007), ao escrever o livro “O racismo atrav\u00e9s da hist\u00f3ria: Da antiguidade \u00e0 modernidade” discute sobre esse “male” que

perpetua há muito tempo, e esboça sobre essa falta de sensibilidade dos racistas e suas consequências.

[...] o racista é imune a tudo quanto não sejam as razões para a manutenção dos privilégios unilaterais que desfruta na sociedade. O racismo retira a sensibilidade dos seres humanos para perceber o sofrimento alheio, conduzindo-o inevitavelmente à sua trivialização e banalização. (WEDDERBURN, 2007, p. 12).

Ainda segundo o autor, essa forma de encarar o racismo como algo natural e comum, dá a impressão de que “tudo anda bem”, desprezando assim as distorções socioeconômicas de diferentes raças. Assim, associar os negros à inferioridade é vestígio de um passado escravista que os via mais animalizados do que humanos, sendo assim desprovidos de inteligência (NUNES, 2010), e úteis apenas para fazerem serviços braçais. E é esse pensamento que tem sido alimentado por muitos sujeitos intolerantes, atualmente, que não conseguem enxergar no outro um ser humano como seu semelhante, devido à cor da sua pele.

Resistir tem sido uma das grandes bandeiras levantadas pelos negros como forma de lutar, seja por seus direitos iguais perante a sociedade, ou até mesmo pela sua vida, pois mesmo com o fim da escravidão, há mais de um século, passando os negros a serem livres e iguais perante a lei, não foi suficiente para que fossem aceitos na sociedade. Políticas públicas foram criadas, o racismo criminalizado e inafiançável, e mesmo assim, essa classe social tem que enfrentar diariamente o preconceito arraigado em muitos discursos proferidos diariamente pela sociedade.

Para Stuart Hall (2003), há um preconceito racial enraizado no pensamento das pessoas, e os espaços conquistados para as diferenças ainda são muito policiados e limitados: “Eu sei que o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada” (HALL, 2003, p. 339). Isso enfatiza o místico da democracia racial, pois mesmo com as conquistas da comunidade negra, há ainda muitos olhares discriminatórios para com esses povos.

## **Análise de Discurso Crítica (ADC) e o significado representacional**

Tendo como principal expoente o britânico Norman Fairclough, a Análise do Discurso Crítica (ADC) apresenta um enfoque de caráter interdisciplinar e transdisciplinar, pois ao mesmo tempo em que se relaciona com outras áreas de conhecimento, quebrando barreiras epistemológicas, “operacionaliza e transforma tais teorias em favor da abordagem sociodiscursiva” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 14).

Com uma abordagem teórico-metodológica, a ADC trabalha com a concepção de discurso como forma de prática social, e indissociável da vida humana. “Ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90). Segundo o teórico, o discurso é um modo de ação em que as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros, ao mesmo tempo em que seria também um modo de representação.

Compreender que o discurso é uma dimensão da prática social é entender que ele é “constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 26). Nesse sentido, o objetivo dessa teoria é tentar descobrir e divulgar aquilo que está implícito, negando a naturalização de ações sociais e consentindo que ideologias ocultas nos discursos que levam a relações de dominação, possam ser reveladas. (ANDRADE, 2017).

A ADC, ao considerar o discurso como um momento das práticas sociais, procura desvelar relações de dominação sustentadas por crenças e ideologias, construídas e perpetuadas pelos discursos. Para isso, Fairclough concebe três tipos de significados: o acional, o representacional e o identificacional. Passando a serem vistos conforme o discurso atua nas práticas sociais, como modos de agir, de representar e de ser.

O significado acional focaliza o texto como modo de (inter)ação em eventos sociais[...]; o significado representacional enfatiza a representação de aspectos do mundo - físico, mental, social - em textos [...], e o significado identificacional, por sua vez, refere-se à construção e à negociação de identidades no discurso. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 60).

O significado representacional, de interesse dessa pesquisa, consiste em conceber o discurso como forma de representar aspectos do mundo. Os atores representam a vida social, conforme suas perspectivas, por meio de diferentes discursos que podem estabelecer relações de complemento ou de dominação, pois são recursos usados por atores sociais para se relacionarem seja de forma competitiva ou cooperativa. Podemos encontrar diversos discursos em um mesmo texto, representando um mesmo aspecto do mundo, sendo essa heterogeneidade caracterizada por *interdiscursividade* – categoria de análise que corrobora no processo de representação de atores sociais, e que servirá de base para nossa análise.

Outra forma de analisar o significado representacional é por meio da categoria analítica *representação de atores sociais* baseada nas compreensões de van Leeuwen (1997, 2008). A maneira como os *atores sociais* são representados nos discursos podem sugerir pensamentos ideológicos sobre eles e suas atividades. Muitos podem ter um ofuscamento ou enaltecimento nas representações, “podem ser representados por suas atividades ou enunciados ou, ainda, podem ser referidos de modos que presumem julgamentos acerca do que são ou do que fazem” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 72). Assim, ao investigarmos esse tipo de representação poderemos desvelar posições ideológicas e crenças que sustentam relações de assimetrias de poder.

## **A Gramática do *Design* Visual – GDV e a Metafunção Composicional**

É pertinente também dizer que nesta pesquisa amparamos na Gramática do *Design* Visual (GDV), dos teóricos Kress e van Leeuwen (2006), que objetiva analisar estruturas visuais, como meio semiótico na construção dos significados, dentro da composição de textos multissemióticos.

Baseando-se na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday, que centra na

noção de função da linguagem, de que forma esta é usada para produzir significados, os referidos pesquisadores da GDV procuram correlacioná-la às metafunções linguísticas da GSF, fazendo um aprofundamento da relação entre palavra e imagem ao considerarem ambas como “instrumentos comunicativos que abarcam códigos distintos por suas formas de representar o mundo, passíveis de interação e complementação na produção de sentidos, quando concomitantemente conjugados” (CUNHA, 2017, p.4).

Para os precursores da GDV, não é apenas o linguístico o responsável pela construção do sentido dos textos, o modo de significar transcorre também da inter-relação entre os recursos visuais, gráficos e gestuais. Nesse sentido,

[...] tudo o que remete a imagem seja para enfatizar algum objeto seja para apagá-lo em comparação a outros, para aumentá-lo ou diminuí-lo, para dar mais ou menos brilho, cor ou luz etc, não pode ser desconsiderado ou avaliado ingenuamente como sem valor ou sem pertinência na produção dos sentidos dos textos multimodais (CUNHA, 2017, p.40).

Assim, Kress e van Leeuwen (2006), ao se embasarem nas premissas teóricas de Halliday para a construção do sistema de estruturação visual da GDV, ressignificam as metafunções linguísticas da LSF: ideacional, interpessoal e textual para representacional, interativa e composicional, respectivamente. Sendo essas metafunções categorias analíticas de textos multimodais.

A metafunção composicional, categoria selecionada para as análises que empreendemos, trata da organização dos elementos dos textos, procurando mostrar como esses arranjos se articulam culminando na construção dos sentidos dos textos verbo-imagéticos. Essa categoria é integrada por três subcategorias: valor da informação, saliência e estruturação. A primeira se refere à posição dos elementos dentro dos espaços da composição; a segunda, por sua vez, vai tratar do enaltecimento dos elementos dentro da composição para chamar a atenção do espectador; já a última, se refere à conexão entre os elementos das estruturas visuais, se estão agrupados ou separados.

## **Percursos Metodológicos**

Objetivando investigar quais as representações sociais do negro estão sendo materializadas nas charges, buscamos elencar de que forma os diferentes modos semióticos se organizam para a compreensão dos sentidos, e propor uma reflexão da abordagem desse gênero para se trabalhar com o letramento visual crítico, nossa coleta de dados ocorrerá no site da “Ponte Jornalismo”, que tem o ilustrador Junião como seu chargista.

Desta forma, este estudo teve uma abordagem qualitativa, uma vez que os resultados são formulações de caráter subjetivo, não se baseando em quantidades, mas buscando analisar a construção das charges a respeito do negro, e refletir sobre essa recontextualização de representações como formas de naturalização do preconceito racial. Pois, “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 31).

Pesquisas qualitativas buscam explicar o porquê das coisas, produzir informações, compreender e esclarecer a dinâmica das relações sociais, sem quantificar valores, por isso, se utiliza de diferentes abordagens em detrimento de um método único de investigação. Assim, este estudo, além de qualitativo, apresenta um caráter explicativo, pois descreverá as representações identificadas do negro de modo reflexivo, como também explanará sobre o modo de como os arranjos semióticos se constituíram de modo a estabelecer sentidos.

Para isso, esta pesquisa se utilizou da Análise de Discurso Crítica (ADC) como método de pesquisa, baseada nos estudos de (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; RESENDE; RAMALHO, 2006, 2011), sobretudo. Em sua abordagem teórico-metodológica de Análise Dialético Relacional (ADR), Fairclough (2003) parte da identificação de um problema social relacionado a questões de poder e injustiça, para isso fornece ferramentas analíticas para pesquisas qualitativas que abordam sobre o papel do discurso na instauração e manutenção de relações assimétricas de poder, assim tem o texto (verbal e verbo-visual) como principal material empírico.

Dentre os conceitos-chave ligados ao método teórico e prático da ADC, nos ancoramos nas categorias analíticas propostas por Fairclough (2001, 2003), utilizando-se para a análise do Significado Representacional, o qual é ligado às maneiras particulares de representar os aspectos do mundo, estando associado aos discursos. Para o teórico um texto pode ser constituído por diferentes discursos que se atravessa, podendo estabelecer ideias de complemento ou de conflitos.

Para compreender como são construídos os significados composicionais nos espaços visuais das charges, nos embasaremos nos estudos da Gramática do *Design* Visual (GDV) que objetiva analisar o sentido dos textos a partir de construções imagéticas. Assim, em meio às metafunções oferecidas por essa gramática, nos subsidiaremos na metafunção composicional e suas subcategorias: valor da informação, saliência e estruturação.

Nosso *corpus* se constituiu de uma charge de autoria do cartunista Junião, que aborda a temática do negro, podendo ser encontrada tanto no site do cartunista como no da “Ponte Jornalismo”, assim nosso *locus* de pesquisa foi por meio da *internet*. Não demarcamos um recorte temporal, sendo que isso não influenciaria nos objetivos desta pesquisa. Para tal fim, nosso método de pesquisa foi a documental, posto que a charge é um gênero que se utiliza de um discurso satírico e/ou de humor gráfico por meio de diferentes recursos multimodais para criticar situações da sociedade, nos possibilitou analisarmos as representações de mundo materializadas em seus discursos.

## **Análise multimodal crítica da composição e das categorias da ADC no *corpus*<sup>85</sup>**

---

<sup>85</sup> Neste capítulo, selecionamos apenas uma charge para ilustrar a análise empreendida.



**Disponível em:** <https://ponte.org/ha-uma-perspectiva-de-classe-na-divulgacao-de-crimes-no-brasil-denuncia-deputado/>. Acesso em: 05 jun. 2020.

Essa charge do cartunista Junião foi publicada na “Ponte Jornalismo” em 2015, para ilustrar um dos vídeos de uma série, “Sobre Crimes e Castigos”, em que o deputado Federal Chico Alencar opositor à redução da maioridade penal, faz uma crítica ao comparar a divulgação da morte de um médico, ocorrida a facadas por dois jovens em um bairro nobre do Rio de Janeiro, com um assassinato duplo, um jovem de 13 anos e um adulto de 24, pela polícia em uma comunidade carente do Estado. Ambos corridos no mesmo dia, os dois fatos ganharam dimensões distintas, enquanto o primeiro crime teve a notoriedade de ocupar cinco páginas do jornal, o segundo, ainda que se tratasse de duas vidas de 13 e 24 anos, mereceu apenas algumas linhas no noticiário do jornal. Para o deputado esse tipo de situação evidência que a relevância dada ou não a determinado fato gira em torno de uma perspectiva de classe, e lembra que o país tem um documento - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – que rege sobre ações a serem adotadas perante menores infratores.

Ao analisarmos a charge, observamos uma linha divisora que a separa em dois “mundos” distintos. No primeiro, temos uma criança de cor branca com expressão de desapontamento sendo repreendida por ter feito algo errado, ao mesmo tempo em que o adulto aponta seu dedo indicador e ameaça de que se a ação for repetida, seu pai será chamado. Na sequência, acontece a intervenção de outra fala, pedindo calma e declarando que se trata apenas de uma criança, ficando subentendido que se deve relevar, pois nessa idade ainda não se tem noção para compreender o que é certo e errado, portanto não há necessidade para repreensão e nem para chamar o pai do menino.

No outro lado, temos uma segunda versão da situação anterior, ao invés de um, cinco dedos indicadores são apontados para uma criança negra, acompanhados de balões com falas exclamativas chamando de ladrão, pedindo a redução da maioridade penal, em outro balão sob o mesmo tom, os apelos são para chamar a polícia, e pegar o menino, que se mostra assustado com expressão de desespero tentando correr.

Ao compararmos ambas as representações, notamos que na primeira, quem insinuou que chamaria o pai da criança branca caso ela insistisse no erro, é o mesmo que na segunda, pede a redução da maioridade penal diante do erro da criança negra. Assim também, como quem defendeu o menino branco com o discurso de que era só uma

criança, é a mesma que pede a presença da polícia para pegar o menino negro.

Esse jogo de contrastes ocorre pelo cruzamento dos discursos dentro da charge, temos aquele que é tolerável ao comportamento de um menino, por ser este apenas uma criança, mas que não se aplica à criança negra como vemos na imagem, pois o discurso atribuído a esta última, representa-a como um indivíduo criminoso, e que por isso deve-se reduzir a maioridade penal para que sua prisão aconteça. Temos assim, a representação pela *interdiscursividade*, dois discursos que se divergem apresentando uma relação de dominação de um sobre o outro.

Em relação à representação por *atores sociais*, nota-se uma passividade e exclusão da criança negra, por ser sua única ação a de tentar correr, estando já de costas para quase todo o espaço da charge, enquanto à outra é permitido ficar de frente para outros participantes, ainda que em silêncio e de cara feia. Ao menino negro não foi dada uma segunda chance, assim como sua situação de criança não lhe conferiu uma “proteção”, concedida à criança branca. Não há uma relação de diálogo com o menino negro, o seu papel está condicionado à exclusão na narrativa da charge, que representa o que acontece no enredo da vida real.

Analisando à estrutura composicional de como os elementos se articulam dentro da estrutura da charge, observamos quanto ao *valor da informação* que o contexto da criança branca estando à esquerda confere algo que é dado, já de conhecimento do público/leitor, enquanto que o posicionamento à direita da criança negra revela algo novo, que se quer chamar a atenção, enfatizar uma situação, neste caso, a de preconceito racial contra o negro.

Quanto à *saliência* conferida à imagem destacam-se as cores das roupas dos participantes. O menino de cor branca apresenta-se completamente vestido e calçado, ainda com as cores do Brasil, ganhando destaque pelo colorido. O menino negro por sua vez, aparece apenas de short e de chinelos, ficando metade do seu corpo à mostra, ofuscando sua visibilidade quanto a cidadão representante do país, pois é essa discriminação que o chargista traz à tona. No entanto, comparando entre as duas situações quanto ao visual, vemos que na segunda tem mais recursos semióticos visuais, podemos relacionar à carga, ao peso que as pessoas negras têm de carregarem por conviverem diariamente com o preconceito.

Em relação à *moldura*, é nítida a linha divisora que vai estabelecer uma desconexão entre os participantes, reduzindo-os à individualidade e distinção de classe e raça. Essa demarcação já anula a possibilidade da presença de vetores ligando olhares entre si, como se evidência, há uma conexão no que diz respeito à relação entre as duas representações e seus discursos.

## **Considerações finais**

Na busca por caminhos que nos façam ressignificar nossa forma de compreender a configuração dos textos, que possamos perceber que todos os seus aspectos semióticos verbais e não verbais se relacionam e se cruzam coerentemente para a construção da semântica, que ao entrarem em contato com os conhecimentos linguísticas e sociais do



público/leitor, proporciona-os interpretar, compreender e inferir todos os significados possíveis.

Assim transcorreu a leitura/análise da charge, alinhando todos os traços semióticos verbais e não verbais dentro dos enquadres do gênero relacionando-os aos nossos conhecimentos de mundos, pudemos constatar que as representações sociais conferidas ao negro constituem-se de natureza preconceituosa, atribuindo-lhes status de marginalizados, são indivíduos que têm suas identidades ofuscadas por um sistema cruel de segregação racial.

Muitas das observações pontuadas aqui foram possíveis em virtude da articulação entre o verbal e o visual, a ausência de uma dessas categorias, inviabilizaria uma compreensão completa da leitura, além da apreensão de algumas ideias. O que não implica que o visual sozinho não possa também representar, pois não só pode como o faz e vem fazendo nas diversas situações de interação e comunicação, demandando que nos apropriemos desses traços semióticos a fim de que não só saibamos interpretá-los, na posição de leitores, como utilizá-los, na nossa condição de produtores/enunciadores de textos, pois é primordial na atualidade, como bem relembra Dionísio (2011) “[n]a sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”. [Logo], “[n]ecessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito”. (DIONÍSIO, 2011, p. 139).

Como vimos, a charge analisada se compôs pelo hibridismo do recurso verbal (escrita), e visuais (imagem, expressões, linhas, cores, moldura, balões, focos, saliência), que se articularam compondo o objeto charge: estrutura, e seu discurso, este alinhando humor e crítica, retrata uma sociedade que julga, apedreja, exclui, ao criar estereótipos preconceituosos para indivíduos pertencentes à comunidade negra.

O racismo é uma hegemonia alimentada pelos alicerces de sistemas institucionais, já instalado e enraizado na sociedade contemporânea de forma estrutural, naturalizado por ideologias. Almeida (2018, p. 51) acredita que “o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional”. Nesse contexto atual “[...] a escola reforça todas estas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não tem muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes”. (ALMEIDA, 2018, p.51).

Nesse sentido, precisamos atuar para desconstruir práticas discursivas/sociais desumanas, como o incentivo a um pensamento crítico dos problemas sociais, que questione desigualdades e instigue ações que repensem e combatam toda forma de preconceito, discriminação e racismo. Essa crítica, conforme Sardinha (2018, p. 1) “se dá por meio da leitura, reflexão e questionamento das mensagens dos diferentes textos a que os estudantes/leitores são expostos”.

Posto isso, as charges como gêneros situados em práticas de linguagem cotidianas se constituem como importante recurso e instrumento para explorar o letramento visual crítico, além de instigar os sujeitos sociais a agirem nas lutas antirracistas. Pois estas

charges materializam discursos e textos que abordam temáticas sociais contemporâneas delicadas como o preconceito às pessoas negras, buscam estimular uma reflexão por meio de sua linguagem verbo-visual, ao mesmo tempo em que oportuniza práticas que revelam as potencialidades do visual e seus recursos semióticos à significação e compreensão dos textos.

## Referências

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte – MG: Letramento, 2018.

ANDRADE, M. L. C. V. O.. Linguística Textual e Análise Crítica do Discurso. *In*: CAPISTRANO JUNIOR, R.; LINS, M. P.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística Textual: diálogos interdisciplinares**. ed. Vitória: PPGEL- UFES e Labrador Universitário, 2017, p. 171-187.

BERSANIL, H. Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil. **Extraprensa**, São Paulo, v.11, n.2, p.175-196, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/148025/147028>. Acesso em: 02 jun. 2020.

CUNHA, A. H. da. **Tiras e Gramática do Design Visual: a produção de sentidos no gênero multimodal**. 2017. 183f. Dissertação (Mestre em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20040/2/Andreia%20Hon%3%b3rio%20da%20Cunha.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.137-152.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London/ New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social** / Norman Fairclough; Izabel Magalhaes, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. - Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

HALL, S. Que "negro" é esse na cultura negra. *In*: HALL, S. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (org), Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. p. 335-348.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 2006.

MAIA, J. V. **A leitura crítica a partir da interpretação de charges jornalísticas**. 2011. 137f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8854/1/2011\\_dis\\_jvmaia.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8854/1/2011_dis_jvmaia.pdf). Acesso em 03 jun. 2020.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.17-32.

NUNES, S.S. **Racismo contra negros: um estudo sobre o preconceito sutil**. 2010. 227f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-27072010082636/publico/nunes\\_do.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-27072010082636/publico/nunes_do.pdf)>. Acesso em: 29/07/2019.

OLIVEIRA, F. V. A.; FERREIRA, F. C. Efeitos de sentido em charges políticas: uma análise discursiva. **MEMENTO - Revista de Linguagem, Cultura e Discurso**, Minas Gerais, v. 6, n. 2 jul./dez. 2015. Disponível em: [http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/viewFile/2526/pdf\\_59](http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/viewFile/2526/pdf_59). Acesso em: 08 jun. 2020.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15626/9813>. Acesso em: 06 jun. 2020.

PAIVA, F. J. O.; LIMA, A. M. P. Letramento visual crítico, discursos e performances na recontextualização em redações nota mil do ENEM. *In*: **Ensaio interdisciplinares em humanidades III** [recurso eletrônico] / Antonio Vieira da Silva Filho, Arilson dos Santos Gomes (orgs.). - Fortaleza: EdUECE, 2020. Disponível em: <http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Ensaio%20interdisciplinares%20em%20humanidades%20III.pdf?fbclid=IwAR0NYjdZOE2E613uaxkwEBO6wK8HgkPAE7Ck5Z8n8qnzCo3RDlh-yC7dBtY>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PROCÓPIO, R. B. **Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira**. 2007. 118f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp040764.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. M. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo**. Maringá, PR: Eduem, 2000.

SANTOS, I. A. A. dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo: o que faremos com os brancos racistas?** 2009. 498f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília –UnB, 2009. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5276/1/2009\\_IvairAugustoAlvesdosSantos.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5276/1/2009_IvairAugustoAlvesdosSantos.pdf). Acesso em: 05 jun. 2020.

SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. (SEEDUC). 2018. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, jan./dez. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/download/32421/pdf>. Acesso em 04 mai. 2020.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SILVINO, F. F. Letramento Visual. In: **Anais - Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS**, Minas Gerais, v. 1, n. 1, nov. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/download/2116/2714>. Acesso em: 07 abr. 2020.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, Emília Ribeiro. (org.) **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and practice**. New tools for Critical Discourse Analysis. Nova Iorque: Oxford University Press, 2008.

VIEIRA, J. A.; SILVESTRE, C. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. – Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

WEDDERBURN, C. M. **O Racismo Através da História: da antiguidade à modernidade**. *Belo Horizonte: Ed. Mazza*, 2007. Disponível em: <http://www.ammapsique.org.br/baixe/O-Racismo-atraves-da-historia-Moore.pdf>. Acesso em: 07/08/2019.

XAVIER, J. P. **Letramento visual crítico: leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos**. 2015. 187f. Dissertação (Mestre em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-A77LCL/1/1735m.pdf>. Acesso em: 04 maio 2020.

## Multimodalidade no gênero anúncio publicitário: uma proposta para o letramento visual crítico

Aurilene Andrade Leal<sup>86</sup>

Francisco Alexandre Sobreira de Souza<sup>87</sup>

Maria Letícia Duarte<sup>88</sup>

### Introdução

No presente trabalho, procuramos propor ao professor, no ambiente de sala de aula, estratégias didático-pedagógicas que fomentem a prática da análise de textos multimodais pertencentes ao campo jornalístico-midiático, mais especificamente o anúncio publicitário. Para isso, entendemos ser preciso aliar conhecimentos e conceitos oriundos de teorias, como a multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; KRESS, 2010), levando em consideração o caráter composicional do gênero discursivo em questão, além de uma base crítica, como a Análise de Discurso Crítica (ADC) (FAIRCLOUGH, 2003, 2016), considerando ser imprescindível estimular nos alunos um olhar mais atento para os discursos implícitos nos textos.

Além disso, cremos ser necessário situar as questões propostas dentro do contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que, dentre outros objetivos, visa à formação global do educando. Como caminho metodológico, escolhemos textos pertencentes ao gênero anúncio publicitário devido a sua presença maciça nas práticas sociais cotidianas e pela forte carga ideológica, que, geralmente, encontra-se velada. Em seguida, desenvolvemos uma série de atividades que procuram levar o aluno ao desvelamento dos discursos veiculados nesses textos, e à reflexão sobre suas reais intenções, potencializando o senso crítico do educando, possibilitando-o desenvolver a sua agentividade.

Por fim, o que propomos é uma oportunidade de ampliação da perspectiva do trabalho pedagógico por parte do professor, oferecendo-lhe alternativas que considerem

---

<sup>86</sup> Graduada em Letras – Português (UESPI); Especialista em Formação de Leitores (Faculdade Signorelli); Mestranda pelo Profletras (UECE). E-mail: aurilealpi@gmail.com

<sup>87</sup> Graduado em Letras – Português (UVA); Especialista em Língua Portuguesa e Literatura (Faculdade Padre Dourado); Mestrando pelo Profletras (UECE). E-mail: alexandresobreira1@hotmail.com

<sup>88</sup> Graduada em Letras – Português (UECE); Especialista em Língua portuguesa e Literatura Brasileira (UECE); Mestranda pelo Profletras (UECE). E-mail: leticiaduartefalcao@gmail.com

o aluno como ser agente nas diversas práticas sociais contemporâneas, capazes de nelas interagirem com autonomia e criticidade.

## Multimodalidade e práticas sociais

As interações humanas são constitutivamente multimodais, ou seja, utilizamos diferentes modos semióticos que, combinados, procuram representar e comunicar aquilo que intentamos. Isso é claramente perceptível desde as pinturas rupestres ou nos registros da civilização egípcia, até chegar em uma conversa contemporânea face a face, em que lançamos mão da modalidade verbal/oral e, ao mesmo tempo, gesticulamos as mãos, os braços, tentamos expressar determinados sentimentos com movimentos do rosto, com os olhos e com a boca, ou mesmo franzindo a testa. Além disso, nas atividades corriqueiras, deparamo-nos com gêneros discursivos que podem mesclar cor, som, movimento, como cartazes e outdoors. Nesse sentido, de acordo com Kress (2010, p. 1, tradução nossa)<sup>89</sup> “a multimodalidade é o estado normal da comunicação humana”.

As intensas mudanças ocorridas nas últimas décadas (sociais, culturais, políticas, históricas e, principalmente, tecnológicas) impactaram no modo como as relações humanas eram efetivadas. Várias práticas sociais foram ressignificadas e novas surgiram, demandando dos indivíduos novas competências que possibilitariam a sua plena participação nos diversos campos de atuação disponíveis. Tudo isso implicou numa explosão de gêneros discursivos advindos, principalmente, das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e que evidenciavam o caráter constitutivo da multimodalidade nas mais diversas práticas sociais. Nesse contexto, “os recursos multimodais tomam parte da composição do sentido do texto. A informação passa a ser transmitida por diferentes modos semióticos” (VIEIRA, 2007, p. 10).

Nessa combinação de modos, a imagem ganha destaque pela sua rápida percepção sensorial, devido as suas cores e tonalidades, formas, tamanhos, enquadramentos. Os elementos imagéticos passam a comunicar rapidamente na era da velocidade, em que objetividade e agilidade são altamente valorizadas. A modalidade verbal/escrita, também contemplada por elementos visuais, como fonte e tamanho, disposição gráfica, passa a ter sua centralidade relativizada e se torna um dos modos de representação, ao lado dos demais na construção de sentido (JEWITT, 2009; VIEIRA, 2007). Assim sendo, “as imagens invadem todos os espaços de nossa vida de modo rápido e dominador [...] é mais difícil escaparmos da sedução dos textos imagéticos” (VIEIRA, 2007, p. 29).

Segundo Kress (2010, p. 54, tradução nossa)<sup>90</sup>, “significados surgem em ambientes sociais e interações sociais”. Isso implica que, na construção do sentido, o indivíduo, tomado como um *designer*, lança mão dos recursos semióticos disponíveis para representar aquilo que tem como objetivo. Esses recursos são resultado das interações e construções significativas do grupo social no qual o formador de sentido está inserido. Ademais, tenta fazer isso do modo mais transparente possível, considerando o outro participante do processo comunicativo. No entanto, como “a gênese dos signos está

---

<sup>89</sup> “[...] multimodality as the normal state of human communication.”

<sup>90</sup> “Meaning arises in social environments and in social interactions.”

em uma ação social” (KRESS, 2010, p. 54, tradução nossa)<sup>91</sup>, e as imagens encontram-se “inteiramente dentro do reino das realizações e instanciamentos da ideologia, como meios - sempre - para a articulação de posições ideológicas” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 14, tradução nossa)<sup>92</sup>, os processos de construção do texto multimodal podem implicar em movimentos que incitem/mantenhão/transformem as relações assimétricas de poder.

Nesse sentido, Vieira (2007, p. 19) corrobora ao afirmar que “a imagem não é construída de modo inocente, despida de qualquer sobrecarga ideológica”. Ou seja, na construção do texto multimodal, no qual a imagem ganha destaque, o *designer* seleciona e combina os elementos que considera mais apropriados para atingir seus objetivos. As escolhas que faz, bem como a combinação desses elementos em um suporte, sua organização, enquadramento, cores, posição, formas refletem em maior ou menor grau sua formação ideológica. Dessa forma, esses textos, assim como os predominantemente verbais/escritos, podem agregar discursos preconceituosos e que buscam impor interesses de determinados grupos em detrimento de outros, na busca da manutenção/transformação de relações assimétricas de poder.

Vemos, então, que “há uma necessidade absoluta, em termos democráticos, de disponibilizar os meios para compreender as articulações de poder em qualquer lugar, sob qualquer forma” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 14, tradução nossa)<sup>93</sup>. Para tanto, devemos aliar às questões multimodais uma base crítica, que busque desvelar os discursos opacos que se materializam nos diversos textos que circulam nas práticas sociais. Por isso, encontramos na Análise de Discurso Crítica (ADC) uma abordagem teórico-metodológica condizente com essa proposta e que pode auxiliar na promoção do letramento visual crítico, tão caro ao contexto atual, visto que “não ser letrado visualmente poderá atrair sanções sociais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 3, tradução nossa)<sup>94</sup>.

Ademais, como os textos trazem as marcas dos atores sociais que fizeram parte de sua produção e possuem efeitos causais, ou seja, podem provocar mudanças em nossas crenças, ações e valores (FAIRCLOUGH, 2003), tudo isso pode ser terreno fértil para que intenções possam ser materializadas de maneira furtiva, atendendo a interesses específicos, trazendo uma carga ideológica que pode ser usada para “estabilizar, manter ou promover a mudança nas relações de poder, dominação e exploração” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 9, tradução nossa)<sup>95</sup>. A partir do momento em que ocorre a desnaturalização de ideologias que objetivam a manutenção de relações desiguais de poder, o indivíduo tem a possibilidade de agir sobre sua realidade, podendo viabilizar mudança social (FAIRCLOUGH, 2016).

Por isso consideramos a abordagem sobre multimodalidade e ADC, a fim de oportunizar a professores novas perspectivas que possam favorecer a ampliação e qualidade de sua prática pedagógica, tomando como ponto de partida o texto multimodal,

---

<sup>91</sup> “The genesis of signs lies in social actions.”

<sup>92</sup> “[...] as entirely within the realm of the realizations and instantiations of ideology, as mean – always – for the articulation of ideological positions.”

<sup>93</sup> “[...] there is an absolute need in democratic terms for making available the means of understanding the articulations of power anywhere, in any form.”

<sup>94</sup> “Not being ‘visually literate’ will begin to attract social sanctions.”

<sup>95</sup> “[...] to stablishing, maintaining and changing social relations of power, domination and exploration.”

constitutivo das práticas sociais; e oferecer ao aluno um olhar crítico sobre os textos que passam por seu cotidiano, desnaturalizando discursos, refletindo sobre eles e podendo agir sobre sua realidade.

## **Escola e práticas sociais**

Pelo exposto anteriormente, vimos que a multimodalidade está presente em todos os campos da vida social, sendo um tanto mais intensificada pelo uso das tecnologias que agilizam as relações comunicativas dos sujeitos por meios diversos e promovem a circulação de informação na velocidade em que ocorrem os fatos. Diante disso, a escola não pode ficar alheia aos novos contextos que surgem e aos novos comportamentos por eles exigidos. Para Kersch e Rabello (2016):

Espera-se mais da escola de hoje. Vivemos novos tempos, precisamos de novos letramentos. Além de ensinar a ler e escrever, espera-se que ela prepare o aluno para efetivamente viver no mundo globalizado em que lhe será exigida, também, formação em multiletramentos. (KERSCH; RABELLO, 2016, p. 75).

Para atuar na perspectiva dos multiletramentos, que englobam a multiculturalidade e a multimodalidade, a escola carece não só de espaços adequados, propostas didático-pedagógicas bem elaboradas, mas também de uma gestão democrática e professores dispostos a “antelar-se” a fim de serem referência no uso de linguagens interativas para a mobilização de informações e experiências. Isso permite ampliar as diferentes formas de abordar e compreender diversos assuntos, suscitando em seus alunos a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades. Os profissionais da escola têm que ter “vontade de, de fato, saber o que os alunos têm a dizer, e os alunos precisam ser encorajados a usar modos variados para seu dizer” (KERSCH; RABELLO, 2016, p.75).

Dada a grande responsabilidade de, entre outros, propor meios para o desvelamento dos discursos estrategicamente usados na/para a manipulação ideológica por meio de imagens, Vieira (2007, p. 29) recomenda: “O professor deveria ter ‘expertise’ em arte, formação indispensável para compreender o mundo circundado por imagens”. Contudo, sabemos que essa realidade ainda não é ofertada em sua plenitude nos cursos de formação inicial e continuada do docente.

Nesse contexto, o letramento visual/multimodal torna-se imperativo, visto que a comunicação sempre se deu a partir da combinação de múltiplas linguagens. Para que essas práticas de letramento sejam desenvolvidas pelo professor, é necessário que ele se aproprie de conhecimentos específicos do campo da multimodalidade, bem como de uma base crítica que oriente o educando a refletir sobre os aspectos composicionais e os significados sociais na construção do texto.

Além disso, a escola, enquanto principal agência de letramento, deve manter relação intrínseca com as práticas sociais das quais seus alunos participam para além de seus muros. Como seu público-alvo mantém contato com diversos textos provenientes das novas tecnologias, ela deve propiciar práticas de letramento pautadas na reflexividade e de forma interdisciplinar, de modo a fazer com que os estudantes enxerguem no ambiente escolar um reflexo de suas próprias realidades, além de notarem sua



agentividade enquanto sujeitos sociais, visto que “inquestionavelmente, a imagem serve como o simulacro do mundo real” (VIEIRA, 2007, p. 23).

Pensar em estratégias com uso de recursos que aproximem mais facilmente o aluno de sua realidade proporcionando-lhe maneiras de olhar com criticidade para seu cotidiano, contribui grandemente para uma aula mais atrativa, sem o engessamento metodológico que ainda insiste na atuação em sala de aula, e para a formação de espaço de aprendizagem significativa “na interação com o objeto de estudo mediado por parceria aluno-professor e mundo” (ROCHA, 2007, p.61)

Na aula de língua portuguesa, explorar a multimodalidade textual poder ter consequências positivas porque propõe reflexões sobre as estratégias da língua, o uso de recursos verbais e não-verbais articulados entre si, as influências do comportamento social na linguagem e “leva em conta os usos e as funções do gênero discursivo em uma situação concreta. Além disso, sua natureza e sua constituição são desveladas” (ROCHA, 2007, p.61), aspectos relevantes para a formação crítico-social do aluno.

Sabe-se que, quando o assunto é formação integral do cidadão, as competências gerais elencadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador das ações pedagógicas, estão interligadas. A competência 4, no entanto, enfatiza que o indivíduo deve estar apto:

a utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimento das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p.65).

Para isso, o aluno, sujeito discursivo, deve desenvolver, especialmente na escola, no geral, seu melhor espaço de aprendizagem, habilidades para utilizar a escrita e a leitura em seu caráter multimodal, nos diferentes papéis sociais. Embora a cultura do letramento visual ainda seja considerada recente em relação à centralidade da escrita, deve haver uma preocupação da escola em “instrumentalizar o sujeito do discurso para viver essa nova cultura multimodal que valoriza sobremaneira a imagem” (VIEIRA, 2007, p. 26).

Conforme diz a BNCC, são vários os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura, reflexão sobre o uso e produção de textos na perspectiva da multimodalidade. Na seção seguinte, apresentaremos como sugestão uma atividade com o gênero anúncio publicitário, do campo jornalístico/midiático, na expectativa de que contemple as teorias e considerações aqui discutidas. Ressaltamos que a proposta requer não só conhecimentos teóricos, mas também envolvimento dos participantes em sua realização, para que se possa, entre suas tantas possibilidades, “compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e ‘vender’ uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda” (BRASIL, 2018 p.141).

## **Sugestão de atividade**

Então, professor (a), vamos ver como fica na prática? Sugerimos para isso a

seguinte atividade com o gênero anúncio publicitário – de produtos para cabelos – objetivando identificar as estratégias discursivas verbais e imagéticas de cada uma, evidenciando seus locutores e interlocutores e as semioses utilizadas para a construção de sentidos que transmitirão os valores, intenções e como são velados ou revelados. Ao desenvolvê-la, procure relacionar o objetivo das questões às habilidades EF69LP04 e EF69LP17, conforme aponta a BNCC. Vamos lá?

### Vamos desvendar o texto?

Você sabe o que é um anúncio publicitário? Ele é muito utilizado em nosso cotidiano com o objetivo de nos apresentar um determinado produto ou serviço, a fim de que possamos adquiri-lo. Contudo, alguns pontos devem ser considerados: De quem é a fala do anúncio? Para quem ele fala? Quais recursos usa para se expressar? Como os articula?

Observe os anúncios publicitários a seguir.

### TEXTO I



Fonte: [https://br.pinterest.com/pin/343047696595366568/?autologin=true&nic\\_v2=1aTW7UAvS](https://br.pinterest.com/pin/343047696595366568/?autologin=true&nic_v2=1aTW7UAvS). Acesso em: 25 out. 2019.

### Sobre o texto 1:

01. Após uma leitura atenta do texto, que tal responder a algumas perguntas sobre os elementos que o compõem?

a) Que tipo de produto é este e para que serve? Você conhece essa marca?

*Sugestão de resposta: Shampoo, condicionador, creme para cuidados com o cabelo. Para a segunda pergunta, a resposta é pessoal.*

b) A que público se destina o anúncio lido? Que elementos (visuais ou verbais) do texto justificam a sua afirmação? *Sugestão de resposta: Às pessoas de modo geral, que tenham cabelos volumosos. A imagem do leão - expressa comparação com os cabelos volumosos.*

c) Qual foi a estratégia utilizada pelo produtor do anúncio para chamar a atenção de seu público? O que você achou disso? *(Pessoal)*

*Possíveis respostas: Usou a imagem de um leão com uma juba bem volumosa para contrastar com o efeito liso que o uso dos produtos pode promover. Ou, se até uma*

*juba de leão pode ter efeito liso, quanto mais o cabelo humano.*

Professor (a), o objetivo da questão é que o aluno se familiarize com o texto, atentando para os elementos (verbais e visuais) como estratégias utilizadas pelo anúncio publicitário. É interessante verificar se eles já conhecem esse anúncio ou outros que usem do mesmo estilo argumentativo.

02. Você já parou para pensar que os elementos que compõem um anúncio não estão lá à toa? Todos eles têm uma função específica para o convencimento de seu público. Vamos refletir sobre isso?

a) Na natureza, como o leão é conhecido? O que ele representa em nossa cultura?

*Sugestão de resposta: Na natureza, ele é conhecido como o rei da floresta. Em nossa cultura, representa força e coragem.*

b. Em sua opinião, por que justamente o leão foi escolhido para um anúncio publicitário de produtos de beleza? (*Resposta pessoal*)

Professor, no item a), atente para a habilidade EF69LP05. Em relação ao item b), os alunos poderão atribuir a escolha às possíveis mensagens subjacentes, como atribuir poder, garra ou outros elementos que elevem a autoestima de quem usar o produto.

c. Quem, provavelmente, o leão do anúncio está representando? Como podemos chegar a essa conclusão? *Sugestão de resposta: Representa as pessoas de cabelos volumosos.*

d. Em que posição estão os produtos de beleza em relação aos demais componentes do anúncio? O que esse posicionamento sugere? *Sugestão de resposta: Centralizado, indicando o antes e o depois do uso dos produtos nos cabelos. Pode sugerir também o meio de alcançar o poder, a beleza.*

Professor (a), procure discutir com os alunos sobre importância da posição dos elementos do texto como forma de dar destaque à ideia que se quer repassar, visto que esse aspecto pode se dar também em outros gêneros textuais.

e. De que forma o texto verbal e o visual reforçam a qualidade do produto?

*Sugestão de resposta: O texto verbal reforça a ideia de diferença entre o antes e o depois do uso do produto, já que aparece acima da imagem com o respectivo efeito.*

03. Nesse anúncio, a união de elementos verbais e visuais como estratégia argumentativa sugere algum tipo de padrão de beleza? Comente com base em suas respostas nas questões anteriores. (*Resposta pessoal*) *Espera-se que mencionem que sim, por apontar os cabelos lisos como os mais bonitos, não expondo outros tipos de cabelo.*

## TEXTO II



**Fonte:** [https://br.pinterest.com/pin/864480090946573852/?nic\\_v2=1aTW7UAvS](https://br.pinterest.com/pin/864480090946573852/?nic_v2=1aTW7UAvS). Acesso em: 25 out. 2019.

### Sobre o texto 2:

01. Podemos observar o uso de vários elementos empregados estrategicamente para a construção dos sentidos do texto!

a) Este é mais um anúncio de produtos para cabelo. Observe o posicionamento da imagem principal. De quem se trata? Você conhece? Em sua opinião, que mensagem esse posicionamento pode sugerir?

*Sugestão de resposta: Trata-se da atriz Larissa Manoela, bastante seguida por fãs devido às diversas participações em novelas destinadas ao público adolescente. Ela aparece centralizada, sendo destaque para chamar a atenção para o produto, repassando a ideia de que aprova e também é consumidora.*

b) Qual público-alvo do anúncio? Justifique com elementos verbais e não verbais do texto.

*Sugestão de resposta: O público jovem. Elementos não verbais: pasta escolar, as cores alegres, foto de jovem artista bonita. Elementos verbais: expressão em inglês teens, linguagem comum entre os jovens.*

Professor (a), é importante discutir com os alunos sobre o impacto que as personalidades da mídia causam na imagem do produto. Retome as observações a respeito do posicionamento dos elementos, abordadas na questão anterior.

c) A partir das suas respostas aos itens anteriores, conclua: como o produtor tenta se aproximar do público?

*Sugestão de resposta: Ao utilizar a imagem de uma personalidade da mídia seguida por milhares de jovens adolescentes. Também por usar palavras e imagens relacionadas às pessoas jovens como destacado na questão anterior.*

### TEXTO III



Fonte: <https://revistanews.com.br/2018/01/06/segunda-temporada-do-reality-show-cabelo-pantene/>.  
Acesso em: 25 out. 2019.

#### Sobre o texto 3:

01. Você observou algo diferente nesse anúncio? Ele está publicado em uma página pessoal do Facebook.

Professor (a), chame a atenção dos alunos para o suporte dos demais anúncios. É estratégica a publicação do anúncio na referida rede social, devido ao fato de que isso atingirá uma infinidade de pessoas, por meio de compartilhamento.

a) Quem tem acesso a esse suporte? Portanto, que público pretende alcançar?

*Sugestão de resposta: Pessoas que possuem uma conta na rede social Facebook e são “amigas” de quem o publicou, e os demais com quem esses compartilharem a mensagem: todos os amigos, os amigos dos amigos e os amigos dos amigos dos amigos...*

b) Veja esse início de fala: “Não, não tô fazendo propaganda de shampoo...”. Trata-se mesmo de uma negação? Justifique.

*Sugestão de resposta: Não. Usa-se uma negação PARA EFEITO DE AFIRMAÇÃO, porque realmente se trata de um anúncio.*

c) Por que o pronome de tratamento VOCÊ, no singular, foi utilizado se o anúncio publicitário procura atingir um público “plural”?

*Sugestão de resposta: Como estratégia COMUNICATIVA. Tendo em vista que o anúncio sempre visa a venda de um produto, falar com cada um individualmente amplia as possibilidades de participação no evento, sendo pano de fundo da divulgação. VOCÊ, nesse contexto, quer dizer qualquer pessoa, todos.*

Professor (a), estimule seus alunos a observarem essa mesma estratégia comunicativa em outros anúncios, em suas redes sociais.

d) Uma das possibilidades da linguagem é ajustá-la conforme o propósito comunicativo. Nesse anúncio, a linguagem é bem informal. Que elementos linguísticos comprovam isso?

*Sugestão de resposta: Uso de gíria, abreviação, uso de palavras em caixa alta para causar expressividade, símbolos da informática, populares para os usuários de redes sociais.*

Professor (a), certifique-se de que o aluno entenda o que é propósito comunicativo. Busque exemplos em suas práticas cotidianas nos diferentes contextos.

04. Os três textos anunciam produtos para cabelos. Observe os elementos centrais que compõem cada um. Que tipo de cabelo destaca cada anúncio? Você nota algum padrão de beleza sendo valorizado? Algum deles procura se aproximar da diversidade? Como isso acontece?

*Sugestão de resposta: Os dois primeiros anúncios valorizam os cabelos lisos, sendo este o padrão estético imposto socialmente. Contudo, o terceiro anúncio passa a ideia de diversidade, apontando para cabelos lisos, crespos e de cores diferentes.*

05. Para encerrar o assunto por agora, quais estratégias comunicativas de convencimento usadas nos anúncios analisados você achou mais envolvente? Por quê? *(Resposta pessoal.)*

Professor (a), é interessante, ao fim das atividades escritas, discutir brevemente com a turma as semelhanças e diferenças apresentadas entre os três anúncios. Durante a abordagem das questões, acrescente outras relacionadas ao assunto, como as sugeridas no quadro abaixo. Lembre-se de que as respostas aqui presentes são **P-O-S-S-I-B-I-L-I-D-A-D-E-S!**

Onde podemos encontrá-los?	Em vários suportes: livros, revistas, outdoor, na internet...
Qual o objetivo?	Vender um produto ou um serviço
Como define seu público alvo?	A depender do interesse do produto a ser vendido.
Que recursos usam?	Imagens, palavras, sons.
Que estratégias podem usar?	Principalmente o consentimento.
Que cuidados devemos ter ao nos interessarmos por um anúncio?	Pontuar de acordo com as discussões em grupo.

É isso aí! Esperamos que tire muito proveito dessa atividade que fizemos especialmente para você ajudar seus alunos a refletirem frente aos textos em suas práticas sociais!

Bom trabalho!

## Considerações finais

Diante das discussões aqui apresentadas, compreendemos a necessidade de que a escola busque constante diálogo com as práticas sociais de seus alunos, oferecendo-lhes estratégias e trabalhos significativos, evidenciando a relação dialógica entre professor, educando e os contextos sociais dos quais participam. Para isso, a escola deve ofertar as condições apropriadas para a plena realização das atividades didático-pedagógicas. Além disso, é importante que o professor se aproprie de uma base teórica condizente com os objetivos de formação integral de seus alunos.

Em nosso caso, levando em consideração a presença da multimodalidade nas práticas sociais que se desenvolveram, principalmente, ao longo das últimas duas décadas, consideramos necessário lançar mão dos pressupostos teóricos que envolvam os textos formados por múltiplas linguagens, aliando a isso uma base crítica, no intuito de formar educandos reflexivos que analisem criticamente os textos com os quais se deparam nas ações que desenvolvem nos diversos campos de atuação social. Ainda há uma lacuna didático-pedagógica a ser preenchida nesse sentido.

Esperamos ter deixado aqui alguma contribuição no que se refere a tensionar as práticas educacionais que ainda se enraízam no discurso tradicional da educação brasileira. Nossa proposta surge como uma dentre várias possibilidades para que a forma de ensino possa ser vista como flexível e atenta aos contextos imediatos do educando.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC, Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- FAIRCLOUGH, N. L. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. L. **Discurso e mudança social**. Coord. Trad., revisão e prefácio: Izabel Magalhães. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- JEWITT, C. **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2009.
- KERSCH, F.D.; RABELLO, K.R. São atitudes como estas que podem fazer a diferença para uma escola melhor: outros tempos, novos letramentos. *In*: COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes, 2016, p.49-77.
- KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 5. ed. London; New York: Routledge, 2006.

ROCHA, H. Repensando o ensino de língua portuguesa: uma abordagem multimodal. *In*: VIEIRA, J.A. *et al.* **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.35-76.

VIEIRA, J.A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. *In*: VIEIRA, J.A. *et al.* **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.9-33.



## Redes sociais no ambiente escolar: novas formas de entender e trabalhar o virtual na escola

Maria Clara de Andrade<sup>96</sup>  
Ilzalene Freitas Marinho<sup>97</sup>  
Ana Caroline Rocha Pascoal<sup>98</sup>  
Carla Lorhaine da Silva<sup>99</sup>

### Introdução

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma pesquisa realizada com professores de Ensino Médio das Escolas Profissionais dos municípios de Jaguaruana, Russas e Tabuleiro do Norte, sobre a utilização das redes sociais em sala de aula. Foi enviado um formulário para os professores de língua portuguesa por meio das redes sociais (Instagram e *WhatsApp*), com algumas perguntas sobre o uso das redes sociais, sua importância e o seu papel como ferramenta pedagógica.

O nosso objetivo foi observar o uso das redes sociais no âmbito escolar e como os professores estão incluindo essa ferramenta em suas aulas, e poder apresentar como elas podem ajudar no processo ensino-aprendizagem. Utilizamos como base teórica: Coscarelli (2016) para embasamento sobre a tecnologia como ferramenta de ensino; Ramos (2012) sobre a tecnologia educacional; BNCC (2019) com as competências que inserem a tecnologia no ensino; Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) sobre a resistência de usar as tecnologias no contexto do ensino de línguas.

As redes sociais, estas que estão presentes no cotidiano da sociedade, está cada vez mais difundida e mais acessada a cada momento. Por meio desse ambiente virtual tem-se uma gama de possibilidades de entretenimento ou até mesmo, formas de trabalho dentro das plataformas digitais. Assim, a internet está se tornando essencial no convívio

---

<sup>96</sup> Graduanda em Letras Português da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. E-mail: ilzalene.marinho@aluno.uece.br

<sup>97</sup> Graduanda em Letras Português da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. E-mail: clara.andrade@aluno.uece.br

<sup>98</sup> Graduanda em Letras Português da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. E-mail: mailto:caroline.pascoal@aluno.uece.br

<sup>99</sup> Graduanda em Letras Português da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. E-mail: mailto:carla.lorhaine@aluno.uece.br

humano, segundo Barton e Lee (2015, p. 12): “A tecnologia faz parte das experiências vividas pelas pessoas em todos os contextos, desde engajar-se numa infinidade de sites de redes sociais com amigos, até o trabalho, o estudo ou a participação na vida familiar.”

Logo, a internet tornou-se elemento fundamental no cotidiano do indivíduo, transformando-se em algo comum e acessível com o decorrer dos anos. Aliando tecnologia ao desenvolvimento de várias áreas da vida, desta forma apropriando-se da mesma para a facilitação das atividades cotidianas. A partir disso, esse elemento vem mudando a vida de todos os envolvidos, tornando a sociedade cada vez mais ligada e conectada. É importante enfatizar o fato de que essa tecnologia tão difundida, ainda não é generalizada a todos, já que ainda há sujeitos que se encontram com dificuldades em adentrar na rotina tecnológica, seja por razões financeiras ou restrições de uso.

O surgimento das redes sociais permitiu a sociedade do século XX e XXI o estreitamento de relações, permitindo a comodidade da comunicação e a liberdade de acesso a todo momento. Nesse segmento tem-se o conceito de *Web*, esta que atualmente caminha para 4.0, na qual é entendido como as gerações em que a internet passou até os dias atuais. Segundo Rojo e Barbosa (2015), a *Web 3.0* é a nossa atualidade, trazendo a noção de inteligência para dentro do ambiente virtual, conduz os conteúdos expostos aos usuários modo mais personalizado, de acordo com suas preferências e pesquisas dentro da internet. Assim, segundo as autoras, as redes sociais foram inseridas na *Web 2.0*, pois é

Nessa web 2.0, são principalmente os usuários que produzem conteúdos em postagens e publicações em redes sociais como Facebook, Twitter, Google+, na Wikipédia, em redes de mídia como *Youtube, Flickr, Instagram* etc. À medida que as pessoas se familiarizaram com a web 2.0, foi possível a marcação e etiquetagem de conteúdos dos usuários que abrem caminho para a próxima geração da internet web 3.0, a dita internet “inteligente”. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 119).

Assim, por meio das gerações que evoluem de forma rápida, a internet engloba muitas informações que cresce a todo instante, permitindo aos usuários o acesso a amplo acervo de dados predispostos a ele, permitindo a maior interação possível e o máximo de informações encontradas.

Com base nisso, as redes sociais vêm se tornando grande detentora do processo de produção e reprodução de conteúdo, mesclando informações desde o mais básico como memes e postagens do dia a dia, até notícias, conteúdos didáticos etc. Logo, por meio desse acesso digital frequente em que a faixa etária vai desde o público infantil ao idoso, tem-se ideias em trabalhar ambientes digitais como, *Instagram, WhatsApp, Facebook*, entre outros, como formas de aprendizagem e fontes de conteúdo para serem trabalhados dentro de sala de aula, já que os alunos têm grande uso dessas redes sociais, aliando o entretenimento e o conhecimento como formas produtivas de educação no ambiente digital.

Partindo desses conceitos de redes sociais, é importante esclarecer como é a sua utilização e suas ferramentas para o uso dentro do pensamento escolar. Iremos

contextualizar, as principais redes sociais usadas atualmente e seus recursos cabíveis no processo de aprendizagem, tais como *Instagram, Facebook, WhatsApp, Twitter e Tumblr*.

Respaldo-se no contexto digital em que as redes sociais estão inseridas na vida de professores e alunos, e como trazer esse ambiente digital para o escolar, originou-se uma pesquisa por parte dos autores do respectivo artigo, para analisar como o uso das redes sociais é colocado ou não para os alunos, e qual a opinião acerca dessas ferramentas como forma de aquisição de conhecimento e facilitadora na hora da aprendizagem. Essa pesquisa foi dirigida aos professores de Língua Portuguesa da educação básica do ensino médio, restringindo-se às escolas profissionais da região do Vale do Jaguaribe, tais como Jaguaruana, Russas e Tabuleiro do Norte.

Dessa forma, por meio dessa pesquisa trataremos de abordar quais os meios essas redes sociais deverão ser colocadas e utilizadas no processo ensino-aprendizagem, mesclando o lúdico e o aprender, como facilitador para o professor e em especial o aluno. Promovendo a tecnologia dentro de sala de aula, e o letramento digital como forma de pesquisar e absorver tais conteúdos expostos na disciplina de Língua Portuguesa disponíveis nas redes sociais abordadas. E englobando não só o processo de ensino, como também o processo de conscientização do aluno dentro do ambiente virtual, levantando pontos acerca de como usar essas redes sociais, debatendo as informações contidas nelas.

Destarte, promovendo para sala de aula, a discussão de textos, imagens, vídeos e outras formas de informações dispostos nas redes sociais, transitando em temas sociais e políticos, assim instigando o processo crítico dos alunos com os objetos de pesquisas frequentemente usados por eles, as redes sociais.

Ademais, a pesquisa tem caráter em observar como os profissionais da educação em Língua Portuguesa abordam as redes sociais dentro do ambiente escolar, e suas perspectivas perante a introdução da tecnologia como contribuição dentro da sala de aula, como forma de trazer novas formas de ensino e reflexões, realizando a inclusão da tecnologia não só como forma de comunicação, mas, também, utilizá-la como instrumento de ensino e produtor de conteúdo dentro de sala de aula.

## **Da compreensão teórica sobre o uso de tecnologias na educação básica**

Com relação à questão da tecnologia, é importante salientar que o uso do ambiente virtual em sala de aula era uma prática inaceitável, pois era associada a desconcentração dos alunos. Porém, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prever o uso das tecnologias como forma de desenvolver a criticidade e responsabilidade dos alunos na Educação Básica. Nela, há duas competências gerais que se liga ao uso das tecnologias no meio escolar. São elas as competências quatro e cinco. De acordo com os parâmetros da BNCC, a quarta competência se baseia no objetivo de

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das

linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2019, p. 9).

### Bem como a quinta competência, que tem como finalidade

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2019, p. 9).

Diante disso, a escola se depara com a necessidade de aprender a se relacionar com os novos letramentos e novas formas de construir conhecimentos. Afinal, a aprendizagem informal é uma experiência de aquisição fundamental para suprir e complementar as necessidades que o ambiente escolar não é instruído a fornecer. Tendo em vista que, vivemos em um mundo globalizado, na qual a tecnologia atua em quase todas as áreas, sendo assim, a educação através da internet não algo a ser desconsiderado, mas o oposto, incluir os alunos cada vez mais nessa conexão digital, em que se encontram diversas formas de aprendizagem porém, em meio a isso, as escolas sofrem com a ausência de uma boa estrutura física e de recursos tecnológicos suficiente para aderir o ensino de novos letramentos, ela também se encontra com escassez de profissionais que se sintam preparados para trabalharem com esses novos métodos.

Por outro lado, segundo Coscarelli (2016), “A escola tem mudado, e muitos professores de língua, tanto materna quanto estrangeira, já adotam uma perspectiva mais discursiva da linguagem e se preocupam com o desenvolvimento do letramento dos alunos, incluindo o digital.” (COSCARELLI, 2016, p. 16), ou seja,

As tecnologias usadas pelos professores durante as aulas podem ajudar a estabelecer um elo entre conhecimentos acadêmicos, com os adquiridos e vivenciados pelos alunos, ocorrendo assim transições de experiência e ideias entre professor e aluno. [...] Essas ferramentas em sala de aula tornam-se fortes aliadas do professor, pois permitem, através dele o trabalho com músicas, filmes e imagens, trabalharmos o conteúdo de modo mais vivo e dinâmico. (RAMOS, 2012, p.8-9).

Desse modo, percebemos que a ideia e a busca por ensino-aprendizagem por meio das tecnologias e novos letramentos vêm se concretizando aos poucos, apesar de ainda existir uma outra barreira na tentativa de incluí-la, visto que, “na maioria dos casos, os professores têm de seguir um programa de ensino imposto, frequentemente na forma de livro didático, ou possivelmente elaborado por sua instituição ou empresa de ensino.” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 301).

Logo, sabemos que as aulas não se baseiam apenas no livro didático, que eles não são as únicas fontes de informações. Sempre que se fala no uso de redes sociais, associa-se a distração, de que ela pode ser responsável pelo baixo rendimento dos alunos. Entretanto, não tem como impedir que elas adentrem no âmbito escolar, sendo assim, deve-se ver uma maneira para que elas possam contribuir no processo de aprendizagem, e como elas podem ser introduzidas na sala de aula e agregar de maneira positiva, o

desempenho dos alunos.

Dessa forma, tem-se como um dos métodos de introdução e debate de temáticas, que antes eram tratadas em sala como o auxílio exclusivo do livro didático, a tecnologia como modo diferenciado de trazer aulas mais dinâmicas, envolvendo não só o aluno, como, também o docente. Segundo Ramos (2012), a tecnologia educacional atua de forma dupla no ambiente escola, as contribuições vindas do processo de inclusão do ambiente virtual no escolar têm resultados no aluno e no professor.

Entende-se por tecnologia educacional, o conjunto de técnicas, processos e métodos que utilizam meios digitais e demais recursos como ferramentas de apoio aplicadas ao ensino, com a possibilidade de atuar de forma metódica entre quem ensina e quem aprende. (RAMOS, 2012, p.6).

Deste modo, esse processo de inclusão da tecnologia no meio educacional tem dado a possibilidade ao docente e ao aluno de ensinar e aprender, ações estas que podem ocorrer mutuamente, traz para a esfera escolar o termo possibilidades, garantindo maior dinamização no desenvolvimento das aulas. É dentro dessas possibilidades, que o docente tem a liberdade de adquirir as redes sociais como forma de aprendizagem no âmbito discursivo da aula, assim abordando desde práticas de leitura e escrita, como, também, estudos de discursos e gêneros encontrados dentro das plataformas digitais utilizadas pelos alunos e professores.

Levando em consideração que, o acesso à informação é um direito de todo e qualquer cidadão. Entretanto, se faz necessário uma preparação para saber onde encontrar as informações que se julgam mais adequadas e pertinentes. As interações sociais estão sendo mediadas através de vários dispositivos e por outras maneiras de se ler e interpretar o que está posto, saindo da visão mais tradicional, e adentrando ao mundo das redes sociais, mudando também a forma de se comunicar. Diante disso,

Precisamos de mais pesquisas que nos ajudem a conhecer práticas que contribuam para o letramento digital dos alunos e para a integração das tecnologias digitais nos ambientes educacionais, contribuindo para uma escola mais atual e mais preparada para educar cidadãos capazes de enfrentar, com sucesso, os desafios do século XXI. (COSCARELLI, 2016, p.12).

Já que, os alunos do século XXI, tem que lidar com os fenômenos que surgem com a advento das redes sociais, como as *fake news*, sendo assim, o trabalho do professor no desenvolvimento da criticidade de eleger o que é real e o que é falso, é de extrema importância para um uso consciente das redes sociais dentre tantos outros fatores importantes a serem trabalhados.

## **Metodologia**

Diante do exposto, é necessário se pensar maneiras de como introduzir a tecnologia na sala de aula. Isso pode ser com o uso das redes sociais. A pesquisa realizada com os professores, serviu como base, para entender como as redes sociais estão inseridas

no meio escolar, pois, se faz necessário conhecer a realidade do professor pesquisado, e se ele utiliza as redes sociais no seu dia a dia, pois muitas vezes, existe a falta de recursos para se inserir a tecnologia na sala de aula, devido à falta de recursos existentes.

Para iniciar a discussão do tema, o público escolhido para responder a pesquisa, foram professores de língua portuguesa do ensino médio. Feita a escolha, foi dado o início a elaboração do questionário, onde procuramos deixar as perguntas mais claras possíveis, devido ao caráter da pesquisa. A identidade dos participantes foi preservada.

A primeira pergunta, foi se o professor utiliza as redes sociais em seu cotidiano, o motivo da pergunta, é justamente saber se ele está inserido nesse meio. Já a segunda, está relacionada a quais redes sociais ele utiliza em seu dia a dia, a importância dessa pergunta é para poder termos um parâmetro de quais redes eles têm mais acesso, e pensar em um modo como elas podem ser inseridas na sala de aula. Outra pergunta, é sobre os recursos tecnológicos que o professor tem disponível, tendo em vista se fazer necessário saber os recursos que eles têm em sua disposição. Outro ponto importante e necessário se abordar e foi colocado entre as perguntas, foi o que eles acham sobre o uso da tecnologia na sala de aula, é de extrema importância conhecer e entender o que eles acham sobre isso, pois são eles quem estão atuando como mediadores do processo.

O formulário é composto por sete perguntas, ambas são curtas e de fácil compreensão. O envio das perguntas foi feito através do *WhatsApp* e Instagram, que era a forma mais viável e rápida para se obter os resultados, comprovando a eficiência da utilização das redes sociais na sala de aula, que elas podem servir de mecanismo de ensino e compartilhamento de conteúdo educacional.

## **Da teoria à aplicação: alguns resultados**

Diante o exposto, analisamos o resultado das respostas obtidas no questionário aplicado, na qual constatou que 100% dos participantes usam as redes sociais como meio de comunicação pessoal, resultado este que se repete positivamente quando são questionados sobre a opinião deles acerca da importância do uso da tecnologia em sala de aula e, também, a respeito do uso das redes sociais para se comunicar com seus alunos com o objetivo de dispor informações, comunicados e/ou divulgação de eventos relacionados a escola em que estão inseridos.

Porém, apesar de todos eles usarem as redes sociais em suas vidas pessoais e a considerarem de fundamental importância o uso das tecnologias em sala de aula, as redes sociais, como uma ferramenta tecnológica, ainda são desvalorizadas no ambiente escolar como recurso de aquisição de novos conhecimentos. Isso se concretiza ao observamos o resultado em relação a quantos dos participantes já elaboraram alguma atividade a ser realizada utilizando as redes sociais, afinal, mais de 72% deles confirmaram já ter produzido uma tarefa com esse mecanismo.

Diante desse fato, indagamos quais foram essas atividades realizadas com o uso

das redes sociais, e consta-se que 28,56% utilizaram com a função de enviar comunicados e trocar informações com seus alunos; 28,56% para disponibilizar material da disciplina, sendo que dentre essa porcentagem, 14,28% além de dispor o conteúdo, também realizou a socialização do mesmo e, 14,28% realizou oficinas sobre o uso da internet e os cuidados com a Fake News.

Em vista disso, percebe-se que o uso das redes sociais ainda está muito ligado apenas a propagação de informes e comunicados por meio dos professores, e não inserindo-as no ambiente escolar como um mecanismo de aprendizagem, assim como esses 14,28% que realizaram oficinas. Tendo em vista que, esses professores relataram terem pouco (85,70%) e razoável (14,30%) acesso a recursos tecnológicos disponíveis no meio escolar em que trabalham. Portanto, levantamos a hipótese que esse seja um dos fatores para que haja essa acomodação em relação a variação das aulas e utilização das redes sociais no ensino.

Desse modo, compreende-se que, além de haver uma carência em tecnologias disponíveis nas escolas, urge também uma necessidade de preparação profissional aos professores, para que se sintam capacitados e motivados a trabalharem com novos meios de comunicações, afinal, como diz Dudeney; Hockly; Pegrum (2016)

Para podermos ajudar os estudantes a desenvolverem seus letramentos digitais, nós, professores, temos de desenvolver certo grau de competência tecnológica. Integrar tecnologias digitais à nossa prática de ensino significa que precisamos de novas habilidades, além das puramente pedagógicas. [...] Enquanto professores, devemos ter recebido pouco ou nenhum treinamento no uso das novas tecnologias, o que pode tornar assustador o pensamento de usá-las com nossos alunos.” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 305).

Assim, se nos preparamos profissionalmente para essa exigência, tornaremos as aulas mais atrativas e dinamizadas, bem como trazendo a tecnologia como prática real de desenvolvimento de novas habilidades e, mostrando a importância e outras formas significativas do uso das redes sociais. Trazendo questões como a aquisição dos letramentos perante as redes sociais e sua relevância como prática diária não só para os alunos, como também para os professores.

## **Considerações finais**

Com esse grande desenvolvimento das ferramentas tecnológicas, podemos perceber a ampla participação e adesão dos jovens nas redes sociais, e com isso notamos a grande exposição em que eles estão inseridos, causando muitas vezes vulnerabilidade, por isso a escola deve ter grande participação sobre a utilidade das redes e usá-las a seu favor, promovendo oficinas do bom uso das redes sociais e como elas podem auxiliar na participação mais ativa do aluno, alertando sobre as *fake news*, auxiliando no aprofundamento de temáticas discutidas no ambiente escolar.

Por meio desta pesquisa, pudemos notar o quanto os professores ainda não se

sentem confortáveis com a utilização das redes sociais em sala de aula, apesar deles fazerem o uso e saberem da importância, ainda há receio sobre o emprego das redes com forma educacional, talvez seja pela falta de recursos tecnológicos, ou por falta de uma formação que os motive e capacite os mesmos para realizar essas atividades, mostrando que as tecnologias devem ser vistas como formas de estímulos e não apenas como meras ferramentas.

A utilização das redes sociais como instrumento de ensino, é abrir caminhos para uma discussão de extrema importância, e o nosso objetivo é trazer para o centro das atenções, o modo como as redes sociais podem contribuir para o processo de aprendizagem, mas, principalmente, mostrar que elas já fazem parte do nosso cotidiano, e ressaltar que ela pode ser importante nesse processo.

Nesse ponto, se abre um parâmetro sobre a importância da formação do professor durante toda a sua trajetória, e que se faz necessário entrar na discussão, sobre a importância e a contribuição da tecnologia como mecanismo de ensino, pois, ela faz parte do nosso cotidiano. O uso da tecnologia, atinge o social, pois ela é uma forma de inclusão do indivíduo no meio social que a internet está passando a inserir.

Os professores podem, através das redes, disponibilizar conteúdos extras para os alunos; criar grupos de estudo de acordo com as séries em que ele dá aula, promovendo discussões, trocando informações entre eles, compartilhando vídeo aula, links interessantes e sites que ajudem nos estudos, promover debates com assuntos do cotidiano desenvolvendo assim o senso crítico dos alunos e fazendo com que eles fiquem por dentro dos assuntos do dia a dia. Assim, o ensino ultrapassa os muros da escola e a sala de aula deixa de ser o único espaço de ensino-aprendizagem.

## Referências

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais.** Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. v. Único.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 27 out. 2019.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender.** ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais.** São Paulo: Parábola, 2016.

RAMOS, Márcio Roberto Vieira. O USO DE TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA. Ensino de Sociologia em debate, **Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências**



**Sociais**, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MARCIO%20RAMOS%20-%20ORIENT%20PROF%20ANGELA.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodalidades, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 152 p. v. Único.

## O portfólio como instrumento avaliativo na educação inclusiva no Ensino Fundamental do município de Limoeiro do Norte-CE

Elisabete Gonçalves Galdino Diogo<sup>100</sup>

### Introdução

Sabe-se que os instrumentos de avaliação utilizados ainda no Brasil, são realizados de forma bastante padronizada, na qual não permite avaliar, de forma alternativa, o nível educacional de pessoas que têm alguma singularidade especial. Partindo disso, verificou-se que, ao invés dos sistemas de avaliação da educação pública buscarem analisar de forma individual os alunos, eles acabam por tentar uniformizar o conhecimento de todos.

Dessa forma, pode-se perceber que esses instrumentos, como por exemplo, o Sistema Permanente de Avaliação da Básica do Ceará (SPAECE), que avalia as competências e habilidades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio no estado Ceará e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), responsável por fazer o diagnóstico da Educação Básica brasileira, não apresentam critérios inclusivos que possa avaliar o processo de aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem no ensino público do país.

Assim, vê-se que há grande dificuldade em avaliar os alunos, não somente os com deficiência, mas também os considerados “normais”. Portanto, tem-se como foco o estudo dos processos avaliativos na cidade de Limoeiro do Norte, no estado do Ceará, fazendo uso do Portfólio, uma metodologia inovadora, utilizada para medir a aplicabilidade dos processos e instrumentos avaliativos nas salas de ensino regular, aos alunos com deficiência.

Sabendo disso, a pergunta que norteia a pesquisa é: o uso do portfólio como instrumento avaliativo consegue avaliar o aprendizado e conhecimento dos alunos com deficiência, não uniformizando o conhecimento de todas as matérias, mas sim, conseguindo identificar as habilidades e competências dos alunos? Além disso, a pesquisa também busca identificar o que diferencia esse método dos outros já implementados com o mesmo propósito.

---

<sup>100</sup> Graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú UVA (2006) e Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Regional do Cariri URCA. E-mail: elybethgaldino@gmail.com

Quando se fala sobre o processo de avaliação de alunos com deficiência na rede de ensino do município de Limoeiro de Norte, encontramos professores e gestores com poucas instruções e conhecimento sobre os critérios avaliativos a serem aplicados a esses alunos. Como principal consequência deste problema, temos alunos prejudicados em sua aprendizagem, sendo retidos por falta de registro da atuação e desenvolvimento educacional adequado do professor. Como se o aluno *laudado* não possuísse suas habilidades e afinidades. Passando despercebido na hora de se aplicar atividades, diagnósticos e provas.

Sobre isso, Teixeira e Nunes (2014) afirmam que:

A avaliação está ligada à realidade em prol de decisões favoráveis ao alcance de alguns objetivos preestabelecidos, o que faz da avaliação um tema complexo e desafiador, por assumir estreita relação de controle sobre os atos desempenhados pelos aprendentes, disseminando, dessa forma, um status de poder e dominação. Dependendo da forma que for desempenhada, poderá servir para incluir ou excluir. (TEIXEIRA; NUNES, 2014, p. 32).

A aplicação do portfólio como instrumento avaliativo proporciona uma visão geral e ao mesmo tempo detalhada sobre o processo de aprendizagem, momento em que os professores organizam os trabalhos ilustrativos dos alunos. Nele, estão presentes os pensamentos, sentimentos, a maneira de agir, as suas competências, habilidades e a maneira como colocou em prática as atividades propostas em sala de aula.

Este estudo, *a priori*, procura analisar a eficácia e a aplicação do portfólio como instrumento avaliativo da educação inclusiva nas escolas municipais de Limoeiro do Norte-CE.

## **O portador de deficiências educativas especiais**

A deficiência é definida como “limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos” (PAN, 2008, p. 63). Elas podem surgir assim que a criança nasce ou ir se desenvolvendo aos poucos, podem “origem genética, surgir no período de gestação, em decorrência do parto ou nos primeiros dias de vida do bebê. Podem ainda ser consequência de doenças transmissíveis ou crônicas, perturbações psiquiátricas, desnutrição, abusos de drogas, traumas e lesões” (BRASIL, 2012).

Sousa e Tavares (2015, p. 4) definem a deficiência como sendo a “incapacidade relativa parcial ou total, para o desempenho das atividades dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. Elas explicam que mesmo com limitações, isso não impede que o deficiente possa desenvolver atividades laborais, não obstante, faz-se necessário que ela possa ter condições e apoios adequados a suas características.

O termo “Educação Inclusiva” foi utilizado primeiramente em Salamanca, na Espanha em 1994, pelos países membros da Organização das Nações Unidas – ONU, ao formularem a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Especiais, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas

Especiais. (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016).

O propósito dessa declaração foi estabelecer as diretrizes fundamentais para uma criação de políticas públicas que incluísse as pessoas com necessidades especiais nos sistemas educacionais em todo o mundo, incentivando o acesso destes em escolas de ensino regular.

O direito à educação é um direito social garantido a todos os brasileiros, garantidos pela Constituição (BRASIL, 1988). Assim, aluno da educação inclusiva é aquele que, por possuir necessidades diferenciadas no domínio da aprendizagem, precisa recursos pedagógicos e metodológicos educacionais específicos (SOUSA e TAVARES, 2015).

Assim, o processo inclusivo busca desenvolver meios que possibilitem todas as pessoas, tanto as com deficiência como não, a serem participantes do mesmo meio social. Portanto, a inclusão significa conseguir adaptar necessidades dessas pessoas, de forma digna, buscando a constante integração entre eles e a sociedade e a estimulando seu pleno desenvolvimento físico e social.

O Ministério da Educação (MEC) define a educação especial como uma “modalidade de educação considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento” (BRASIL, 1996). Assim, a educação especial no Brasil segue os pressupostos formulados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais.

## **Caminhos da metodologia da pesquisa**

Esta pesquisa está em andamento. Por isso, traçamos algumas estratégias de trabalho que estão contribuindo para alcançar os objetivos desejados, considerando que o portfólio é desenvolvido como instrumento avaliativo, respaldado em estudos de campo e aprofundado em teóricos que defendem os métodos de avaliação na inclusão e na sala de ensino regular como Teixeira e Nunes (2014), Sant’Anna (2002); Libâneo (1994); Luckesi (1978), Mantoan (2003) e (2006), dentre outros. Ademais, estamos realizando visitas às escolas para o levantamento das formas de avaliação aplicadas aos alunos com deficiência em cada instituição de ensino da rede pública municipal de Limoeiro do Norte.

Nesta investigação, adotou-se a metodologia prevista para o Estudo de Caso que integra procedimentos de natureza qualitativa e quantitativa como modo mais adequado para identificar a problemática da avaliação na educação inclusiva nas escolas, principalmente, os dados das formas de avaliação desenvolvidas nas salas de atendimento educacional especializado (AEE).

Segundo Andrade *et al* (2017), o estudo de caso é um método de pesquisa estruturado, que pode ser aplicado em distintas situações para contribuir com o conhecimento dos fenômenos individuais ou grupais. A partir disso, entende-se que

Os estudos desenvolvidos na área da educação que utilizaram o estudo de caso único, definido por Yin, foram realizados com grupos, que representaram a unidade de análise dentro do fenômeno a ser estudado; ou com um único indivíduo indicando o caso, sendo justificado por representar um caso peculiar a ser investigado. (ANDRADE *et al*, 2017, p. 8).

Nessa perspectiva, Yin (2010) definiu o estudo de caso como uma pesquisa empírica, que averigua fenômenos hodiernos dentro de um contexto de vida atual, usado sobretudo quando os limites entre o fenômeno e contexto são pouco abertos. Atribui-lhe o objetivo de explorar, descrever e explicar o evento ou fornecer uma compreensão profunda do fenômeno. Já Stake (2007) entende o estudo de caso como um sistema delimitado e destaca, concomitantemente, a unidade e a globalidade desse sistema. Pois, este concentra a atenção nos aspectos que são relevantes para o problema de investigação, em um determinado tempo, para permitir uma visão mais clara dos fenômenos por meio de uma descrição densa.

Quanto aos propósitos os casos podem ser classificados, segundo Gil (2009), em: (1) descritivos, quando procuram descrever as características de indivíduos, grupos, organizações e comunidades; (2) exploratórios, quando procuram ampliar o conhecimento do pesquisador sobre determinado fenômeno, além de poderem ser usados para criar proposições e teoria para testes futuros, e (3) explanatórios (causais), quando procuram determinar a causa de fenômenos ou fatores que o influenciaram. Ademais, vale o destaque para: (1) um caso pode ter mais de um propósito ao mesmo tempo (YIN, 2010) e (2) apesar do Estudo de Caso ser mais comumente visto como uma abordagem qualitativa, ele se aplica também a abordagem quantitativa ou mista (quali-quantitativa).

Ademais, Yin (2010) coloca quatro testes para garantir a qualidade do Estudo de Caso: (1) validação do construto: o construto deve ser definido operacionalmente, múltiplas fontes de evidências devem ser levantadas, as evidências devem ser encadeadas e o rascunho do relatório deve sofrer a revisão por informantes-chave; (2) validade interna (apenas para casos explanatórios): refere-se ao nível de coerência entre as proposições, desenvolvimento e resultados do caso. Para se conseguir a validade interna, Gil (2009) recomenda as estratégias: engajamento do pesquisador no local da pesquisa, triangulação de dados, além de revisões pelos pares e participantes; (3) validade externa: constatada apenas quando for possível generalizar as descobertas, porém de forma qualitativa e não quantitativa (estatística).

Nesta pesquisa, os dados estão sendo coletados por meio de instrumentos como questionários, entrevistas e a análise documental das escolas municipais. Essa etapa é muito importante para a pesquisa porque os dados e gráficos das matrículas regulares e AEE, assim como os relatórios das atividades desenvolvidas nas escolas por professores das salas multifuncionais e professores regulares.

Em relação a análise dos dados, iniciamos a fase de treinamento de alguns professores da rede de ensino regular e do AEE, em que mensalmente, durante 4 meses, serão realizados encontros periódicos para orientá-los sobre a metodologia de trabalho e formulação do portfólio individual, para após, ser analisados os resultados e comparados com os outros métodos de avaliação, verificando, assim, sua eficácia.

## Concepções e métodos de avaliação no contexto da educação inclusiva em escolas públicas

O sistema de avaliação da educação brasileira transformou-se ao longo dos anos. Em 1988, o Ministério da Educação (MEC) criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Desde então, foram várias as mudanças na aplicação de novas metodologias que permitiram a comparação de dados ao longo do tempo.

A análise dos resultados das avaliações possibilitou a criação de um painel da Educação no país, ferramenta fundamental para a elaboração de políticas públicas na área. Em uma perspectiva política, elas contribuem para definir qual o direito básico de aprendizagem assegurado aos alunos. Esses parâmetros são essenciais para a reflexão acerca de quais são as estratégias para a promoção de uma educação de qualidade.

Com a Resolução nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, houve um avanço na perspectiva da universalização e da atenção à diversidade na educação brasileira, onde, do Artigo 1º dessa Lei explica que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

No entanto, a realidade desse processo inclusivo é bem diferente do que se propõe na legislação e requer muitas discussões relativas ao tema. Assim, surge a necessidade de utilizar avaliação efetivas que sejam capazes de analisar do aprendizado dos alunos, inclusive dos alunos que possuem alguma necessidade física ou mental.

Para a verificação da qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno, faz-se uso de processos avaliativos, no qual, Theodoro (2013) explica que:

A avaliação é um processo natural que acontece para que o professor tenha uma noção dos conteúdos assimilados pelos alunos, bem como saber se as metodologias de ensino adotadas por ele estão surtindo efeito na aprendizagem. Há muito tempo avaliar significava apenas aplicar provas, dar uma nota e classificar os alunos em aprovados e reprovados. Ainda hoje existem alguns professores que acreditam que avaliar consiste somente nesse processo. Contudo, essa visão aos poucos está sendo modificada. (THEODORO, 2013, p. 10).

Para Luckesi (1978), a avaliação pode ser definida como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. Segundo Marques (1976, p. 222 apud Sant’Anna, 2002, p. 29), “é um processo contínuo, sistemático, compreensivo, comparativo, cumulativo, informativo e global, que permite avaliar o conhecimento do aluno”. Já para Sarabbi (1971) apud Sant’anna (2002, p. 28).

Avaliação educativa é um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor. (SARABBI, 1971 apud SANT’ANNA, 2002, p. 28).

Assim, a avaliação realizada na escola “permite confirmar o estado em que se

encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional”. (Sant’ Anna, 2002 p. 7). Na visão de Libâneo,

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias, enfim, a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor quanto do aluno. (LIBÂNEO, 1994, p. 14).

Para os autores citados acima, a avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico: ela tem um início, acompanha todo o processo escolar e, ao término, é concluída. Portanto, a avaliação está estritamente ligada à natureza do conhecimento, e uma vez reconhecida essa natureza, a avaliação deverá ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica. (MENDES, 2002).

Na visão de Chueiri (2008, p. 58), pode-se perceber que a avaliação não é somente uma prática escolar, uma atividade neutra ou meramente técnica, mas sim, uma atividade dimensionada, de ciências e de educação, que irá traduzir a prática pedagógica. Na condição de avaliador, o professor irá interpretar e atribuir sentidos e significados à avaliação escolar, por isso, é tão importante o uso de meios avaliativos eficientes.

Assim, Fernandes (2001) defende que:

A avaliação da aprendizagem, não se destina a julgar de forma mesquinha ou punir com castigos ou privações, nem deve ser desculpa para prêmios e recompensas. Ela é, ao contrário, um processo de redirecionamento e, portanto, de crescimento. Não se trata apenas de avaliar por avaliar, porque está na moda ou foi imposta pela Secretaria de Educação, é avaliar para refletir, para discutir, para acompanhar, para tentar melhorar. Avaliar como processo de maturação institucional para a transformação da escola em função da conquista de sua autonomia. (FERNANDES, 2001, p. 58).

Há uma necessidade de um trabalho de avaliação mais direcionado aos alunos com deficiência, já que a não participação e inteiração nas atividades educacionais, faz com que os alunos não atinjam a aprendizagem adequada. Outro fator relevante é o comparativo que os familiares fazem com relação à aprendizagem dos alunos considerados “normais”, gerando uma cobrança ainda maior sobre o professor.

Em razão das dificuldades impostas por uma série de variáveis, o professor se vê sem condição de dá atendimento especializado ao aluno e pressionado por resultados em provas externas, fazendo com que o aluno com deficiência seja promovido sem a devida avaliação, modificando a proposta inicial de inclusão para a exclusão perversa de alguém que, mesmo no sistema, não é respeitado em suas singularidades.

Dessa maneira, com a falta de preparo dos professores para atender essas pessoas, é importante que a instituição escolar possa promover meios de qualificá-los, além de possuir uma metodologia inclusiva nos sistemas avaliativos utilizados pela escola, de forma a não querer rotular ou igualizar o conhecimento de todos os alunos. Os meios avaliativos podem ser promotores de uma maior inclusão dos alunos com deficiência ou

excluí-los mais ainda.

Devido a isso, Perrenoud (2000) explica que, os alunos são sobrecarregados com testes e avaliações padronizados e que s vê a olho nu, o seu progresso, mas, que não há tempo para o estabelecimento de diagnósticos precisos e individualizados indispensáveis para intervir junto aos alunos que possuem grandes dificuldades.

Mantoan (2003, p. 39) defende que “o tempo de construção de uma competência varia de aluno para aluno e sua evolução é percebida por meio da mobilização e da aplicação do que o aluno aprendeu ou já sabia para chegar às soluções pretendidas”, onde a avaliação passa a ser um instrumento que busca aperfeiçoar o ensino, de forma a torná-la mais adequada e eficiente para que assim, o número de alunos que são excluídos nas escolas, possa ser diminuído substancialmente.

Assim, é importante que haja o reconhecimento médico da deficiência, mas isso esbarra no preconceito de pais e sociedade. Para a escola, o aluno sem o laudo, quando avaliado e não apresentando aprendizagem satisfatória, interfere de forma negativa nos resultados da escola, porém, caso possua um laudo médico, passa a não mais interferir.

Isso quer dizer que, quando um aluno tem a sua deficiência comprovada, mesmo que ele não consiga resolver determinada avaliação, sua nota não interfere no resultado. Dessa forma, a avaliação pode ser utilizada para classificar o aluno com deficiência, rotular os que aprenderam e os que não aprenderam de acordo com um critério e patamar. O que não significa que o aluno que foi classificado com uma nota menor na avaliação não tenha aprendido os conceitos e práticas daquela disciplina. Para não cometer esse equívoco é importante entender os tipos de avaliação e como aplicá-los no processo de ensino-aprendizagem escolar.

A função do laudo no processo de avaliação, para Mantoan (2006), incide sobre o professor, quando ele precisa se informar sobre qual a função do laudo para a condição do aluno em questão. O laudo oferece suporte ao professor para que ele faça registros do progresso destes alunos em: *avaliações, portfólios, sondagens, entrevistas e observações*. É também uma peça importante para o desenvolvimento de propostas pedagógicas condizentes com as necessidades do aluno e então verificar se houve avanços e encaminhá-lo para séries seguintes.

Portanto, a avaliação de aprendizagem deve ser diagnóstica, processual e formativa. Não se admite mais que alunos com deficiência sejam retidos e/ou aprovados automaticamente, possibilitando assim formação de turmas de *Educação de Jovens e Adultos (EJA) especiais* que promovem a integração desses alunos.

## **Portfólio: do conceito à aplicação nas escolas públicas municipais de Limoeiro do Norte/CE**

De acordo com Teixeira e Nunes (2014), o portfólio é um instrumento valioso na avaliação da aprendizagem, tem como foco principal numa análise real do desenvolvimento do aluno e permite que o professor perceba os equívocos da não aprendizagem e repensem as novas estratégias de ação para o bom desenvolvimento do



aluno.

O portfólio é vivo, está sempre em construção, tem natureza reflexiva e mostra nossa concepção de ensino e aprendizagem, sendo uma verdadeira fotografia investigativa de todo o processo educativo. Esta ferramenta dá oportunidade aos alunos com deficiência de ter uma avaliação consistente. (TEIXEIRA e NUNES, 2014).

É preciso esclarecer que a inclusão é uma modalidade de ensino e não um programa ou projeto escolar, porque a educação é um direito que assiste ao aluno com deficiência e ser incluído na escola é um dos processos mais complicados de acontecer. A resistência do professor é um dos principais focos de preocupação para as famílias e são muitas as reclamações recebidas por parte dos responsáveis que alegam a exclusão de seus filhos em atividades de sala, aquelas de grupo e a não socialização e integração.

Diante desta realidade, faz-se necessário, uma mudança de paradigma dos sistemas educacionais onde se centra mais no aprendiz, levando em conta suas potencialidades e não apenas as disciplinas e resultados quantitativos, favorecendo uma pequena parcela de alunos. A avaliação não deve ser feita da mesma forma para todos. Assim, é preciso ferir o que o aluno aprendeu em determinado momento de acordo com suas particularidades.

Cabe então à escola, a partir das características do aluno, bem assim como das suas limitações, definir as opções curriculares, de forma a garantir o seu sucesso educativo e social. As adaptações curriculares individualizadas referem-se concretamente a um aluno. [...] A adaptação curricular deve partir da identificação do nível de competência curricular do aluno, determinado que ele é capaz de fazer, em termos de objetivos, em relação aos diferentes conteúdos curriculares do seu nível de escolaridade. (STOBÄUS; MOSQUERA, 2006, p.73).

Em Limoeiro do Norte, deparamo-nos com as dificuldades dos professores na hora da avaliação a produção dos resultados dos alunos com deficiência. Por isso, o projeto de inserção do instrumento portfólio como estratégia para assegurar uma avaliação mais condizente com a singularidade que envolve alunos com deficiências é necessário e urgente.

## **Considerações finais**

Apesar desta pesquisa está em andamento, é possível observar *in loco* nas escolas municipais de Limoeiro do Norte-CE que uso eficaz do portfólio como instrumento avaliativo da educação inclusiva tem proporcionado um acompanhamento diário, e não bimestral ou semestral. Até porque o portfólio avalia o aluno em todas as matérias, por meio do rendimento da aprendizagem, na melhor metodologia de aprendizagem e outras diversas funções.

Além de estar disponível não apenas para o uso do professor, coordenador, diretor ou de outros profissionais escolares, como também ao próprio aluno e aos familiares, permitindo que os envolvidos na educação da criança possam acompanhar o progresso dela e auxiliá-la diariamente, e não apenas nas reuniões escolares.

Nesse sentido, enfatizou-se que o uso dessa ferramenta tem permitido que o professor identifique onde está acontecendo os equívocos para que, desta forma, possa pensar nas novas estratégias de ação, além de situar o aluno de como anda sua aprendizagem, em que aspecto ele se desenvolveu e em que aspecto ele precisa se dedicar mais para conseguir melhoras. (TEIXEIRA; NUNES 2014).

Compreendeu-se, em suma, as contribuições pedagógicas que os portfólios trouxeram as escolas, uma vez que os alunos puderam ter acesso ao seu portfólio a fim de saber como estava o seu quadro evolutivo, refletindo, assim, suas principais dificuldades e habilidades. Isso possibilitou a formação de uma metodologia específica para cada aluno, colaborando para o desenvolvimento de estratégias que sobrepujassem tais dificuldades.

Diante disso, considera-se que o papel do professor para a efetivação desse método é essencial, visto que é necessário que ele possa ter conhecimentos que o permitam avaliar o rendimento do aluno e propor atividades que sejam capazes de serem realizados por todos os alunos, sejam eles especiais ou não. Assim, o portfólio tem sido um instrumento de acompanhamento diário do desenvolvimento do aluno, possibilitando um maior conhecimento das aptidões e dificuldades de aprendizagem desses aprendizes e permitindo uma adequada aplicabilidade da metodologia.

## Referências

ANDRADE, Selma Regina de; RUOFF, Andriela Backes; PICCOLI, Talita, SCHMITT, Márcia Danieli; FERREIRA, Alexandra; XAVIER, Ana Cristina Ammon. O estudo de caso como método de pesquisa em enfermagem: uma revisão integrativa. **Texto Contexto Enferm**, 2017; 26(4):e5360016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília, DF, out. 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 18/05/2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2/2001**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Tipos de Deficiência**. Caderneta Saúde da Criança, do Ministério da Saúde e Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade), abr. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/saude/2012/04/tipos-de-deficiencia>>. Acesso em: 05/02/2019.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliações e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016

CHUEIRI, Mary Stela. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional. 2008, v. 19.

FERNANDES, Mari Stela Araújo. **Avaliação Inconstitucional da escola**: base teórica e construção do projeto. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001, 180p.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. S. Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano. C. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n.24, 1978.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 1. ed. 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferenças na escola**: como andar no fio da navalha. In:

MANTOAN, Maria Teresa Eglér.; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-29.

PAN, M. A. G. de S. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre a deficiência intelectual e a educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada**: Das Intenções à Ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar? Como Avaliar?** Editoras Vozes 8ª ed. Petrópolis, 2002.

SOUSA, Eliza Martins de; TAVARES, Helenice Maria. **Acessibilidade da criança com deficiência física na escola**, Faculdade Católica de Uberlândia, Minas Gerais, ago. 2015. Disponível em: <<https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/08/ACESSIBILIDADE.pdf>>. Acesso em: 18/05/2019.

STAKE, R. E. **Investigación com estudio de casos**. 4. ed. Madrid (ES): Ediciones Morata; 2007.

STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, José Mouriño. **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 3. ed., 2006, 271p.

TEIXEIRA, J; NUNES, L. **A avaliação inclusiva**: a diversidade conhecida e valorizada. 2ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

THEODORO, Flavia Ivana Santana Braga. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE** – Produções Didático-Pedagógicas. In: Avaliação Inclusiva: Compromisso com a aprendizagem de todos. Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Educação, 2013, vol. II.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre (RS): Bookman; 2010.

## Letramento crítico e literário: uma proposta de atividades

Karolina Vieira da S. Bonaffini<sup>101</sup>

Keldma Ferreira Leite<sup>102</sup>

Pauline Barreto Teixeira<sup>103</sup>

### Introdução

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nós, enquanto docentes e pesquisadores, somos convidados a refletir sobre as mudanças que esse documento normativo trará para o ensino e sobre como devemos, portanto, adequar nossa prática docente aos anseios da sociedade atual. Desse modo, percebemos a necessidade de assumirmos a concepção de linguagem enquanto atividade interativa e, assim, realizarmos novas práticas pedagógicas para o ensino de leitura, escrita e gramática em Língua Portuguesa.

Para a realização deste trabalho, iremos nos deter às orientações para o campo da leitura presentes na BNCC, dessa maneira, destacamos as seguintes competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias (BRASIL, 2017);
- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem (BRASIL, 2017);
- Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais (BRASIL, 2017).

Além das competências, o documento apresenta também habilidades a serem

---

<sup>101</sup> Mestranda em Letras pelo Profletras/ UECE. Especialista em Gestão escolar integrada e práticas pedagógicas/ UCAM. Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará – SEDUC. E-mail: karolvieir@outlook.com

<sup>102</sup> Mestranda em Letras pelo Profletras/ UECE. Especialista em Libras – Docência e Tradução/ FA7. Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. E-mail: keldmafbs@gmail.com

<sup>103</sup> Mestranda em Letras pelo Profletras/ UECE. Especialista em Linguística Aplicada na Educação/ UCAM. Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. E-mail: paulineprece@yahoo.com.br

desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem em língua materna, dentre estas destacamos:

- (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros (BRASIL, 2017).

Com base no que foi apresentado e compreendendo que cabe ao professor utilizar estratégias e recursos que visem à formação crítica do aluno, o objetivo deste trabalho é sugerir atividades que proporcionem a leitura de um texto literário como instrumento eficaz para o letramento crítico. Utilizaremos a sequência básica de Cosson (2018) para desenvolvermos a leitura do conto “O perfume”, do autor moçambicano Mia Couto.

## **Letramento(s): aspectos teóricos**

Entre os pontos levantados na introdução, é possível observarmos correspondência com o modelo ideológico de letramento postulado por Brian Street. Segundo o autor, esse modelo “reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com os contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras” (1985, 1993 *apud* STREET, 2006, p. 466).

Ao falar da interpretação radical das relações entre letramento e sociedade, da qual Street também é representante, Soares (2017, p. 75) apresenta o letramento como “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais”.

Em consonância com o disposto na BNCC, temos também a concepção de letramento trabalhada por Cosson (2018). Para ele o ato de ler é uma atividade social, pois envolve a relação de sentidos entre escritor, leitor e sociedade, sendo o significado controlado pela sociedade. O autor, que se dedica mais especificamente ao letramento literário, tem como objetivo tratar do papel da literatura na sociedade, iniciando esse processo na educação básica, de forma a demonstrar que é através da interpretação dos textos, em suas mais diversas manifestações, que podemos desvelar os discursos manifestados e nos posicionar acerca deles.

Para conseguir seu propósito, Cosson (2018) desenvolveu uma proposta de trabalho baseada em sequências, visando assim, colaborar com a prática docente. Uma breve descrição de cada etapa será feita no decorrer das atividades.

## O gênero textual canção

Na proposta de atividades que será apresentada a seguir, mais especificamente na etapa de motivação da sequência básica de Cosson (2018), usaremos uma canção do compositor Andinho, interpretada pela cantora Kelly Key.

Costa (2010, p. 18) define a canção como “um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação entre a materialidade verbal e a materialidade musical (rítmica e melódica)”. Em seu trabalho, ele procurou o espaço da canção nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e verificou que ela é desvalorizada, sendo mencionada apenas em duas ocasiões: a) na indicação como gênero literário oral privilegiado para a prática de escuta e leitura; b) como um gênero sugerido para a prática de produção e leitura de textos orais.

Na BNCC esse gênero é apresentado dentro do campo artístico-literário, que é o “Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (BRASIL, 2017, p. 96). Ao tratar sobre a leitura, o documento ainda faz referência à música, destacando que a leitura não se refere somente ao texto escrito, mas que também diz respeito ao som (música) que acompanha e traz significado em conjunto com outros gêneros.

O uso do gênero textual canção não é algo novo no ensino de Língua Portuguesa. Costa (2010) acredita que os textos da Música Popular Brasileira são utilizados nas salas de aula de diversas disciplinas devido a sua importância na construção da identidade brasileira e defende o estudo da canção para formar ouvintes críticos, capazes de perceber os efeitos de sentido do texto. O autor também considera que existe uma forte relação entre o discurso literomusical e o discurso do cotidiano.

Concordamos que as letras das canções retratam discursos e práticas sociais do nosso dia a dia, daí a sua importância para este trabalho. Inclusive, canção é um gênero que desperta de forma mais imediata o interesse do aluno, pois faz parte do seu dia a dia, por isso nossa escolha se justifica não só na escolha desse gênero como também do momento em que o utilizamos.

## Proposta de atividades

Utilizaremos aqui o modelo de sequência básica, que é o mais indicado por Cosson (2018) para trabalhar textos literários com os alunos do nível fundamental. Essa sequência contém as seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A seguir, propomos uma atividade que segue esses passos e objetiva desenvolver não só o letramento literário dos estudantes, mas também seu letramento crítico.

### Primeira etapa: Motivação

A motivação é a primeira etapa da sequência básica; é o momento de despertar nos alunos o interesse por tudo que virá em seguida.

Para esse momento, o(a) professor(a) pode utilizar a canção *Por causa de você*<sup>104</sup>, interpretada pela cantora Kelly Key. É essencial que os alunos recebam cópias de sua letra. Antes de executá-la, é importante questionar se eles a conhecem ou se pelo menos já ouviram falar. Caso alguém manifeste ter conhecimento acerca da cantora<sup>105</sup> deve-se pedir que faça uma breve explicação. Caso ninguém se expresse, o(a) professor(a) deve fazer a apresentação e, em seguida, pedir que os estudantes fiquem atentos à letra e ao que ela significa.

### Atividade 1

Objetivo: Iniciar um debate a partir da reflexão sobre a mensagem passada pela canção.

Descrição da atividade: Os alunos já conheceram um pouco sobre a cantora Kelly Key, leram e ouviram atentamente a canção *Por causa de você*. Nessa atividade eles irão conversar sobre o que a letra dessa composição quer dizer.

**Questão 1.** A canção que acabamos de ouvir é de 2004, mas podemos dizer que trata de algo que ainda ocorre atualmente?

*Comentário:* Nesse momento, espera-se que os alunos respondam afirmativamente e indiquem que o tema tratado é o machismo. Relacionamentos abusivos também é uma resposta pertinente.

**Questão 2.** Que trechos da canção indicam essa problemática?

*Comentário:* Nessa questão os alunos podem destacar trechos variados, principalmente retirados da primeira estrofe da canção. Sugerimos que peça aos alunos que justifiquem sua escolha pelo trecho, exemplificando a razão de achar tal prática machista e/ou abusiva.

**Questão 3.** A canção, quando analisada mais atentamente, pode desencadear reflexões importantes. Será que isso é possível em outros gêneros, o conto, por exemplo?

*Comentário:* O objetivo dessa pergunta é provocar os alunos a recordarem se já viram textos que também trazem temáticas como essa. Sendo assim, espera-se que eles respondam afirmativamente e, inclusive, citem alguns exemplos. Caso isso não ocorra, ajude-os falando das músicas atuais, filmes, novelas, romances e questionando se neles também não há a presença de problemáticas sociais, especialmente o machismo.

### Segunda etapa: Introdução

Na segunda etapa da sequência básica, que é a introdução, o professor deve apresentar o autor e a obra. Não se trata, porém, da tradicional biografia do autor, em que toda a sua vida, bem como obras e datas de publicação são mostrados aos alunos e a memorização desses dados é exigida deles. Devem ser fornecidas informações que liguem

---

<sup>104</sup> Canção lançada oficialmente em 09 de janeiro de 2004. Intérprete: Kelly Key / Composição: Andinho. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/kelly-key/79021/>>. Acesso em: 27 maio 2020.

<sup>105</sup> Kelly de Almeida Afonso Freitas (Rio de Janeiro, 03/03/1983), mais conhecida como Kelly Key, é apresentadora, cantora, compositora e empresária luso-brasileira. Sua carreira começou em 1999, como apresentadora. Dois anos depois, em 2001, lançou seu primeiro *single*, "Escondido", mas foi mesmo com "Baba" que ganhou destaque nas rádios. Em sua carreira como cantora, vendeu mais de 2 milhões de cópias.

o autor à obra que será apresentada.

Em seguida, há uma sugestão de apresentação, que pode ser modificada pelo professor ou este pode acrescentar sua opinião pessoal sobre o autor, relatar o que achou dos livros que leu, sua obra preferida. Após a fala sobre o autor, deve-se falar da obra a ser lida, no caso, o conto *O perfume*. Logo após a apresentação do autor<sup>106</sup>, sugerimos uma breve apresentação do conto.

*Antônio Emílio Leite Couto, mais conhecido por Mia Couto, nasceu em 5 de julho de 1955 na cidade da Beira em Moçambique. É filho de uma família de emigrantes portugueses. Mia Couto é um “escritor da terra”, escreve e descreve as próprias raízes do mundo, explorando a própria natureza humana na sua relação umbilical com a terra. As imagens de Mia Couto evocam a intuição de mundos fantásticos e em certa medida um pouco surrealistas, subjacentes ao mundo em que se vive, que envolve de uma ambiência terna e pacífica de sonhos – o mundo vivo das histórias. Mia Couto é um excelente contador de histórias. É o único escritor africano que é membro da Academia Brasileira de Letras, como sócio correspondente, eleito em 1998, sendo o sexto ocupante da cadeira nº 5, que tem por patrono Dom Francisco de Sousa.*

*O conto **O perfume** faz parte do livro *Estórias abensonhadas*<sup>107</sup>, obra na qual o autor nos fala dos diversos sentimentos que habitam o ser humano; e, apesar de tratar da guerra, através de seus contos, Mia Couto nos mostra que é importante relembrar o sentido da vida. Talvez disso, ou não, fale o conto a seguir.*

### **Terceira etapa: Leitura**

A leitura é a terceira etapa da sequência básica. O professor deve acompanhar esse processo, a fim de auxiliar o aluno caso ocorram dificuldades.

Por se tratar de uma narrativa curta, sugerimos que sua leitura seja feita em classe. Primeiramente, uma leitura silenciosa e só então uma leitura em grupo. Após esse momento, pergunte aos alunos as impressões que tiveram do texto, o que lhes chamou mais atenção.

**IMPORTANTE:** Provavelmente, o vocabulário utilizado vai despertar a curiosidade dos alunos. É uma oportunidade para relembrar a introdução e comentar que isso é influência da origem do autor. Tal aspecto pode até ser retomado em aula posterior sobre variação linguística.

### **Quarta etapa: Interpretação**

Nessa etapa da sequência básica deve-se construir o sentido do texto.

Como o objetivo do trabalho com o aluno é desenvolver os letramentos crítico e literário, nesse momento as atividades serão mais voltadas para a compreensão global do texto do que para a análise linguística minuciosa de seus termos, por isso a sugestão acima que o retomem em outra aula.

---

<sup>106</sup> Disponível em: <https://www.miacouto.org/biografia-bibliografia-e-premiacoes/>. Acesso em: 12/01/2020.

<sup>107</sup> COUTO, Mia. **Estórias abensonhadas**. Editora Companhia das Letras, 2012.



## Atividade 2

Objetivo: Refletir sobre a ideia global do texto lido.

Descrição da atividade: Essa atividade explora alguns elementos do conto (personagens, enredo) e propõe que o aluno reflita sobre a relação entre o texto literário e a letra da canção e sobre o uso das metáforas.

**Questão 1.** Quem são os personagens principais do conto e qual o enredo da história?

*Comentário:* Espera-se que os alunos indiquem Glória e Justino como personagens principais e compreendam que o enredo trata da vida do casal. Justino é retratado como homem ciumento e Glória parece se submeter às vontades dele. Os alunos também podem responder que trata de um casal infeliz, sobre uma mulher infeliz, dentre outras possibilidades.

**Questão 2. Estórias abesonhadas** é uma obra na qual Mia Couto fala dos sentimentos que povoam a alma do ser humano. Que sentimentos estão presentes no conto *O perfume*?

*Comentário:* Para essa pergunta os alunos podem apresentar respostas como: tristeza, submissão, por parte da mulher; ciúmes, desprezo, indiferença, por parte do homem. Lembrando que essas são algumas das possibilidades, os estudantes podem apontar muitos outros sentimentos. Cabe ao docente analisar a pertinência das respostas.

**Questão 3.** Podemos afirmar que há uma relação entre o conto de Mia Couto e a canção de Kelly Key? Justifique sua resposta.

*Comentário:* Espera-se que o aluno responda afirmativamente e dentre as possíveis justificativas estão: a submissão feminina, o machismo, o relacionamento abusivo.

**Questão 4.** No conto de Mia Couto em estudo, a protagonista é surpreendida por, pelo menos, duas vezes: a primeira, quando recebe o vestido e o convite do marido para ir ao baile; e a segunda, quando, durante o baile, o marido vai embora, deixando-a sozinha e sem quaisquer explicações. No último parágrafo, Glória "Em sobressalto, correu para dentro da casa. Foi quando pisou vidros, estilhaçados no sopé de sua janela. Ainda hoje restam, indelévels pegadas de quando Glória estreou o sangue de sua felicidade".

Compreendendo que a linguagem utilizada na construção do texto recorre ao emprego de metáforas<sup>108</sup>, responda os itens abaixo:

a) O que representa o perfume para a personagem?

*Comentário:* Espera-se que os alunos consigam perceber que o perfume, aquele recebido durante o namoro e que com o passar do tempo foi evaporando (sumindo) mesmo guardado em uma gaveta, representa o amor do casal, que, por não ter sido alimentado, foi se esvaindo e chegando ao fim.

b) O que podemos inferir a partir do trecho "Glória estreou o sangue de sua felicidade"?

*Comentário:* É possível que os alunos compreendam que a personagem, ao chegar em casa e sentir ainda o aroma das últimas gotas do perfume, teve a esperança de que o seu

---

<sup>108</sup> As metáforas são entendidas, geralmente, como uma comparação que envolve identificação de semelhanças e transferência dessas semelhanças de um conceito para o outro (CANÇADO, 2008, p. 22).

relacionamento ainda sobrevivia e que o marido poderia estar em casa. Mas que, ao pisar nos cacos do frasco que se encontravam no sopé da escada, ela constatou a ausência do marido e, ferindo-se com os cacos, experimentou naquele momento a libertação de uma vida amargurada e a sua renovação e, possivelmente, seu encontro com a felicidade.

c) Que informações presentes no texto comprovariam que, somente com a separação, Glória estrearía a sua felicidade?

**Comentário:** Entre os trechos esperados como resposta podemos considerar: “A mulher, sobrevivente, somava tanta espera que já esquecerá o que esperava.”; “Entre marido e mulher o tempo meterá a colher, rançoso roubador de espantos. Sobrará o pasto dos cansaços, desnamoros, ramerrames.”; “Lembrou as palavras de sua mãe: mulher preta livre é a que sabe o que fazer com o seu próprio cabelo. Mas eu, mãe: primeiro, sou mulata. Segundo, nunca soube o que é isso de liberdade. E riu-se: livre: Era palavra que parecia de outra língua.”; “Justino lhe havia dado o frasco, em inauguração do namoro, ainda ela menina. Em toda a vida, aquele fora o único presente. Só agora se somava o vestido.”.

IMPORTANTE: De acordo com a sequência básica (COSSON, 2018), as questões acima fazem parte da interpretação interior, ou seja, tratam de aspectos relacionados ao texto e objetivam a construção de sentido do texto por parte do leitor. A seguir, serão apresentadas questões que fazem parte da interpretação exterior ao texto, que têm como propósito possibilitar que o aluno demonstre o que apreendeu do texto lido.

### Atividade 3

Objetivo: Fazer a leitura crítica de um texto do gênero anúncio publicitário.

Descrição da atividade: Neste bloco de questões, propomos a leitura e reflexão do aluno acerca de um texto multimodal, um anúncio publicitário, e a identificação das suas relações de sentido com os textos já apresentados: o conto e a letra da canção.

Observe o anúncio e responda as questões que vêm a seguir.



Fonte: <[http://www.boanovapropaganda.com.br/?post\\_type=portfolio](http://www.boanovapropaganda.com.br/?post_type=portfolio)>. Acesso: 12/01/2020.

**Questão 1.** O texto em análise é um exemplar do gênero textual anúncio publicitário, cujo objetivo é convencer o consumidor a adquirir um produto, a utilizar um serviço ou aderir a uma ideia. Desse modo, geralmente, seu texto estará direcionado a um público. Neste caso, o texto se destina:

- a) ao público em geral, visto que um shopping tem serviços para todos os gostos.
- b) ao público masculino, que tem interesse em agradar e presentear suas companheiras.
- c) ao público feminino, reforçando a ideia de que as mulheres costumam consumir mais que os homens.
- d) ao público feminino, ao referir-se à nova coleção primavera-verão como ferramenta para conquistar a apreciação do sexo oposto.

*Comentário: Espera-se que os alunos percebam que a composição do anúncio foi pensada no público feminino, por estampar a imagem de uma mulher trajando roupas no estilo das mencionadas no texto verbal do anúncio (roupas curtas e tecidos leves), além do argumento final “homens mais bobos”, como se uma das preocupações para a escolha da roupa feminina fosse justamente agradar ao público masculino. Desse modo, o item esperado como resposta é o item D.*

**Questão 2.** Analise o texto que ganha destaque no anúncio e, em seguida, assinale o item correto:

“Roupas mais curtas. Tecidos mais leves. Homens mais bobos.”

Composto por três frases nominais, esse trecho apresenta uma gradação: figura de linguagem, relacionada com a enumeração, onde são expostas determinadas ideias de forma crescente (em direção a um clímax) ou decrescente (anticlímax). Qual efeito de sentido é construído a partir do uso de tal recurso linguístico?

- a) Apresentar motivos para que o público alvo tenha mais cuidado com a própria saúde durante o verão.
- b) Disseminar mensagem de empoderamento feminino, mostrando que a mulher deve pensar primordialmente em si mesma.
- c) Reforçar a ideia de que as escolhas femininas têm como objetivo principal agradar ao público masculino.
- d) Convencer o público alvo que, ao contrário do que ditam as semanas de moda, o que deve predominar durante a escolha de uma roupa é o conforto.

*Comentário: A gradação expõe argumentos que devem atrair o público consumidor, desse modo, na estação primavera-verão o que fica em evidência são as roupas curtas, fabricadas em tecidos leves para se adequar ao clima desse período do ano. Mas, como se trata de uma gradação crescente, é colocado com o argumento mais forte a possibilidade de, ao usar tais roupas, as mulheres ganharem a aprovação masculina. Desse modo, o item esperado como resposta é o item C.*

**Questão 3.** Sabemos que, em anúncios publicitários, outros recursos podem ser utilizados para a construção do sentido ou reforçar a ideia que está sendo vendida. No anúncio em análise, percebemos a presença desses outros elementos como, por exemplo, na escolha das cores que compõem o fundo do anúncio e as letras do texto verbal. Que relação pode-se estabelecer entre as cores que compõem o anúncio com a mensagem transmitida pelo texto verbal?

*Comentário:* Espera-se que os alunos percebam que as cores escolhidas foram intencionais, visto que, na cartela de cores que compõem o anúncio temos as chamadas cores quentes (laranja, amarelo) em um degradê de tons, além da presença da cor branca, tanto nas peças de roupa utilizadas pela modelo quanto nas cores que formam o fundo do anúncio.

**Questão 4.** Diante das leituras realizadas, é possível estabelecer relação temática entre os três textos aqui analisados (canção, conto e anúncio)? Justifique.

*Comentário:* Espera-se que os alunos percebam que a ideologia machista está presente nos textos analisados. Eles podem justificar falando sobre a representação da mulher contida nos textos: 1) a letra da canção indica que a mulher muda seu modo de ser e agir, abandona sua família e seus amigos, por causa de um relacionamento amoroso em que o seu parceiro não lhe trata bem; 2) no conto a mulher é tratada com indiferença e como se fosse um objeto, tendo sua felicidade condicionada à vontade do marido; 3) no anúncio a mulher é apresentada como se o seu objetivo nas escolhas de roupas estivesse condicionado a agradar a um homem.

## Considerações Finais

A proposta didática aqui desenvolvida demonstrou que o texto literário, independente da época de sua escrita ou publicação, pode ser bastante atual e significativo para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos e para a sua atuação como cidadãos conscientes.

Esperamos que esse trabalho possa contribuir para a prática docente, a partir da possibilidade de oferecer ao professor atividades que o auxiliem na formação crítica e literária de seus alunos, levando-os também a se posicionarem em relação aos textos que lhe são oferecidos, identificando discursos ou ideologias que porventura estejam presentes.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Básica, 2017.

CANÇADO, M. **Manual de semântica:** noções básicas e exercícios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 8. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, N. B. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos parâmetros curriculares de língua portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. p. 9-36, set. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/253](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/253)>. Acesso em: 29 maio 2020.

SOARES, M. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 3. ed. 4. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

STREET, B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Tradução de Marcos Bagno. *Filologia e linguística portuguesa*, n. 8, p. 465-488, 2006.

## Subsídios para a produção textual a partir de Sequências Didáticas da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa

Evando Luiz e Silva Soares da Rocha<sup>109</sup>

### Introdução

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é um programa que envolve professores e alunos do Ensino Fundamental e Médio, de escolas públicas do Brasil inteiro, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com vários segmentos da iniciativa privada, a qual teve sua gênese no projeto “Escrevendo o futuro” no ano de 2002. No início, entretanto, o programa restringia seu alcance a apenas duas séries/anos, mas ao longo dos anos, dada a sua pretensão social, estendeu-se pelos anos finais do Ensino Fundamental e passou a englobar também as três etapas do nível médio.

Na abordagem deste tema, sob o ponto de vista dos procedimentos apontados para o trabalho com a leitura e a escrita nos moldes da Olimpíada de Língua Portuguesa discutimos caminhos consistentes para desenvolver nos alunos as habilidades inerentes à produção de textos. De certo que, nos últimos anos, estudos e pesquisas têm mostrado que o trabalho com o ensino de linguagem, no que se refere ao domínio e uso da leitura e da escrita, vem apresentando resultados insatisfatórios. Isso, em função de diversos fatores que culminam para a desmotivação do aluno no aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita.

Aqui também, buscamos pontuar a relevância das atividades e oficinas de leitura e escritura de textos abordadas nos materiais que embasam e dão suporte para cada etapa do evento “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro” para a prática cotidiana do ensino de linguagem. Ao discutirmos sobre textos, gênero e ensino, orientamo-nos conforme as contribuições de Schneuwly e Dolz (2004). Além disso, recorreremos às considerações de Marcuschi (2008) que em sua abordagem visa relacionar teoria e prática.

Também, são fundantes as proposições de Antunes (2003), em que se vislumbram

---

<sup>109</sup> Professor e Mestre pelo Programa de Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Estadual do Piauí-Uespi. E-mail: evevinho@gmail.com

os entrelaçamentos entre leitura e escrita e a dimensão gramatical contextualizada e, portanto, com sentidos para os indivíduos que leem e produzem textos. Dessa forma, o aporte teórico que utilizamos evidencia a necessidade de se dinamizar e instrumentalizar o trabalho com a leitura e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental visando ressignificar o lugar da leitura e da escrita não apenas na escola, mas na vida dos indivíduos.

Na sua origem, o programa não se idealizou apenas como um mecanismo de premiação de alunos que se destacassem na redação de um ou outro gênero textual. Mas, já carregava no seu bojo a noção de preparação dos alunos mediante a eficácia na aplicação das atividades, como também, pela capacitação dos professores partícipes do evento em cursos afins. Sabemos que no trabalho com o ensino de língua materna, principalmente, durante o curso do Ensino Fundamental, precisa-se criar condições para que as atividades de sala de aula cumpram os seus objetivos e, sejam condizentes com as experiências da vida prática do aluno.

Sobre programa, ele foi criado em 2002 com a finalidade de contribuir para a melhoria da escrita de estudantes de escolas públicas brasileiras. Nesse tocante, a escolha desse tema se deu justamente em função do conjunto de reflexões que surgem a partir da realização de atividades de leitura e produção de texto. É evidente que muitas atividades são vazias de significado para o educando e, que o professor só as faz para preencher uma lacuna temporal. Mas, a olimpíada trabalha com um tema universal que naturalmente ao ser abordado nas sequências didáticas torna-se particular, específico para cada sujeito produtor de textos.

As incursões analíticas descritas no bojo deste trabalho emanam de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa e descritiva. Para tanto, acompanhamos os profissionais docentes em situações de planejamento, construção de roteiros e desenvolvimento de oficinas de produção de textos. Além disso, coletamos exemplares de textos correspondentes à primeira etapa de uma sequência didática, os quais são apresentados parcialmente na seção destinada às análises e discussões.

Por isso, cabe-nos a seguinte reflexão por meio desse questionamento; não poderiam as atividades e oficinas propostas para execução da "Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa" serem adotadas permanentemente nas aulas de Língua Portuguesa para auxiliar no incentivo à leitura e à escrita em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental? Nesta linha, discutimos uma visão ampla sobre as questões de gênero e ensino acompanhando também as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) que além de albergar os construtos dos documentos curriculares anteriores, pontua que o ensino deve contemplar os gêneros das mais diversas esferas da vida humana, inclusive atentando para as construções multissemióticas e midiáticas que os caracterizam.

Além dessa introdução, organizamos a fundamentação deste trabalho em três tópicos basilares, a saber; por que e para quem produzimos textos? os gêneros textuais e a abordagem em sala de aula e as contribuições das sequências didáticas para as atividades de produção. Também trazemos o tópico, interagindo e produzindo, para fins de análises e discussão dos dados, por último, reafirmamos o objetivo e apresentamos os achados da pesquisa nas considerações finais.

## Por que e para quem produzimos textos?

A todo momento estamos usando uma ou outra forma de linguagem, isto é, estamos nos comunicando por meio dos mais variados tipos de textos. Inevitavelmente, somos leitores e produtores de textos. Entretanto, quando destacamos essas capacidades dos indivíduos é preciso que se ressalte a dificuldade com a expressão escrita. É a necessidade de comunicar-nos que efetiva o uso de nossa linguagem, por isso, diríamos que são relevantes as atividades que exploram a leitura, a escrita e a oralidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, ao propor uma reflexão sobre a linguagem, trazem a atividade discursiva em destaque, conforme os PCNs (BRASIL, 1998, p. 28) e, ainda nos dizem que: “a atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem”. A esta noção de operar sobre a linguagem, o programa da olimpíada de Língua portuguesa corrobora articulando estratégias e atividades que propiciam aos alunos momentos de interação com a linguagem de forma mais significativa.

Na verdade, ao tratar de gêneros específicos, a olimpíada oferece ao educando a oportunidade de interagir no meio em que vive e operar sobre as diversas linguagens e gênero textuais que ali se manifestam. Desse modo, produzir texto é participar de experiências vividas no próprio contexto social. Ao sugerir que os alunos leiam, pesquem, entrevistem, relatem, descrevam etc., percebemos um esforço em tornar o aluno o protagonista de sua produção textual.

Tendo em vista que o aluno só lê fragmentos de textos e, ainda, desconexos da sua realidade, isto lhe parecerá uma atividade vazia, sem valor algum. A esse respeito, Prestes (2001, p. 134) nos diz que: a escola tem um papel muito importante na tentativa de reverter esse quadro. Por isso, vislumbramos a adoção na prática docente cotidiana dos mecanismos didáticos disponibilizados para a realização da olimpíada.

Antunes se posiciona de maneira contundente em relação a quem se destina os textos escritos, isto é, para quais interlocutores. Vejamos, segundo Antunes (2003, p. 47): “[o] professor não pode sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto para se decidir sobre o que vai ser escrito”. Se por um lado a prática de produção de textos prescinde da prática de leitura. Por outro lado, a realidade de vida de alunos que não têm em casa exemplos de leitores habituais corrobora para que haja um fracasso considerável no processo de aprendizagem e, por isso, é fundamental que a escola desenvolva políticas de formação de leitores.

É interessante pontuar que as atividades de leitura, quando planejadas, ajudam os indivíduos a definirem seus interlocutores. Para tornar mais evidente, Antunes (2003, p.49) informa que: como os textos são de autoria das pessoas, delas unicamente provêm e a elas unicamente se destinam.

Para Paiva, Maciel e Cosson (2010):

São várias as possibilidades de inserir, na escola, atividades de leitura numa concepção mais global de inserção social, formando leitores que não só sintam o desejo de ampliar os saberes e informações proporcionados pela leitura, mas que também tenham prazer nela (PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010, p. 103).



Sabemos, pois, que o professor mediador do processo de ensino, conta com inúmeras possibilidades de empreender práticas de leitura e produção textual em suas aulas de linguagem. A seguir, as discussões voltam-se para a compreensão dos gêneros como objeto de ensino.

## **Os gêneros textuais e a abordagem em sala de aula**

Os estudos sobre os gêneros textuais ganharam força no início dos anos de 1990 e, de lá para cá assumiram bastante espaço no meio escolar sob a perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo ISD, que embasou a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN (BRASIL, 1998). Destacamos neste contexto, a influência de autores como: Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (1999; 2004) consignados ao grupo ou escola de Genebra (Suíça).

Dentro dessa especificidade, o que os PCN (BRASIL, 1998, p. 22) nos aponta sobre os gêneros é que “[a] noção de gênero refere-se, assim a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula.

Nessa perspectiva, o programa da olimpíada comporta em seu escopo o trabalho com diferentes gêneros textuais, segmentados conforme os anos ou ciclos do Ensino Fundamental. Dessa maneira, os alunos são incumbidos de desenvolverem a escritura de textos dos gêneros correspondentes à programação do evento e explorados em aulas/oficinas por meio de sequências didáticas pré-concebidas. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 53), a grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim uma seleção é necessária. Entretanto, trabalhar a decodificação de sinais e traços escritos não contribui para a inteligência e produção de textos.

Sobre gêneros, Antunes (2003) anuncia-os como formas diferentes conforme as pretensões a que se destinam os textos e, ainda acrescenta que: “a chamada superestrutura do texto corresponde a essas formas diferentes de o texto se organizar e se apresentar em duas, três ou mais partes, numa sequência mais ou menos definida (p. 49)”. Uma posição bastante esclarecedora sobre gênero é a que encontramos na Coleção Explorando o Ensino no destacado trabalho de Beth Marcuschi (2010), vejamos:

Os gêneros são vistos como dinâmicos e de expressiva plasticidade, são constitutivos das práticas discursivas e sociais, exercem funções sociocognitivas no contexto das relações humanas e não funcionam de forma independente nem autônoma na produção de significação (MARCUSCHI, 2010, p. 76).

As dificuldades em leitura e escrita se acentuam ao longo dos anos da educação básica e, por isso, faz-se necessário a integração entre as iniciativas aventadas no sentido de fortalecer as estratégias de ensino. Principalmente, as que valorizam práticas e usos sociais da leitura e da escrita apoiados nos mais variados gêneros textuais.

Diante disso, é preciso planejar e executar ações que culminem com o

aprimoramento das habilidades discursivas presentes na leitura, na escrita e na oralidade. Conforme Marcuschi (2010, p. 78) “[o] ensino da produção textual com base em gêneros disponibiliza as condições pedagógicas que podem levar o aluno a compreender como participar de modo ativo e crítico das ações de uma comunidade”.

Dessa maneira, as estratégias a serem seguidas ao longo das atividades da olimpíada visam capacitar os alunos a atuarem em determinados contextos de produção escrita fazendo uso de ferramentas de ensino que os façam se apropriar e ampliar o conhecimento sobre um determinado tipo ou gênero textual. Na verdade, levar os gêneros textuais para sala de aula sugere incorporar as práticas sociais da linguagem.

Se buscamos o dinamismo da língua para efetivarmos uma prática pedagógica, é interessante compreender a linguagem a partir de onde se cumpre uma função. Então, na sala de aula e na vida cotidiana dos indivíduos, os gêneros se ocupam da linguagem no seu uso real. Temos presente que o caráter subsidiário da olimpíada, no tocante aos gêneros, é tornar a leitura e produção escrita mais rotineira e efetiva.

Para Beth Marcuschi (2010, p. 78) “no ensino da elaboração textual, devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros passíveis de serem reconstruídos”. Assim, o programa que acompanha o roteiro da olimpíada conclama a aplicação de atividades discursivas que englobem o contexto de vida do aluno, valorizando os aspectos culturais, religiosos, políticos, familiares, dentre outros, que se transformam conforme seja necessário.

Sobre os gêneros textuais, Bezerra (2017) defende que o arcabouço teórico é importante para encaminhar as discussões, mas o que deve prevalecer são as posições didático pedagógicas que os consideram nos contextos reais onde as interações acontecem. Neste panorama, entendemos que o ensino, no tocante à linguagem precisa revestir-se das situações de produção em que os sujeitos se reconheçam como participantes.

Ademais, os gêneros frequentemente são reinventados, recriados surgem ou desaparecem conforme sejam as condições e necessidades sociocomunicativas dos indivíduos. Neste caso, a BNCC (BRASIL, 2018) é assertiva quanto ao lugar dos gêneros nas aulas de linguagem, pois, no cerne da prática docente deve haver abertura para as interações e manifestações para responder às necessidades dos indivíduos num dado contexto espacial, temporal, histórico e sociocultural.

Em posição semelhante a concebida nos PCN (BRASIL, 1998) sobre a organização dos tópicos em eixos, no tocante à leitura e produção, a BNCC preconiza a inserção dos aprendentes em contextos reais de produção em que são imersos a modos semióticos que não apenas a escrita. Além disso, a BNCC pontua a questão linguística, pois é preciso ter claro uma concepção de gramática atinente ao propósito comunicativo. Com isso pretendemos mostrar que a ênfase dada pelo documento sobre o trabalho com a atividade de leitura e produção é;

a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escrita e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 65).

Desta forma, entendemos que as reflexões sobre as dimensões ensináveis dos gêneros permitem a compreensão de que a produção escrita dos indivíduos é guiada por diversos elementos semióticos, situacionais e culturais. No próximo tópico, descrevemos aspectos didático metodológicos das sequências didáticas como mecanismo norteador do trabalho de produção textual.

## **As contribuições das sequências didáticas para as atividades de produção**

Perante as dificuldades de apresentar aos discentes, propostas de produção textual condizentes com a vida social em que estão inseridos, as sequências didáticas vêm à tona como um importante instrumento de análise e produção textual em sala de aula. Até mesmo porque no decorrer de sua aplicação permite ao professor refletir sobre a funcionalidade das atividades explicitando aos alunos as condições necessárias para que as etapas de produção avancem.

Neste tocante, a proposta metodológica de sequências didáticas com nascentes no contexto da Universidade de Genebra ganha visibilidade no contexto nacional a partir das contribuições de tradução e coautoria de Roxane Rojo (1996). Em linhas gerais, essa é uma proposta que visa construir um percurso didático metodológico em que as atividades podem ser apresentadas em módulos, de tal forma organizados que definam um fio condutor do ponto de partida, primeira escrita, até o ponto de chegada, texto final, com sentido, propósito comunicativo e adequado às normas da língua.

Na verdade, trata-se de um roteiro em que todas as etapas são planejadas e descritas minuciosamente, deixando evidentes o tema, a abordagem conteudista, conexão com outros campos disciplinares, o tempo de execução, dentre outros elementos comuns ao ensino. A organização dos eventos de produção, bem como, a maneira como vão ser abordados os temas devem estar claros e precisos quanto aos objetivos a serem alcançados. Por isso, tornam-se relevante a colocação dos PCN (BRASIL, 1998, p. 65) que expressam o seguinte: “a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece”.

Em vista disso, é preciso definir um ponto de partida pensando nas várias possibilidades de se trabalhar uma mesma realidade e, gradativamente, executando as demandas da produção escrita. Logo, a sugestão de trabalho com as sequências didáticas ou oficinas propostas no material da olimpíada culmina com a ideia de entender o texto como matéria “inacabada”, objeto de reflexão e aprimoramento. Entretanto, não há um caminho pronto para ser seguido com um resultado previsível. A rigor, a proposta das sequências didáticas visa simplificar situações didáticas sem perder de vistas os objetivos de ensino.

Além disso, saber criar as condições de interação para que se obtenha um contexto ou situação de escritura. Nesse conjunto de ações, leitura e produção as sequências didáticas oferecem suporte para o que chamam de primeira escrita que evolui gradualmente para a escrita final. A esse respeito, os PCN indicam que

Começa-se e termina-se pela tarefa mais complexa, o texto de autoria do aluno: para poder mapear o que se sabe sobre o gênero que está sendo estudado e o que precisa aprender, projetando as ações didáticas necessárias ou para avaliar os efeitos do trabalho realizado (BRASIL, 1998, p. 77).

Conforme o exposto, o texto é construído num somatório de ações planejadas e coordenadas a partir da constante atuação do professor/mediador. E, a natureza do trabalho sugerido através das sequências didáticas é desencadear as interações texto/contexto, autor/leitor. Dessa forma, propicia que os sujeitos ativem cognitivamente as suas vivências e experiências para compartilhá-las por meio da escrita.

Para se trabalhar a leitura e a produção textual deve-se estar atento a situações e eventos como indicados por Clara (2008, p. 10), vejamos: “é preciso planejar cada passo, pois só você, que conhece seus alunos conseguirá determinar qual a forma mais eficiente de trabalhar com eles.” O que interessa é compreender os aspectos que precedem e acompanham todo o processo de produção textual. No tópico a seguir, nos detemos às análises e discussões dos dados.

## **Interagindo e produzindo**

No dia a dia de sala de aula, os desafios de instrumentalizar as atividades de produção escrita tornam-se basilares do processo de criação. Indicar uma atividade de produção escrita aos alunos requer muito mais do que a imaginação e a criatividade de cada um. Requer do indivíduo participação, interação, diálogo e intervenção no meio em que vive.

A olimpíada de língua portuguesa em sua abordagem promove diferentes olhares sobre o tema “O lugar onde vivo”. Para que se sustente a realização das atividades, no caso do gênero “Memórias Literárias”, o trabalho é desenvolvido através de oficinas, Clara (2008, p.8) informa que: “ao participar das oficinas, o aluno poderá relacionar seu tempo e seu ambiente com o tempo e o ambiente de pessoas mais velhas”. Uma vez que a temática geradora e o gênero abordado preconizam um posicionamento do educando dentro do seu espaço sócio cultural. Isso sugere que o educando opere diretamente com seus interlocutores ouvindo-os, registrando suas intervenções e efetuando uma troca de conhecimento.

Dessa forma, as oficinas sugeridas nas sequências didáticas dão bases para que o aluno se envolva com o processo gerador, entrevistando, pesquisando, lendo, relendo, dialogando e revisando. Conforme Antunes (2003):

A natureza interativa da escrita impõe esses diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes (ANTUNES, 2003, p. 56).

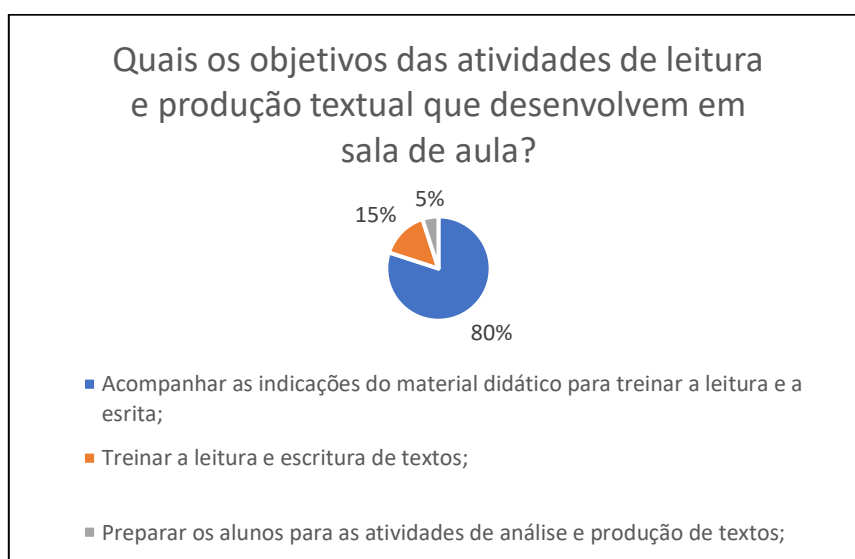
Nesse sentido, a autora, assim como o material de apoio da olimpíada, aponta-nos procedimentos diversificados que permitem ao aluno vivenciar situações e experiências comunicativas enriquecedoras para a produção textual. Então, são essas atividades que

dão sentidos e relevância às produções dos alunos.

A propósito, as discussões empreendidas expressam mecanismos e instrumentos que auxiliam professores e alunos nas aulas de língua materna, principalmente, no tocante à leitura e produção de textos. De início, atentamos para o modo como os professores de Língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental articulam o planejamento das atividades de leitura e produção escrita. Consideramos, pois, que embora disponham de materiais didáticos de referência como o “Caderno do professor”, é necessário construir um plano que contemple as especificidades do contexto local. Ficou evidenciado que a maioria não tem relação nenhuma com o contexto de vida do aluno, nem tampouco, possibilita que este discuta determinados processos comunicativos.

Assim, lançamos aos docentes a seguinte pergunta: “Quais são os objetivos das atividades de produção textual desenvolvidos em sala de aula?” Vejamos no gráfico abaixo (figura I) os posicionamentos obtidos.

**Figura I:** Finalidade das atividades de leitura e produção de texto



**Fonte:** Dados do pesquisador, (2019).

Como podemos ver, os resultados demonstram a necessidade de se repensar os objetivos das aulas de linguagem que tratam da leitura e produção de textos. Antunes (2003) menciona o problema de impor aos alunos atividades de leitura e produção escrita sem nexos com a realidade do aluno, sem relacioná-las a um contexto, um leitor, isto é, sem um sentido real. As respostas dadas ao questionamento apontam para a falta de planejamento ajustado à realidade do aluno e, a necessidade de propor uma reflexão mais dinâmica e funcional acerca das interações que acontecem nos eventos de leitura e produção textual.

Depois disso, passamos a sugerir as propostas e encaminhamentos das atividades que embasam o material da olimpíada de língua portuguesa, levando para sala de aula as atividades a serem aplicadas conforme uma sequência didática planejada e adequada ao contexto vivido pelos discentes. Neste caso, os alunos foram envolvidos nas atividades, também por estarem participando da Olimpíada Municipal de língua portuguesa, que

acompanha a mesma metodologia da Olimpíada Nacional. Pois, como achamos expresso em Antunes (2003), a atividade escrita possibilita variadas interações e momentos de fazer e refazer o texto escrito.

Mesmo apresentando as noções sobre os gêneros, especificando o que caracteriza e identifica cada um, bem como, esclarecendo a função social e comunicativa dos textos, as primeiras tentativas de escritura de textos denunciam uma série de dificuldades que precisam de atenção e iniciativa para serem sanadas. Como por exemplo, falta de conteúdo, desorganização das ideias, sequência lógica, continuidade, paragrafação, ortografia, correlação entre os tempos verbais.

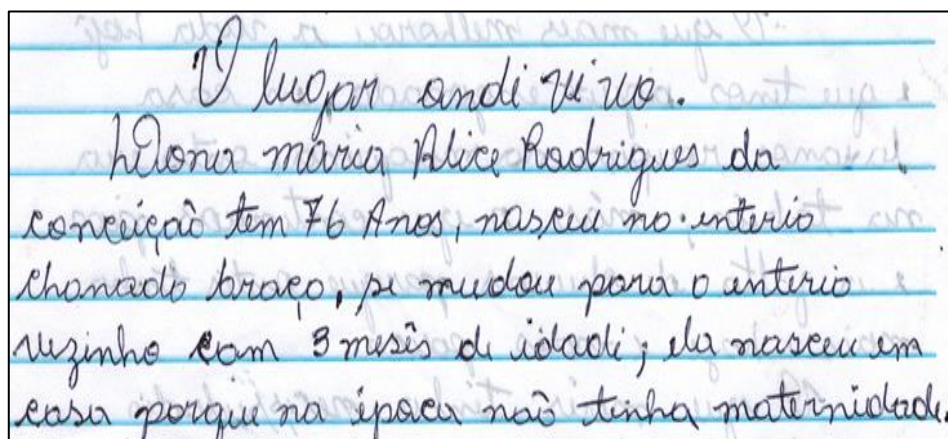
Para criar um repertório de histórias e informações, abrimos espaço na sala de aula para leitura de textos clássicos que compõem o universo do gênero “Memórias literárias”, em seguida, passamos à exteriorização de ideias relevantes para a compreensão global dos textos. Depois, indicamos que cada aluno entrevistasse uma pessoa idosa que tenha mais conhecimento sobre o lugar em que habita e, que através das questões propostas registrassem todas as informações, inclusive, mantendo os traços linguísticos dos falantes. Paralelamente, distribuí-se textos informativos que registram a história de formação do povoado. Na oportunidade seguinte, cada um deveria socializar as informações mais relevantes.

Após o momento de socialização e conversa sobre as atividades realizadas, pudemos identificar a relevância de determinados tópicos que foram bastante enfatizados pelos alunos, tais como: o sentimento de valorização e importância das histórias que marcam as lembranças dos idosos, o uso de expressões que caracterizam a linguagem de determinados grupos, a participação das pessoas comuns na formação da comunidade. Certamente, é desse material que o educando apropria, transforma, reinventa e cria o seu texto final.

Continuamos o trabalho desenvolvendo as sequências didáticas do caderno de orientações da olimpíada, de maneira a municiar o aluno de recursos suficientes para organizar suas ideias e torná-las um texto interessante ao seu leitor. Assim, compreendendo as várias formas de expressões, revisando, seus escritos, mudando pontos de vistas, criando sentidos, dando nova entonação, puderam tecer histórias atrativas sobre um mesmo tema, mas sob diferentes olhares.

Como podemos demonstrar através das figuras, os registros de alunos alvos da pesquisa. Então, vejamos várias situações em que os alunos produziram textos que ressaltam as “histórias” relacionadas aos locais onde vivem. Acompanhem os fragmentos apresentados nas figuras a seguir. No primeiro caso, o recorte é feito sobre um exemplar da primeira escrita, situação que deflagra a necessidade do planejamento e flexibilização de objetivos, bem como da adoção de estratégias que permitam os aprendentes compreenderem o processo e possam construir e reconstruir suas propostas ao longo do período.

**Figura 2:** Texto produzido por uma aluna de 8º ano, após ouvir relatos de uma pessoa idosa próxima do seu convívio familiar.



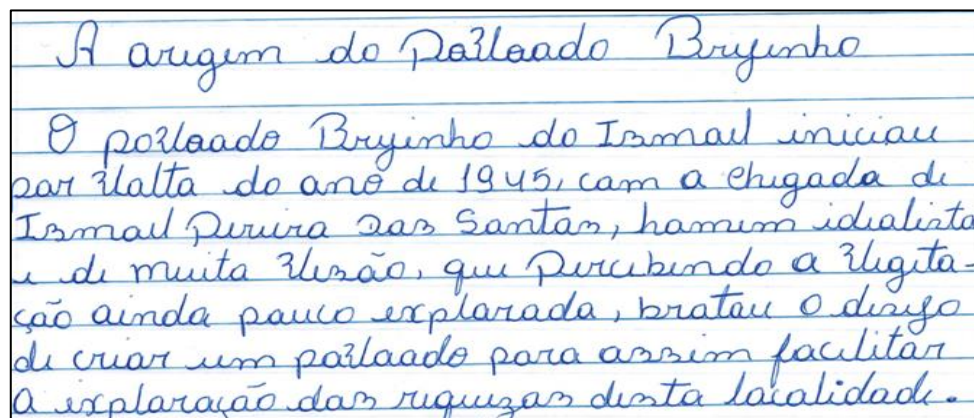
O lugar onde vivo.  
Hilma Maria Alice Rodrigues da  
Conceição tem 76 Anos, nasceu no interior  
chamado braço, se mudou para o interior  
vizinho com 3 meses de idade; ela nasceu em  
casa porque na época não tinha maternidade.

**Fonte:** Dados do pesquisador, 2019.

O que vemos demonstrado no contexto da figura 1 é que a escritura do texto foi precedida por uma interação em que os sujeitos trocaram informações sobre os fatos e acontecimentos que marcam a história de vida de uma pessoa. Percebemos os problemas de estruturação e adequação linguística, conforme os PCNs (BRASIL, 1997) é desse trabalho de escritura e reescritura que o aluno vai sanando os problemas de linguagem e adequação escrita, assim a sucessão de atividades e as sequências didáticas visam ajustar o texto escrito ao padrão exigido.

Sobre isso, Antunes (2003, p. 30) pontua que, “a compreensão deturpada que se tem da gramática da língua e de seu estudo tem funcionado como imenso entrave à ampliação da competência dos alunos para a fala, a escuta, a leitura e a escrita de textos adequados e relevantes.” Por isso, buscamos o desenvolvimento de atividades que centrassem os indivíduos nos seus contextos sociais. Neste caso, destaca-se a apresentação do indivíduo, local de origem, cronologia de fatos importante e, ainda faz um paralelo entre o tempo atual e o passado quando indica a “falta de maternidade” numa determinada época.

**Figura 3:** Texto produzido por um aluno de 8º ano sobre a origem do povoado onde mora.

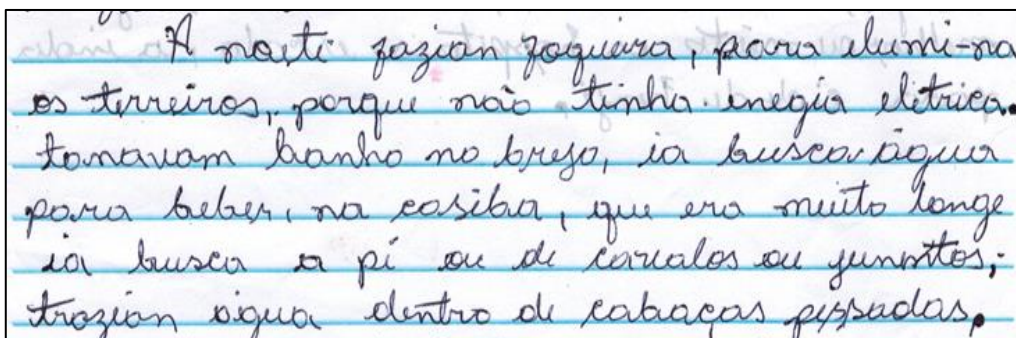


A origem do Povoado Bruinho  
O povoado Bruinho do Ismael iniciou  
por volta do ano de 1945, com a chegada de  
Ismael Pereira das Santas, homem idealista  
e de muita fé, que percebendo a situação  
ainda pouco explorada, brateou o desejo  
de criar um povoado para assim facilitar  
a exploração das riquezas desta localidade.

**Fonte:** Dados do pesquisador, 2019.

Neste caso, o sujeito produtor do texto faz uma contextualização histórica sobre o início do povoado. Conforme Beth Marcuschi (2010), o gênero textual carrega em si a característica do dinamismo e inventividade da linguagem. No recorte, vemos que o sujeito produtor do texto não ficou presos ao historicismo anunciado, mas realçou as vivências relatadas numa recriação da realidade. E, além disso, usa uma linguagem rica em adjetivações para destacar a grandeza do povoado. O interessante é que o aluno vive nesse contexto, mas sabe muito pouco sobre ele, então o trabalho do professor é possibilitar que o sujeito interaja no meio em que vive. Assim, a instrumentalização de uma entrevista permite que ele subtraia da convivência com os moradores mais antigos do lugar essas histórias que guardam na memória.

**Figura 4:** Texto de aluno de 8º ano sobre as coisas que as pessoas faziam em outras épocas na comunidade onde mora.



A noite faziam fogueira, para iluminar os terreiros, porque não tinha energia elétrica. Tomavam banho no brejo, ia buscar água para beber, na casiba, que era muito longe ia buscar a pé ou de cavalos ou jumentos; traziam água dentro de caboças pisadas.

**Fonte:** Dados do pesquisador, 2019.

O fragmento apresentado denota que o indivíduo se utilizou de alguns recursos informativos, ou as histórias que os familiares contam ou as conversas que escutou dos mais velhos. Dessa maneira, a sua escrita resgata o imaginário local, a cultura, os costumes, o modo de vida das pessoas do lugar. Embora, o texto careça de reflexão e adequação linguística, inicialmente, constatamos que o aluno se apropriou de um contexto repleto de fatos e acontecimentos e, dali, produziu o seu texto. Nisso, os PCN (1998, p. 22) relacionam a ideia de gênero a uma família de textos e, é como o que ocorre na situação evidenciada, o aluno escritor partiu de um texto mais simples, provavelmente, de atividade de escuta e oralidade, até reunir informações suficientes para uma redação mais equilibrada quanto aos mecanismos de leitura, escritura e reescritura de textos.

Fica evidente que os procedimentos apontados para a execução das oficinas ajudam significativamente no aprimoramento dos textos, desde a primeira escrita até o texto pronto para leitura e apreciação como de fato indica a BNCC (2018), destacando que os sujeitos sejam submetidos aos contextos reais de usos das diferentes linguagens. Além disso, ressaltamos que mesmo se tratando de uma olimpíada com vistas a uma premiação, o processo de construção dos textos dentro das especificidades de uma determinada tipologia e, as interações que se estabelecem para certas finalidades comunicativas é o que asseguram o cumprimento dos objetivos a que se propõem o trabalho com a Olimpíada de Língua Portuguesa.



## Considerações finais

Aqui, destacamos as possibilidades de se trabalhar a leitura e a produção textual, segundo uma dinâmica de ensino que privilegie a linguagem como prática de interação entre os sujeitos e os seus textos. Vimos, portanto, que é preciso definir objetivos que ressignifiquem as atividades de leitura. Do contrário, a intenção de se desenvolver estratégias de ensino privilegiando a leitura de textos sinaliza, apenas, para uma formalização preconizada nos materiais didáticos. Inclusive, há que se ressignificar constantemente o trabalho com textos em sala de aula.

Consideramos também, a irrelevância das aulas em que os alunos são incumbidos de produzir um texto, seja ele genérico ou contextualizado, porém, sem um destinatário ou função no meio em circula. Neste caso, chamamos a atenção para que o docente ajuste o seu planejamento às condições da turma, porque significativa ou não, as aulas de leitura e produção acontecem. O que evidenciamos é que a atividade de produção textual precisa ter como referência a realidade vivenciada pelo aluno. Sobretudo, porque as leituras sugeridas e os textos produzidos não devem ser vazios e sem uma finalidade clara e bem definida.

Então, pontuamos a ocorrência de variadas situações de leitura e produção textual envolvendo alunos dos anos finais Ensino Fundamental. Mas, apenas para cumprirmos uma etapa das aulas de linguagem. Diante do exposto, é que indicamos as estratégias e atividades descritas nos suportes da olimpíada de Língua Portuguesa e, pudemos relacionar o que os alunos escrevem aos seus contextos de vida, dessa forma, preconizamos a realização de atividades linguísticas integradas às práticas sociais de uso da linguagem.

Em vista disso, ressaltamos a importância de conduzir os indivíduos numa reflexão sobre o que escrevem e para quem escrevem, na medida em que interagem no local onde vivem, que é de onde retiram o conteúdo de suas produções. Além disso, procuramos disponibilizar formas de se trabalhar a escrita visando aos vários domínios sociais da linguagem. Nesse tocante, enfatizamos o trabalho com os “gêneros textuais”, pois, possibilitam que os alunos relacionem a escritura de textos a uma atividade de vida ou a uma prática social. Como também, conforme cada etapa das aulas de leitura e produção vão se aperfeiçoando por meio de oficinas de leitura, escritura e reescritura mediadas em função de objetivos e estratégias flexíveis.

Sabemos que para alcançar os objetivos pretendidos com as aulas de leitura e produção de textos é necessário suporte e estratégias eficientes. Por isso, registramos no cerne desta pesquisa, a partir das constatações sobre as sequências didáticas e a instrumentalização que a Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa oferece aos professores de linguagem: planejamento, reflexão sobre a prática, tomada de decisão sobre os textos produzidos no andamento das aulas, definição do ponto de partida e de chegada, continuidade das atividades de produção, correlação entre as atividades de produção escrita e as vivências e experiências locais.

Portanto, são estes mecanismos que dinamizam o trabalho e agregam valores e significado às produções escritas dos alunos. De outra forma, os recursos didáticos apresentados para o evento da Olimpíada de Língua Portuguesa em qualquer tempo

podem enriquecer o universo das aulas de linguagem, tornando o exercício da leitura e produção textual em atos funcionais no uso da língua.

## Referências

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

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_-versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf). Acesso em: mar. 2020.

CLARA, Regina Andrade. **Se bem me lembro**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.

LAGINESTRA, Maria Aparecida. PEREIRA, Maria Imaculada. **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor; orientação para a produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010.

MARCUSCHI, Beth. **Coleção Explorando o Ensino**; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v.19. 2010.

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

OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO, **Revista Na ponta do lápis**, ano IX número 23. Editora AGWM. São Paulo, dezembro de 2013.

PAIVA, Aparecida.; MACIEL, Francisca.; COSSON, Rildo. **Coleção Explorando o Ensino**; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v.20. 2010.

PORTAL ESCREVENDO O FUTURO. **O que é a olimpíada?** Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?> <Acesso em 11 de setembro de 2014>.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (Re) escritura de textos**: subsídios teóricos e práticos o seu ensino – 4. Ed. Ver. E corr. – Catanduva, SP: editora Rêspel, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [1997].

## O *ethos* discursivo do professor presente nos PCNEM no contexto das tecnologias digitais interativas<sup>110</sup>

Suellen Fernandes dos Santos<sup>111</sup>

### Introdução

Com o surgimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs), ocorrem mudanças em vários segmentos da sociedade e, na educação, não é diferente, pois esse avanço tecnológico também reflete em questões de ensino e aprendizagem. Com isso, a instituição escolar, no intuito de acompanhar os avanços da sociedade contemporânea no que diz respeito ao uso das TICs, procura se inserir no contexto digital. Para isso, recomenda-se, através de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs e PCNEM), práticas e comportamentos que remetem a uma imagem ideal do professor nessa Era Digital. Precisamos, então, saber como, no contexto atual das TICs, é construída a imagem docente nesses documentos oficiais da educação, uma vez que eles, por serem destinados ao professor, cumprem o papel de recomendar práticas e metodologias de ensino que se coadunem com as demandas do mundo contemporâneo.

Assim, neste trabalho, que trata do *ethos* discursivo do professor nos PCNEM dentro do contexto das TICs, partimos do conceito de *ethos* da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, mais precisamente das obras de Maingueneau (2001; 2003; 2005; 2008a; 2008b). Como iremos analisar as imagens dos docentes nos PCNEM dentro do contexto das TICs, buscamos como aparato teórico Lankshear e Knobel (2007) que assumem uma perspectiva sociocultural dos letramentos.

### Ethos discursivo

Segundo Maingueneau (2008a), “o *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 15). Assim, é importante ressaltar que a

---

<sup>110</sup> Esse trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado da autora intitulada: O *ethos* discursivo do professor no contexto das tecnologias digitais interativas: uma análise da imagem docente presente nos documentos oficiais da educação.

<sup>111</sup> Doutoranda em Linguística Aplicada pelo PosLA-UECE. Mestra em Linguística Aplicada pelo PosLA-UECE. E-mail: suellen.fernandes@aluno.uece.br

interpretação que o auditório possui dessa enunciação é crucial para que o discurso se realize e a imagem do locutor se estabeleça. Acerca do conceito de *ethos* discursivo, Maingueneau (2008a) configura, dentro do quadro teórico da AD de linha francesa, o *ethos* como:

- uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior a sua fala;
- um processo interativo de influência sobre o outro;
- uma noção fundamentalmente híbrida (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica (MAINGUENEAU, 2008a, p. 17).

Essa definição associa corpo e discurso, uma vez que também articula a noção de *ethos* a “uma maneira de mover-se no espaço social” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 18). Maingueneau (2008a) considera que todo discurso (inclusive o escrito o qual ele propõe como corpus para AD) possui um tom (vocalidade) que dá autoridade ao que é dito e permite ao interlocutor a determinação de um corpo de enunciador a partir da leitura, essa “instância subjetiva exerce o papel de fiador do que é dito” (ALMEIDA, 2008, p.191). A partir da leitura, o fiador aciona um “mundo ético” que ativa uma quantidade limitada de situações ligadas a comportamentos estereotípicos. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 18).

O modo pelo qual o co-enunciador se relaciona ao *ethos* do fiador é denominado por Maingueneau (2008b) como incorporação. Assim, o co-enunciador assimila/incorpora o *ethos* na medida em que o fiador, através de sua enunciação, consegue tornar sua identidade compatível ao mundo que ele confere no seu discurso e, com isso, levar o co-enunciador a identificar-se com o seu universo de sentido.

A respeito da cena de enunciação, fundamental para a análise do *ethos*, Maingueneau (2008b) assinala:

A ‘cena de enunciação’ integra de fato três cenas, que proponho chamar de ‘cena englobante’, ‘cena genérica’ e cenografia. A cena englobante corresponde ao tipo de discurso; ela confere ao discurso seu estatuto pragmático: literário, religioso, filosófico... A cena genérica é a do contrato associado a um gênero, a uma ‘instituição discursiva’: o editorial, o sermão, o guia turístico, a visita médica... Quanto à cenografia, ela não é imposta pelo gênero, ela é construída pelo próprio texto: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética etc (MAINGUENEAU, 2008b, p. 75).

Portanto, a análise de uma situação enunciativa é feita a partir de três cenas: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia. Nesta pesquisa, admitimos previamente a cena englobante composta por um discurso constituinte que se institui a partir do discurso científico e do jurídico, com a análise dos documentos oficiais da educação, a cena genérica está associada ao gênero do documento oficial que será analisado, que denominamos de Parâmetro, documento destinado ao professor. E, por fim, a cenografia foi definida em nossa análise de acordo com o modo com que os enunciados aparecem no gênero discursivo, examinamos se há diferença no modo de enunciar dos discursos e

em que medida isso pode influenciar na construção do *ethos* docente.

Segundo Maingueneau (2008b), o *ethos* é construído em relação ao seu anti-*ethos*, assim, ao construir sua imagem no discurso a partir de alguns *ethé*, o autor refuta também alguns *ethé*, ou melhor, anti-*ethé*. A polêmica entre *ethos* e anti-*ethos* é de grande relevância na nossa pesquisa, uma vez que nos PCNEM para referendar-se como e o que se deve se ensinar, sempre é o enunciador sempre se refere a como se ensinava e a como não se deve ensinar.

O *ethos* é obtido através da interação de variados fatores que se inter-relacionam no discurso. Segundo Maingueneau (2008b), o *ethos* efetivo, o qual iremos analisar nos discursos institucionais, resulta da interação do *ethos* prévio<sup>112</sup>, do *ethos* discursivo (e suas instâncias, o dito e o mostrado) e dos estereótipos ligados aos mundos éticos.

O *ethos* prévio corresponde à imagem que o auditório possui do locutor antes mesmo que ele enuncie algo, essa imagem será refutada ou confirmada de acordo com o *ethos* que será construído no e pelo discurso (MAINGUENEAU, 2005, p. 71).

A partir dos conceitos que expusemos, analisaremos o *ethos* efetivo do professor por meio dos discursos institucionais da educação, relacionando esse *ethos* ao *ethos* prévio e aos estereótipos ligados aos mundos éticos, para saber em que medida, esses documentos corroboram ou refutam a imagem cristalizada do professor no que concerne à relação do docente com a tecnologia.

## **A Era Digital: o contexto das tecnologias da informação e da comunicação**

A instituição escolar, no intuito de acompanhar os avanços da sociedade contemporânea no que diz respeito ao uso das TICs, procura se inserir no contexto digital. Para isso, recomenda-se, através de documentos oficiais, que os professores usem as tecnologias em suas aulas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs e PCNEM), por exemplo, sugerem desta forma o uso desses recursos digitais:

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras. (BRASIL, 1998, p. 96).

[É imprescindível] o uso da informática como meio de informação, comunicação e resolução de problemas, a ser utilizada no conjunto das atividades profissionais, lúdicas, de aprendizagem e de gestão pessoal. (BRASIL, 2000, p. 19).

Acerca disso, Rojo (2013) salienta que os letramentos hipermidiáticos associam diversas semioses na composição do hipertexto, isso provoca mudanças significativas nas novas práticas de letramentos, uma vez que os textos atuais mudaram, as novas

---

<sup>112</sup> Consideramos o termo *ethos* prévio usado por Amossy (2008) por considerarmos que o termo “pré-discursivo”, usado por Maingueneau, remeteria a uma enunciação anterior ao discurso, o que dificultaria sua determinação.

competências/habilidades de leitura e produção de textos exigidas para essas práticas não podem permanecer iguais.

Com relação aos usos sociais de ferramentas digitais, Lankshear e Knobel (2007) assumem uma perspectiva sociocultural dos letramentos e ressaltam que, se as potencialidades do computador não forem aproveitadas objetivando uma apropriação tecnológica, apenas o uso da máquina não garantirá que novas práticas sejam estabelecidas. Para os autores, os novos letramentos compreendem o uso de novas técnicas (digitalidade) e de uma nova mentalidade (novo *ethos*). Para que não haja apenas uma reprodução dos letramentos tradicionais para a tela, é necessário não só a “digitalidade”, mas também uma nova mentalidade, uma nova postura, chamada de novo *ethos*, que pode ou não ser exercido através das novas tecnologias.

Essa nova mentalidade (o novo *ethos*), que orienta as práticas sociais contemporâneas, está relacionada a práticas mais participativas, colaborativas e distribuídas, em oposição às práticas letradas anteriores que eram mais individualizadas. Esses novos letramentos incorporam as características da *Web 2.0*, já que a *Web 1.0*, geralmente, apenas reproduzia os valores dos letramentos tradicionais para a tela do computador.

Assim, para esses autores, não podemos pensar em novos letramentos se dissociarmos deles as novas tecnologias e o novo *ethos* implicados nesse processo. A esse novo conjunto de regras e valores, essa nova ética que surge com os novos letramentos, atribuímos, a princípio, em nossa pesquisa, como sendo o *ethos* prévio dos usuários das tecnologias.

## **Percurso metodológico: critérios de análise**

Com intuito de analisar o *ethos* discursivo do professor, estabelecemos que seriam analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, PCNEM, (BRASIL, 2000), pelo seu caráter de diretriz dos conteúdos escolares para formação do currículo e orientação docente. Como esse documento é bastante extenso e possui partes com critérios específicos para cada disciplina, escolhemos analisar a seção mais geral denominada Bases Legais (109 páginas), essa seção refere-se aos conteúdos e critérios gerais de todas as disciplinas, sem especificação relacionada a uma área determinada.

Procedemos à análise a partir das imagens e dos papéis sociais que são atribuídos ao professor nos PCNEM. Sendo assim, destacamos duas imagens que se contrapõem no documento na relação do docente com as tecnologias digitais, o *ethos* do professor do “mundo analógico” e o *ethos* do professor do “mundo digital”. Fizemos essa distinção dos *ethé* docentes presentes no documento ao percebermos que, no corpus, para se propor um *ethos* ideal era recorrente a referência ao anti-*ethos*. Dos *ethé* que emergiram nos discursos dos PCNEM, analisamos quais práticas são estabelecidas pelo documento como práticas que remetem ao *ethos* do professor do “mundo analógico” e quais remetem ao *ethos* do professor do “mundo digital”. Denominamos as práticas do mundo digital como

práticas colaborativas e participativas, e as práticas do mundo analógico como individualizadas e descontextualizadas de acordo com Lankshear e Knobel (2007).

Segue a tabela a seguir com os *ethé* que emergiram da análise e os respectivos comportamentos pertencentes a cada um deles:

**Tabela 1** – Categorias de análise do *ethos* discursivo docente

<i>Ethé</i>	
<i>Ethos</i> do professor do “mundo analógico”	Práticas individualizadas e descontextualizadas
<i>Ethos</i> do professor do “mundo digital”	Práticas participativas e contextualizadas

Fonte: elaborada pela autora.

### Quadro cênico dos PCNEM: análise

Para delimitarmos as cenas de enunciação dos discursos analisados, foi necessário descrevermos, primeiramente, a *déixis* discursiva conforme é definida por Maingueneau (2003), pois essa noção possibilitou-nos a delimitar as instâncias fundamentais implicadas em um ato de enunciação: o locutor, o destinatário, a cronografia e topografia. Nos PCNEM, a *déixis* imediata é composta no interdiscurso, do discurso científico e jurídico, o que pode ser percebido no trecho: “[p]artindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta.” (BRASIL, 2000, p.4).

Assim, os enunciadores são cientistas da educação (citados no texto como professores universitários) e profissionais que representam o Ministério da Educação, como podemos perceber no fragmento (T1PCNEM<sup>113</sup>) abaixo em Brasil (2000, p.7):

O projeto de reforma curricular do Ensino Médio teve como estrutura, desde sua origem, um modelo cuja principal preocupação era proporcionar um diálogo constante entre **os dirigentes da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, a equipe técnica coordenadora do projeto da reforma** e os diversos setores da sociedade civil, ligados direta ou indiretamente à educação. [...] Foram convidados a participar do processo de elaboração da proposta de reforma curricular **professores universitários** com reconhecida experiência nas áreas de ensino e pesquisa, os quais atuaram como **consultores especialistas**. (grifo nosso) (T 1PCNEM).

Os destinatários são os professores como é enunciado no documento: “Estes

<sup>113</sup> Codificamos os trechos dos de análise com a numeração de acordo com a ordem que aparecem no texto e acrescentamos o T com o número antes do termo PCNEM.

Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.” (BRASIL, 2000, p. 4). A topografia do discurso é o Brasil, mais especificamente, a escola brasileira inserida no mundo contemporâneo com as tecnologias, e a cronologia é delimitada no ano de 2000, ano em que foi publicado o documento. No entanto, podemos perceber que os parâmetros se referem a um tempo de mudança, portanto, as recomendações feitas tanto se referem a um passado recente de quando essas mudanças começaram como se impõem a um futuro no qual as práticas recomendadas devem ser consolidadas.

Considerando a demarcação da *dêixis* discursiva do *corpus*, relacionamos a seguir a cena de enunciação do documento analisado. Nos PCNEM, os discursos que são recorrentes são o jurídico e científico. Ambos são tidos, para Maingueneau e Cossutta ([2000]2016), como discursos constituintes. Esses enunciados circulam como fundadores e, como são vistos assim na comunidade discursiva, eles já legitimam os PCNEM e dão autoridade aos parâmetros que são propostos. Nos PCNEM, o discurso jurídico aparece na transcrição de alguns textos legais e é recorrente em outros trechos do texto, no intuito de dar autoridade aos novos parâmetros que são propostos. Já o discurso científico, no PCNEM, aparece nas referências às tendências atuais da educação.

Ressalte-se ainda que o discurso científico não aparece tão explícito através de citações, mas é incorporado ao texto como as novas propostas e as novas tendências que já são (ou devem ser) reconhecidas pelo professor, assim, mesmo sem a citação direta a alguns autores reconhecidos na comunidade científica, os nomes desses autores são colocados na bibliografia do documento, sinalizando que as teorias propostas por eles embasaram os Parâmetros Curriculares.

Para continuar delineando o quadro cênico do documento analisado, prosseguiremos com a cena genérica que é composta do gênero Parâmetro. O gênero que denominamos como Parâmetro é um documento que tem como objetivo apresentar referenciais para o país, no caso dos PCNEM, seu intuito é criar referenciais para o ensino e os conteúdos curriculares a nível médio no Brasil. Os PCNEM também fornecem conhecimento sobre metodologias e conteúdos educacionais aos professores. Assim, podemos perceber que esse gênero estabelece um contrato, pois o enunciador transmite os referenciais educacionais de ensino para os professores.

No que se refere à cenografia do documento analisado, percebemos que ele se apoia em cenas já validadas ao utilizar os discursos jurídico e científico para legitimar e autorizar seus discursos. O documento do *corpus* se baseia em discursos constituintes (o jurídico e o científico) no intuito de recorrer à memória coletiva através de discursos que já são autorizados e consagrados na sociedade. Assim, os enunciadores legitimam e reforçam a imagem de autoridade que pretendem para si a fim de os professores aderirem aos seus discursos. O conceito de discurso constituinte é importante também no que se refere à incorporação do *ethos* docente construído nesse documento pelos co-enunciadores (os professores), pois, devido ao seu caráter de fundador, mesmo que esses documentos não sejam lidos integralmente pelos professores, esses discursos fundadores estão presentes nos interdiscursos e textos que se originam deles.



## **Práticas colaborativas, participativas x práticas individualizadas e descontextualizadas**

De acordo com as categorias definidas, analisamos neste subtópico quais práticas são estabelecidas pelos documentos como práticas que remetem ao *ethos* do professor do “mundo analógico” e quais remetem ao *ethos* do professor do “mundo digital”. Denominaremos as práticas do mundo digital como práticas colaborativas e participativas e as práticas do mundo analógico como individualizadas e descontextualizadas de acordo com Lankshear e Knobel (2007).

Ressalte-se que os *ethé* assumidos na análise, *ethos* do professor no “mundo analógico” e no “mundo digital”, foram baseados nos estudos de Lankshear e Knobel (2007) que assumem os letramentos numa perspectiva sociocultural e destacam que os novos letramentos envolvem o uso de novas técnicas (digitalidade) e de uma nova mentalidade (novo *ethos*). Assim, para que não haja apenas uma reprodução dos letramentos tradicionais para a tela, é necessária, além da “digitalidade”, uma nova mentalidade, uma nova postura, chamada de novo *ethos*, que pode ou não ser exercido através das novas tecnologias. Segundo Lankshear e Knobel (2007), apenas o uso da máquina não garante que novas práticas sejam estabelecidas.

Portanto, não há uma relação determinante em que práticas colaborativas e participativas só apareçam através do contato com o computador e outras tecnologias, ou, que práticas individualizadas e descontextualizadas apareçam apenas no contato com materiais não digitais.

O documento em que analisaremos as práticas docentes através do *ethos* do professor do “mundo analógico” ou “do mundo digital” será os PCNEM, uma vez que esse documento estabelece referenciais de ensino e, através dele, são estabelecidas metodologias e novas tendências para o ensino e, com isso, nos PCNEM, são propostas novas práticas docentes para formar o aluno no mundo atual.

Assim, para alcançarmos o objetivo desse tópico de análise, foi necessário se estabelecer inicialmente a quem o documento se dirige, pois, segundo Maingueneau (2005, p. 77), “o texto não é para ser contemplado, ele é enunciação voltada para um co-enunciador que é necessário mobilizar para fazê-lo aderir fisicamente a um certo universo de sentido” . Logo no início do texto, o enunciador menciona diretamente seu co-enunciador, o professor, como podemos ler no trecho (T2PCNEM) abaixo:

Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa. Por isso, entendemos sua construção como um processo contínuo: não só desejamos que influenciem positivamente a prática do professor, como esperamos poder, com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, revê-los e aperfeiçoá-los. (p. 4) (T2PCNEM).

No excerto (T2PCNEM), o enunciador explicita que um dos objetivos dos Parâmetros é “orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias”, dessa

forma, esse enunciador já define sua intenção e a quem direcionará seu discurso. Para que essa orientação ao professor não tenha um tom de autoridade e prescrição, já que o próprio gênero, por ser um Parâmetro, poderia estabelecer esse distanciamento e indicar um enunciador que “dita” normas de ensino, o enunciador se coloca na mesma posição do co-enunciador, estabelecendo, assim, um tom de diálogo no texto ao enfatizar que “temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa”.

Fica claro, então, no excerto (T2PCNEM) destacado, que a enunciação se volta para o professor (co-enunciador) e busca fazê-lo aderir ao discurso sem a imposição de práticas de ensino, da mesma forma, ao longo do texto, o enunciador não explicita como o professor “deve ser” para que as mudanças no ensino aconteçam, mas menciona constantemente como o aluno deve ser formado.

A formação do aluno no contexto contemporâneo está relacionada à chamada “revolução da informática”, como mencionada ao longo do texto, e às mudanças na educação decorrentes dessa nova era do conhecimento, como podemos ler abaixo:

A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias. (p.5) (T3PCNEM).

No T3PCNEM, podemos perceber que, segundo o enunciador, a “revolução da informática” tem influência central nas mudanças que ocorrem na educação através da “incorporação das novas tecnologias”, isso já sinaliza para o leitor que os PCNEM, ao estabelecer novos parâmetros curriculares para a educação, sofrerá também essa influência. A referência à importância da “revolução da informática” ou “revolução tecnológica” para a educação é recorrente no texto, como podemos perceber abaixo:

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: **as mudanças estruturais que decorrem da chamada ‘revolução do conhecimento’, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências da sociedade** (p.6 – *grifos do autor*) (T4PCNEM).

A revolução tecnológica, por sua vez, cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva. (p. 13) (T5PCNEM).

De acordo com os trechos citados anteriormente, T4PCNEM e T5PCNEM, ao fazer referência à “revolução da informática” ou à “revolução tecnológica”, o enunciador menciona novas práticas necessárias no âmbito educacional e as relaciona à revolução do conhecimento vinda com as novas tecnologias. Portanto, o próprio documento associa as novas práticas ao *ethos* do “mundo digital” e as antigas ao *ethos* do “mundo analógico” por estarem relacionadas a práticas anteriores à revolução da informática, o que justificaria novamente a escolha das nossas categorias de análise.

As referências constantes às mudanças do mundo contemporâneo, entre elas a “revolução da informática”, como mencionamos, são feitas para legitimar a enunciação de “novos” parâmetros curriculares e, com isso, convencer o auditório da importância desse documento, como podemos perceber no excerto (T6PCNEM) abaixo:

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. (p. 4)

Mesmo considerando os obstáculos a superar, uma proposta curricular que se pretenda contemporânea deverá incorporar como um dos seus eixos as tendências apontadas para o século XXI. A crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais, por exemplo, que, como consequência, estabelece um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas, precisa ser considerada. (p. 12) (T6PCNEM).

O T6PCNEM busca explicar as condições históricas e sociais “consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias [...]” que permitem a circulação dos PCNEM com novas metodologias e novas abordagens para o ensino, uma vez que “O ensino Médio no Brasil está mudando”, é necessário que a formação dos alunos também passe por mudanças. Portanto, essa nova “proposta curricular” deve incorporar “as tendências apontadas para o século XXI” que são explicitadas a seguir como “a crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais”.

Ainda sobre essa relação das práticas anteriores à “revolução da informática” e das práticas atuais já marcadas pela “revolução tecnológica” que, por sua vez, acarreta uma mudança na educação, o documento define o *ethos* que o professor deve incorporar, o do “mundo digital”, em oposição ao do “mundo analógico”, que é considerado o tradicional, que deve ser superado. Como podemos ler a seguir:

Nas sociedades tradicionais, a estabilidade da organização política, produtiva e social garantia um ambiente educacional relativamente estável. Agora, a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão. (p. 13) (T7PCNEM).

No T7PCNEM, ao destacar que novas exigências surgem para a formação do cidadão, cidadão esse que remete à figura do aluno, o progresso tecnológico é referenciado como agente dessa mudança. Além disso, no início do fragmento (T7PCNEM), o enunciador cita “as sociedades tradicionais” e, na frase seguinte, contrapõe a essa sociedade à atual com o termo “agora”, e remete que hoje o conhecimento é facilmente superado, o que nos leva a concluir que não se pode seguir mais os moldes da sociedade tradicional referenciada no início do trecho.

Segundo Maingueneau (2005, p. 127), um discurso é abandonado “porque alguma coisa abalou tudo o que o sustentava silenciosamente e a crença se transferiu para outros lugares”, no caso do discurso do ensino “tradicional” já superado, como é destacado no

trecho, as condições históricas e sociais não mais o favorecem, pois as mudanças ocorridas com a “revolução tecnológica” remodelaram as práticas sociais e, com isso, as práticas educacionais precisam também ser redefinidas, surgindo, assim, um novo discurso sobre o ensino, o “atual” ou “novo”, no lugar do “tradicional”. A partir dessa oposição entre o “tradicional” o “novo”, o *ethos* que o professor deve incorporar vai sendo construído. Como podemos perceber abaixo:

Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar. Uma nova concepção curricular para o Ensino Médio, como apontamos anteriormente, deve expressar a contemporaneidade e, considerando a rapidez com que ocorrem as mudanças na área do conhecimento e da produção, ter a ousadia de se mostrar prospectiva. (p. 12) (T8PCNEM).

Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio. [...] Alteram-se, portanto, os objetivos de formação no nível do Ensino Médio. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (p. 13) (TPCNEM).

Nos excertos acima, (T8PCNEM) e (T9PCNEM), o enunciador menciona inicialmente o que a escola não deve fazer na formação do aluno como a “imposição de modelos, exercícios de memorização, fragmentação do conhecimento” e destaca também que tão importante como estabelecer novos objetivos, é romper com “os modelos tradicionais”. Em seguida nos T8PCNEM e T9PCNEM, após se recomendar o que não deve ser feito, o enunciador ressalta que “uma nova concepção para o Ensino Médio” deve ser coerente com as transformações da sociedade e enfatiza o que deve ser priorizado para a formação do aluno no Ensino Médio “a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Dessa forma, percebemos que o *ethos* do docente vai sendo construído a partir de um anti-*ethos*. Nos trechos abaixo, podemos notar esse recurso melhor:

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (p. 4) (T10PCNEM).

Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo. (p. 14) (T11PCNEM).

Nesses fragmentos T10PCNEM e T11PCNEM, o *ethos* é construído a partir do ensino que ocorria, o tradicional, e que não deve ocorrer mais, como fica claro com a expressão “ao contrário disso”. Ao construir o *ethos* do docente atual a partir do seu anti-*ethos*, ao mesmo tempo que se recomenda como formar o aluno para “dar o significado ao conhecimento escolar mediante a contextualização”, também se recomenda como não deve ser feita essa formação, “evitar a compartimentalização”. Assim, o *ethos* do

professor do “mundo digital” é construído a partir do seu anti-*ethos* que seria o *ethos* do professor do “mundo analógico” com as práticas do ensino tradicional, portanto, a imagem ideal do professor é construída a partir do confronto entre o “mundo analógico”, o tradicional, e o “mundo digital”, o novo.

Ressalte-se também que, nos trechos citados, T10PCNEM e T11PCNEM, o enunciador destaca as práticas do *ethos* do professor do “mundo analógico” ao remeter ao ensino “descontextualizado e compartimentalizado” e ao desqualificar a memorização de conhecimentos que foi superada pela “moderna tecnologia”. Dessa forma, o enunciador opõe esse *ethos* do professor do “mundo analógico” às práticas do professor com o *ethos* do “mundo digital” ao remeter ao ensino contextualizado e ao recomendar que “os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam continuar aprendendo”, o que remeteria à autonomia do aluno.

Nos PCNEM, como vimos nos trechos analisados, o enunciador constrói a imagem do professor a partir da desconstrução de uma imagem docente antiga, que remeteria a práticas do ensino tradicional, caracterizado como descontextualizado e individualizado. À medida que o ensino tradicional e, com ele, a imagem de um professor tradicional que utilizava práticas de ensino descontextualizadas e individualizadas é desconstruído, desqualificado, um novo ensino com práticas contextualizadas, participativas e colaborativas, que valorizam a autonomia do aluno, é construído. Assim, a imagem docente é construída a partir desse confronto entre *ethos* e anti-*ethos*, no entanto, como já mencionado, o enunciador, mesmo deixando explícito que o texto é direcionado ao professor, constrói o *ethos* docente a partir das práticas de ensino necessárias para formar o aluno de maneira adequada às novas transformações da sociedade, como a revolução da informática.

Podemos concluir, então, que, na enunciação dos PCNEM, procura-se desconstruir uma imagem anterior do docente que remete ao *ethos* do professor do “mundo analógico” e construir uma nova imagem, a do *ethos* do professor do “mundo digital”. Dessa forma, o co-enunciador confere ao fiador da enunciação o *ethos* do “mundo digital”; e assimila ou não esse *ethos* na medida em que concorda com o enunciador e assume uma forma de estar no mundo semelhante à imagem de professor por ele evocada através das práticas do “mundo digital”: autonomia, participação, contextualização dos conteúdos. Essa dupla incorporação é que irá permitir a participação ou não do co-enunciador no corpo social dos que aderem a esse discurso.

## **Conclusão**

Neste trabalho, tivemos como objetivo principal examinar como é construído no discurso dos PCNEM o *ethos* discursivo do professor no contexto das TICs. Para isso, procedemos à análise a partir das imagens e dos papéis sociais que são atribuídos ao professor nos PCNEM. Sendo assim, destacamos os *ethé* que se contrapõem no documento na relação do docente com as tecnologias digitais, o *ethos* do professor do “mundo analógico” e o *ethos* do professor do “mundo digital”. No quadro teórico,

consideramos as perspectivas da Análise do Discurso de linha francesa, mais especificamente de Maingueneau (2001; 2003; 2005; 2008a; 2008b), sobre o *ethos* discursivo. Já em relação às TICs, buscamos como aparato teórico deste trabalho as considerações de Lankshear e Knobel (2007).

Nesta investigação, analisamos como esse documento (PCNEM) recomenda que seja a imagem ideal do professor na atualidade. Percebemos, na análise do *corpus*, que o *ethos* do professor do “mundo digital” está relacionado ao que Lankshear e Knobel (2007) propõem como uma nova mentalidade, denominada pelos autores de novo *ethos*, que orienta as práticas sociais contemporâneas e se relaciona a práticas mais participativas, colaborativas e distribuídas, em oposição às práticas letradas anteriores que eram mais individualizadas. Podemos concluir, então, que, na enunciação dos PCNEM, procura-se desconstruir uma imagem anterior do docente que remete ao *ethos* do professor do “mundo analógico” e construir uma nova imagem, a do *ethos* do professor do “mundo digital”.

## Referências

ALMEIDA, N. M. A. **Jornal das moças: leitura, civilidade e educação feminina (1932-1945)**. 2008. 258f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

AMOSSY, R. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. *In*: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-28.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: parte I- bases legais**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (orgs). **A New Literacies Sampler**. Nova York: Peter Lang, 2007.

MAINGUENEAU, D.; DA COSTA, T. N. B. Analisando discursos constituintes. **Revista do GELNE**, v. 2, n. 1/2, p. 1-12, 22 fev. 2016 [2000].

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas: UNICAMP/Pontes, 2003.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos Discursos**. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MAINGUENEAU, D. A propósito do *ethos*. *In*: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

MAINGUENEAU, D. *Ethos*, cenografia, incorporação. *In*: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 69-92.

ROJO, R. H. R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

# Capítulo 20

## Falando a mesma língua: as escolhas discursivas, lexicais e vocabulares de *youtubers* a favor da Reforma do Ensino Médio<sup>114</sup> no canal “Você Sabia?”

Amanda Gonçalves Alboino<sup>115</sup>

### Introdução

Este capítulo explora os aspectos linguísticos e lexicais dos *youtubers* do canal “Você Sabia?” que ajudaram a promover a campanha pro reforma do Ensino Médio, no final de 2016 durante sua tramitação até fevereiro de 2017. O objetivo é compreender como as escolhas vocabulares de *youtubers* operaram para a adesão pro Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746). A análise, portanto, situa-se nas escolhas lexicais que ajudaram a criar empatia com o público-alvo, jovens entre 13 e 17 anos.

A abordagem teórico-metodológica pauta-se pelos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1992). Seguida das reflexões de Andrew Keen (2007) e sua crítica a produtores de conteúdo amadores, Zygmunt Bauman (2007) a respeito da transformação de pessoas em mercadorias. Também se faz necessário no estudo utilizar conceitos de Linguística Aplicada por Branca Fabrício (2006), entre outros e realiza-se a transcrição do áudio do vídeo, para a detecção de exemplos. Após as análises, ficou claro que o material produzido por Lukas Marques e Daniel Molo atingiu seu objetivo no sentido de “traduzir” as propostas do Reforma do Ensino Médio apresentada pelo Governo por meio da linguagem, humor e relacionamento com seus seguidores.

A política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo

---

<sup>114</sup> Conjunto de diretrizes implementadas no Ensino Médio brasileiro por meio de uma Medida Provisória e instituída como pela lei federal 13 415 de 2017. A reforma flexibiliza o conteúdo que será ensinado aos alunos, muda a distribuição do conteúdo das 13 disciplinas tradicionais ao longo dos três anos do ciclo, dá novo peso ao ensino técnico e incentiva a ampliação de escolas de tempo integral (fonte: G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>>. Acesso em 27 jun. 2019.

<sup>115</sup> Mestranda no programa de pós-graduação Interdisciplinar em História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central/UECE. E-mail: alboinoa@gmail.com

Integral (EMTI), também conhecida popularmente como Reforma do Ensino Médio, foi instituída pela Lei Federal 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017) a partir da Medida Provisória 746 de 2016 (MP 746/2016). A proposta causou controvérsia no Congresso Nacional e na sociedade, dentre outros motivos, por se tratar de uma Medida Provisória, que limitou, e, sob muitos pontos de vista, excluiu o debate com a sociedade acerca das mudanças. Em alguns setores da sociedade, especialmente os que envolviam professores e estudantes secundaristas, houve protestos acerca dessa e de outras medidas, consideradas “ataques” à educação<sup>116</sup>.

Para favorecer a aprovação da sociedade, e diminuir a pressão dos protestos para articular uma aprovação no Congresso, o Governo Federal decidiu apostar em propagandas para apresentar à população os pontos do projeto do “Novo Ensino Médio” (como oficialmente é conhecida e divulgada a Reforma do Ensino Médio), como a contratação de influenciadores digitais da plataforma YouTube.

Em outubro de 2016, os produtores do canal no YouTube “Você Sabia?”, Daniel Mologni e Lukas Marques, publicaram um vídeo<sup>117</sup> com opiniões favoráveis à Reforma do Ensino Médio. À primeira vista, por causa de alguns elementos discursivos utilizados, parecia se tratar de uma abordagem espontânea. No entanto, em fevereiro de 2017, a Folha de São Paulo revelou em reportagem que o Governo Federal pagou para que youtubers supostamente elogiassem as mudanças no Ensino Médio (PORTINARI, 2017). Lukas e Daniel se defenderam dizendo que as regras do Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR) foram contempladas por meio de pequenas sinalizações nos vídeos, apontando que o conteúdo produzido se tratava de um publiteditorial, porém milhares de assinantes do canal se sentiram enganados e houve muitos comentários negativos e *unfollows*<sup>118</sup>. Além disso, logo após a publicação da reportagem, os produtores do Canal “Você Sabia?” tiveram suas redes sociais reviradas pelo público, e posts antigos de Lukas Marques com teor machista, racista e xenofóbico vieram a público, colocando o Canal “Você Sabia?” no centro da polêmica<sup>119</sup>.

Observando esse caso tomar conta dos noticiários, esta pesquisa nasceu do intuito de entender quais elementos verbais dos discursos dos *youtubers* ajudaram a “traduzir” e

---

<sup>116</sup> ESTUDANTES protestam contra reforma do ensino médio, no centro de São Paulo. Agência Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 18 out. 2016. Disponível em <<http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2016-10/estudantes-protestam-contrareforma-do-ensino-medio-no-centro-de-sao-paulo>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

<sup>117</sup> Após a polêmica, o vídeo foi apagado do canal “Você Sabia?”, mas os usuários “Repostando Mídia” e “NickUltracraft” fizeram novamente upload para a plataforma. Atualmente o vídeo pode ser assistido nos endereços: <[https://www.youtube.com/watch?v=RWN\\_jt8fkko](https://www.youtube.com/watch?v=RWN_jt8fkko)> e <<https://www.youtube.com/watch?v=IR2eRl47XqM>>. Ambos os vídeos foram comparados e foi constatado que não houve alteração de falas ou de edição comparado ao original.

<sup>118</sup> A contextualização e repercussão nos comentários do vídeo da polêmica foi abordada por dois canais: o “Treta News”, canal cujo conteúdo aborda exclusivamente as “notícias que estão gerando polêmica na Internet”, conforme o próprio usuário descreveu na aba “Sobre”; e pelo canal “New York Treta”, cuja descrição diz “Inspirado no Treta News, o New York Treta traz notícias relacionadas ao universo youtuber, sempre tentando trazer os assuntos em primeira mão, unindo a seriedade ao humor”. Disponível, respectivamente em <<https://www.youtube.com/watch?v=KolpKXOaMPk&t=38s>> e no <[https://www.youtube.com/watch?v=6\\_EHmwn656Q](https://www.youtube.com/watch?v=6_EHmwn656Q)>

<sup>119</sup> YOUTUBER contratado pelo governo fez posts racistas e homofóbicos no Twitter; confira. Estadão. São Paulo, 17 fev.2017. Disponível em: <<https://emails.estadao.com.br/noticias/gente,youtuber-contratado-por-temer-fez-posts-racistas-e-homofobicos-no-twitter-confira,70001670052>>. Acesso em: 16 dez. 2018.



a “criar empatia” pela proposta do Governo Federal para os jovens que seriam diretamente afetados pela mudança no Ensino Médio.

## Especialistas *versus* amadores

A escolha de jovens influenciadores partiu de uma estratégia de marketing na qual ficaram os youtubers, segundo declarações deles próprios aos portais de notícia, ficassem à vontade para explicar, com suas próprias palavras (e assim, utilizando seu próprio vocabulário), os pontos da reforma.

É interessante observar a preferência do Ministério da Educação (MEC) em investir em “amadores” em vez de especialistas para explicar as mudanças da Medida Provisória. Andrew Keen (2007) define amador como “quem cultiva um hobby, podendo ser culto ou não, alguém que não ganha a vida com seu campo de interesse, um leigo a quem faltam credenciais, um diletante”. (KEEN, 2007, p. 38). Apesar do tom bastante fatalista, conservador e em alguns pontos até catastróficos nos escritos de Keen, algumas reflexões vão ao encontro das atuais problemáticas encontradas com a difusão de vozes na internet menos informadas ou motivadas por interesses obscuros ou simplesmente por má-fé que ajudam a difundir na nossa sociedade boatos, meias verdades ou mentiras completas a respeito da política, cultura, economia, ajudando a gerar instabilidade política e social. Sobre a plataforma de vídeos YouTube e seus usuários, Keen também é duro nas críticas:

O slogan do YouTube é “transmita-se a si mesmo”. E transmitir a nós mesmos é o que fazemos, com toda a autoadmiração desavergonhada do Narciso mítico. À medida que a mídia convencional tradicional é substituída por uma imprensa personalizada, a internet torna-se um espelho de nós mesmos. Em vez de usá-la para buscar notícias, a informação ou cultura, nós almoçamos para SERMOS de fato a notícia, a informação, a cultura. (KEEN, 2007, p.12).

Outra inferência interessante é observar os *youtubers*, assim como a contratação deles pelo MEC, como uma transação comercial em que o “produto” é a influência dessas pessoas sobre os milhões seguidores do canal<sup>120</sup>. *Youtubers*, por sua vez, oferecem como “mercadoria” a seus seguidores o seu estilo de vida, suas piadas, seus pontos de vista, seu modo de falar etc. Em relação a isso, cabe referirmos ao termo de *capital social* proposto por Bourdieu (1980), podendo ser associada à dinâmica que rege a construção do eu e a ação dos usuários e seus grupos dentro de uma rede social (RECUERO, 2009; BOHNA *et al.*, 2014 *apud* ARAÚJO 2016).

A presença de capital social em um *site* de redes sociais pode significar uma rede coesa, da qual o usuário System e disponibilizam benefícios coletivos e individuais. Bertolini e Bravo (2004), ao se debruçar em sobre esse conceito,

---

<sup>120</sup> Como o vídeo original foi apagado e, devido ao tempo, houve uma mudança significativa no número de seguidores do canal “Você Sabia?”, inferimos que o número de seguidores de Lukas e Daniel à época de post do vídeo era de cerca de pouco menos de 7 milhões de inscritos por causa de dados coletados à época, reforçado pela publicação no site Portal YouTube News Brasil do dia 20 de janeiro de 2017. Atualmente (em maio de 2019) o canal “Você Sabia?” conta com 24.882.901 de inscritos. Disponível em <<https://portalytbr.blogspot.com/2017/01/7-milhoes-do-voce-sabia.html> >

Helen com cinco tipos de capital social: relacional, normativo, cognitivo, confiança no ambiente social e institucional, sendo os três primeiros tipos individualmente usufruídos pelos atores de determinada rede, enquanto os últimos seriam desfrutados por todos, coletivamente. (ARAÚJO, 2016, p. 59).

Aqui também cabe uma ponderação feita por Zygmunt Bauman (2007) de que esse “narcisismo” não é exclusivo de jovens, já que, guardadas as devidas proporções, essa tendência também pode ser observada neste final da década 2010, na qual a “morte” ou inatividade virtual significa uma espécie de morte social. Esse desejo de sermos reconhecidos por nossos pares é abordado por Bauman quando expõe uma história contada pela cantora Corinne Bailey Rae a um entrevistador. Na entrevista, ela diz que na escola primária em que sua mãe ensinava, quando as crianças eram perguntadas sobre o que queriam ser quando crescessem, a resposta era: “Não sei, só quero ser famoso” (BAUMAN, 2007, p. 21).

Nesses sonhos, “ser famoso” não significa nada mais (mas também nada menos!) do que aparecer nas primeiras páginas de milhares de revistas e em milhões de telas, ser visto, notado, comentado, e, portanto, presumivelmente, desejado por muitos – assim como sapatos, saias ou acessórios exibidos nas revistas luxuosas e nas telas de TV, e, por isso vistos, notados, comentados, desejados... “Há mais coisas na vida além da mídia”, observa Germaine Greer, “mas não muito... Na era da informação, a invisibilidade é equivalente à morte”. ((BAUMAN, 2007, p. 21).

Em uma sociedade de “produtores” de conteúdos pessoais, portanto, “compramos” e “vendemos” símbolos para construirmos identidades de forma online e offline. Os youtubers, ao vender suas próprias subjetividades em seus inúmeros aspectos para potenciais patrocinadores, qual parte da “mercadoria” foi vendida e rendida às estratégias de marketing do Governo Federal para ajudar a promover a campanha prol Reforma do Ensino Médio?

Resumidamente, a resposta pode estar na empatia. Ao ver jovens com a mesma faixa etária falando com sua linguagem específica, sobre um assunto polêmico que influencia diretamente o nosso cotidiano, tenderíamos a oferecer menos resistência à mensagem. A intenção, portanto, é que, com essa estratégia, a proposta do Reforma do Ensino Médio encontrasse a menor resistência possível num cenário em que escolas estavam sendo ocupadas em protestos contra as decisões do Governo daquela época. Os protestos ganharam o termo “Primavera Secundarista”.

O evento da Primavera Secundarista em 2016 teve como plano de fundo um contexto histórico de confronto político, cuja conjuntura crítica pode ter sido constituída por um conjunto de protestos anteriores, desde as Jornadas de Junho no Brasil em 2013, passando pelos protestos contra a reestruturação escolar e propinas na merenda escolar de São Paulo em 2015, e até mesmo pensando em situações internacionais como a Primavera Árabe (lutas pela democracia no Oriente Médio), a Revolta dos Pinguins (mobilizações estudantis no Chile) e a Primavera das mulheres (movimento feminista tomando as ruas do Brasil). (REAL, 2018, p.75).

Entre as várias particularidades que tornariam apropriada a mediatização da mensagem para o público-alvo que se buscava atingir utilizando os *youtubers*, nesse caso, os jovens do canal “Você Sabia?” estão: o cenário, as roupas, as cores utilizadas, as

gestualidades, as gírias, o encadeamento de ideias, a edição, os efeitos sonoros, entre outros. Para esta pesquisa, porém, focaremos principalmente em apenas uma delas, a utilização do vocabulário que possivelmente geraria essa identificação com o público, desconsiderando as demais. Em um trabalho mais amplo a respeito desse mesmo tema, os outros aspectos do vídeo poderão ser explorados do ponto de vista da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

## Contextos históricos e sociais dos sujeitos

Antes de aprofundar a discussão sobre discurso e vocabulário utilizados pelos influenciadores, é necessário situar social e historicamente os sujeitos analisados assim como a peça elaborada para que se compreenda as condições de produção do material, pois “as práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social” (FABRÍCIO, 2006, p. 48), segundo as revisões das bases epistemológicas da Linguística Aplicada:

Dessa forma, vem ganhando vulto na área, desde os primeiros estudos em Análise de Discurso Crítica [...] – com sua preocupação em situar sócio-historicamente as práticas discursivas e associá-las às suas condições de produção, circulação e interpretação –, o desenvolvimento de uma orientação crítico-reflexiva que trabalha na investigação de como a linguagem opera no mundo social e no exame das questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea. (FABRÍCIO, 2006, p. 49).

Batista Jr; Sato e Melo (2018), corroboram para esse argumento utilizando a Análise de Discurso Crítica, pois por meio dela é possível investigar os sentidos e significados produzidos durante a ação pela linguagem em contextos específicos: “[o]s usos contextualizados geram significados para além do que está escrito e produzem ações como os atos ilocucionários<sup>121</sup>.” (BATISTA JR; SATO; MELO, 2018, p. 10).

Quando o vídeo do canal “Você Sabia?” foi publicado em outubro 2016 – época em que o Brasil fervilhava com as repercussões do Impeachment sofrido pela presidente Dilma Rousseff, ocorrido em agosto daquele ano –, os ânimos sociais estavam bastante elevados após a repercussão de outras medidas impopulares do governo interino, como a criação da PEC 241, que determinava um teto para os gastos públicos. Várias análises apontavam o impacto da medida por meio de cortes nas áreas de Saúde e Educação<sup>122</sup>. Em resposta, diversas mobilizações de estudantes secundaristas surgiram por meio de passeatas e ocupações de escolas. Mesmo assim, em dezembro do mesmo ano a proposta foi sancionada e permanece em vigor.

Observando uma série de perspectivas em relação ao contexto da época, é possível

---

<sup>121</sup> *Ato ilocucionário* é um ato de fala, conceito definido por John L. Austin. Um exemplo é o enunciado “Eu vos declaro marido e mulher”, ou o juramento de graduação, que passa a produzir efeitos a partir do momento em que é pronunciado.

<sup>122</sup> BENITES, Afonso. Temer intensifica ofensiva para aprovar PEC 241, que cria teto de gastos. **El País**. São Paulo, 17 fev.2017. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/07/politica/1475799055\\_443075.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/07/politica/1475799055_443075.html)>. Acesso em: 26 mai. 2019.

deduzir que as ocupações em 2016 estiveram ligadas à força das manifestações ocorridas em São Paulo, um ano antes, em 2015, também pelos estudantes secundaristas. À época, os jovens protestaram contra a reorganização do ensino público paulista, proposta pelo governador Geraldo Alckmin e pelo então secretário de estado da educação, Herman Voorwald. A mobilização ocupou 213 escolas, acabou destituindo Voorwald como secretário de Educação e promovendo a suspensão do plano de reorganização pelo Governo de São Paulo.

A partir daqui, é possível compreender a dimensão social que envolvia a escolha em utilizar os youtubers como uma ferramenta estratégica de marketing para angariar alguma simpatia da faixa etária mais jovem. Ao buscar incorporar novos valores ou conhecimentos em um determinado grupo por meio da mediação da mensagem pelos youtubers, partimos da hipótese de que possivelmente o governo buscou interferir na agência dos sujeitos envolvidos a fim de influenciá-los e/ou dissuadi-los de movimentos contrários à proposta.

Ainda segundo Giddens (2009), a agência é a habilidade que confere ao indivíduo o poder de transformar a vida, a capacidade de suportar e superar a coerção, mesmo aquela mais extrema, ainda que haja limites ou restrições de ordem física, econômica ou política. Pela reflexão, o indivíduo sente que detém em si o conhecimento e a capacidade. A agência promove a ação a partir dessa consciência, buscando aprender a intervir e modificar o fluxo social, seu contorno, observando, avaliando e modificando constantemente a si mesmo em face das circunstâncias externas. (BATISTA JR; SATO; MELO, 2018, p. 15).

É preciso ressaltar ainda que a agência não é um atributo individual, mas aflora das articulações no bojo das práticas. A mudança ocorre quando estão reunidos um conjunto de fatores favoráveis desde mudanças nos modos de interpretação da realidade social, relação entre as pessoas e oportunidades históricas (BATISTA JR; SATO; MELO, 2018, p. 15)

## Os bastidores do canal

Voltando aos apontamentos de Fabrício (2006), para interpretar as falas dos sujeitos é também necessário observar os lugares de fala e o tempo histórico em que foram produzidas. Assim, precisamos lembrar que na origem do canal “Você Sabia?”<sup>123</sup>. Lukas Markes, nascido em 1997, nasceu em Goiânia (GO). Já Daniel Molo, filho de uma brasileira e um italiano, nasceu em 1995, cresceu, viveu até os 15 anos<sup>124</sup> na Itália – chegando até o Ensino Médio daquele país, como veremos adiante - até que seus pais, resolveram morar no Brasil. Os adolescentes se conheceram em Porto Seguro (BA) em 2009 quando estudaram juntos por dois anos na mesma escola. Lá eles acabaram tendo a

---

<sup>123</sup> As informações foram obtidas por vídeos postados por eles próprios no YouTube, tanto no canal “Você Sabia?” quanto no vlog do Felipe Neto, outro influenciador da mesma plataforma. Disponível (respectivamente) em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nsJ1sayqXNA>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=2qf-yE2BHIw>>. Acesso em 26 mai. 2019.

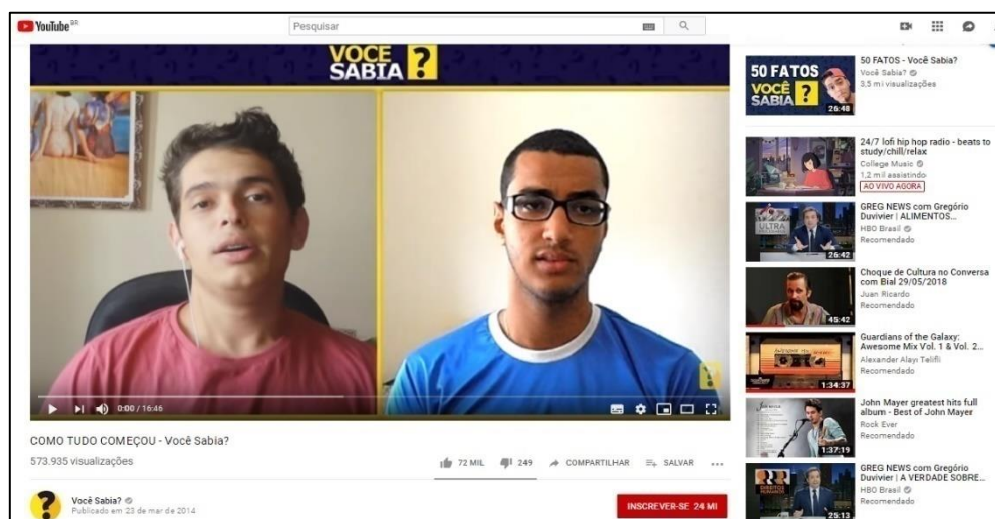
<sup>124</sup> Daniel fala sobre a origem de sua família em outro vídeo, intitulado “50 FATOS – Você Sabia?” <<https://www.youtube.com/watch?v=7F3OEHyKvlo>> Acesso em 26 mai. 2019.

ideia de desenvolver um blog e de alguma forma conseguirem ser reconhecidos por isso. A transcrição abaixo é de um dos vídeos postados por Lukas e Daniel sobre a origem do canal:

Lukas: Em março de 2010, eu estava assistindo a um filme “A rede social”, que conta a história do Facebook e me deu uma vontade de criar algo na Internet. Não pensando em dinheiro, mas pensando em ser alguém, ter um reconhecimento. Foi aí que eu criei um blog chamado “Calma, cara”. No blog quem postava os conteúdos era eu e um outro amigo meu, o João Pedro, só que o blog era muito feio. Não tinha design, as “coisa” bonitinha, né? A aparência do blog era feia. É aí que o Daniel entra na história.

A verbalização de Lukas corrobora para os argumentos de Bauman a respeito dos desejos de “ser famoso” que citamos anteriormente. Os dois influencers prosseguem o vídeo contando que Daniel passou não só a ajudar no design do blog “Calma, Cara” como também a produzir conteúdo. Depois de um tempo, o grupo passou a buscar formas de conseguir algum dinheiro com o blog e por um tempo eles conseguiram, segundo suas próprias palavras, “viver de internet”. Todavia, os acessos e rendimentos que eles obtinham foram decaindo e viver de internet não rendia tanto quanto antes. Precisavam de um plano B. Foi aí que em julho de 2013, Daniel e Lukas participaram do Youpix Festival, evento que, sob o slogan “A internet fora da internet”, reunia influenciadores, publicitários e grandes produtores de conteúdo, prometia um encontro e trocas de ideias entre os mais diversos blogueiros, *vlogueiros* e interessados na cibercultura do momento<sup>125</sup>.

**Figura 1:** Frame de vídeo capturado do YouTube.



Fonte: arquivo pessoal.

<sup>125</sup> Atualmente, a proposta do Youpix foi remodelada para, segundo a descrição do site, oferecer serviços de mentoria, e profissionalização de influenciadores, consta no site o seguinte texto: "Nos últimos 12 anos, fomentamos e ajudamos a construir a indústria de criadores digitais, estabelecendo uma relação de proximidade com essa nova geração de comunicadores. Com conteúdo, consultoria, programa de aceleração, educação, viagens internacionais, eventos e curadoria o YOUNPIX é uma aceleradora que busca ajudar profissionais, agências, marcas e criadores a potencializarem oportunidades de negócios". Disponível em <<https://youpix.com.br/>>. Acesso em 26 mai. 2019.

A influência daquele evento sobre os dois adolescentes, eles contam, foi fundamental. “O legal desses eventos é que você acaba conhecendo muitos talentos que você não conhecia e aprende muitas coisas, né? Com as palestras e tal. E o Youpix acabou despertando uma grande vontade de criar conteúdo pro YouTube”, diz Lukas no vídeo sobre a origem do canal (fig. 1).

Nessa época (2013) Lukas morava em Goiânia e Daniel morava no Rio de Janeiro, de forma que seus primeiros vídeos eram realizados dividindo a tela ao meio, no formato de videoconferência (abaixo). A figura 1 mostra o vídeo publicado no dia 23 de março de 2014, quando Lukas e Daniel comemoravam a marca de 100 mil inscritos no canal, menos de um ano da participação deles no Youpix de 2013 e, portanto, menos de um ano de canal. A partir desse momento, podemos avançar para o tema central desse estudo, que vamos desenvolver no próximo tópico.

## Análise do vocabulário utilizado no vídeo prol reforma do ensino médio

A metodologia utilizada para a análise do léxico utilizado pelos *youtubers* seguirá as normas para transcrição propostas no livro organizado por Dino Preti (1999), conforme a figura 2 (abaixo). Também é necessário antecipar que será utilizado a Análise de Discurso Crítica como base teórico-metodológica para situar as escolhas lexicais dentro das práticas sociais:

Figura 2: Modelo de Análise de Textos Orais

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO		
OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda... ( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... êh ::: ... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	... '	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	- - -	... a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	[ ligando as linhas	A. na casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós"...

#### OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por está: *tá?* você está brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::::...(alongamento e pausa)*.
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*.

Fonte: Dino Preti (1999)

Entendemos que todo texto retirado da íntegra de seu contexto sofre perdas em seu processo de compreensão, mas, infelizmente, devido aos limites deste artigo, será possível apenas pinçar algumas partes do vídeo para nos deter em poucos trechos, não sendo viável sua reprodução na íntegra. Para critério de escolha, demos preferência a trechos com mais frequência do vocabulário que queremos analisar, assim como os argumentos que dão base para a noção de persuasão do texto. Aqui, reforçamos ainda as observações de Moraes (1999) a respeito das diferenças e cuidados fundamentais entre a linguagem escrita e a falada:

A gravação funciona como meio de fixação do texto falado, apreensível pela audição, mas priva-o de alguns componentes não linguísticos, como olhares e expressão facial e corporal. Por isso, a transcrição da gravação parece dar ao texto falado uma feição de texto escrito; tenha-se em mente, porém, que não são a mesma coisa. (MORAES, 1999, p. 173).

Da mesma forma que a autora, vamos analisar as emissões de locutores que falam de forma intercalada, criando, constituindo em cada intervenção um turno - unidade construcional da conversação, utilizando o sentido mais usual. Em **negrito**, destacaremos as palavras que serão analisadas na coluna do lado direito.

Como já pontuamos anteriormente, Lukas Marques e Daniel Mologni (Molo), publicaram um vídeo em 31 de outubro de 2016 a respeito das mudanças do Ensino Médio, veremos abaixo quais palavras eles utilizaram para se conectar com os adolescentes. Lembramos que, nessa época, escolas estavam sendo ocupadas contra diversas medidas do governo interino. Lukas e Daniel possuíam nessa época, respectivamente 19 e 21 anos.

Também pontuamos aqui algumas observações a respeito da diferenciação entre léxico e vocabulário feitas por Mário Vilela (1997) em seu artigo “O léxico do Português: perspectiva geral”:

Ao distinguir-se vocabulário e léxico, não se trata tanto de uma diferenciação entre “parte” e “todo”, pois:

O léxico é o conjunto das palavras fundamentais, das palavras ideais duma língua; o vocábulo é o conjunto dos vocábulos realmente existentes num determinado lugar e um determinado tempo, tempo e lugar ocupados por uma comunidade linguística.

O léxico é o geral, o social e o essencial; o vocabulário é o particular, o individual e o acessório. (VILELA, 1997, p. 31).

Como vimos na figura 2, foram utilizadas uma série de palavras e construções discursivas que identificam os sujeitos em seus grupos sociais. Nesse caso, a identificação acontece especialmente entre os jovens que estão cursando, vão cursar ou recentemente concluíram o Ensino Médio. Essa construção de “pertencimento” é importante para gerar conexão e empatia entre locutores e espectadores, inclusive utilizando termos próprios do mundo online, pois “na dinâmica da linguagem, há criação de novos léxicos, seja incorporando termos da internet seja recuperando e/ou ressignificando palavras e expressões antigas” (VILELA, 1997, p. 36).

Trechos	Análise
(1) Lukas: <b>Fala galera... beleza?</b> Bom, eu sou o Lukas Marques...	Em (1), Lukas se dirige aos seguidores com o termo “galera”, fala de forma casual. Esse tipo de saudação também é bastante comum entre os <i>youtubers</i> , especialmente entre os do sexo masculino.
(2) Daniel: Opa galera... sou o Daniel Molo... E se você é um <b>fodinha</b> ,/ já vai deixando logo o seu <b>joinha</b> / ((fala bem rápido)).	Em (2) Daniel apresenta outra forma de se referir aos seguidores do canal, usando o termo “fodinha”. Alguns <i>youtubers</i> têm um termo ou expressão específica para se referir aos seguidores do seu canal.
(3) Efeito sonoro: “ <i>Yeah!</i> ”	(3) Ao longo da transcrição, há inserções de efeitos sonoros pra criar um efeito de comicidade ou fazer referência a algum programa de TV, desenhos animados etc.
(...)	(4) É comum, na fala oral, a supressão do “s” em alguns verbos, reforçando o sentido casual e, por isso não-formal do enunciado.
(4) Daniel: Então deixa com a gente que vamos apresentar os principais pontos dessa reforma. Lukas: A primeira coisa que <b>vamo</b> citar muita gente vai reclamar, mas é uma coisa importante nessa... toda reforma. Estamos falando, é claro, do	(5) Nessa enunciação Daniel pressupõe e emula uma possível reação negativa quanto à informação do aumento da carga horária. É interessante



<p>tão temido aumento de carga horária...</p> <p>(5) Daniel: <b>Quem não gosta de escola nessa hora.... Arrrg!</b></p> <p>(6) Lukas: Meu Deus, vou ter que estudar mais! ((afinou a voz))</p> <p>(7) Lukas: <b>Calma... calma...</b></p> <p>(8) Daniel: <b>Calma...</b></p>	<p>perceber como, ao longo do áudio do vídeo, cria-se um discurso a partir do entendimento de que o expectador do canal supostamente não gosta de frequentar as atividades letivas da escola.</p> <p>(6) A voz e a exclamativa de Lukas endossa a impressão do enunciado (5). A alteração na voz cria um efeito cômico. Humor ou ironia são, por muitas vezes, utilizados nesse caso para minimizar os efeitos negativos da mensagem.</p> <p>Nos casos (7) e (8) assim como no (17) e em outros trechos não mencionados neste trabalho a palavra “Calma” mais uma vez buscando minimizar os efeitos de uma mensagem considerada potencialmente negativa pelos influenciadores. Há de se pontuar também que essas escolhas lexicais foram utilizadas justamente em pontos considerados mais polêmicos da proposta do Reforma do Ensino Médio.</p> <p>Pedir “Calma” pode também indicar uma pressuposição de que o espectador se posiciona contra aquele ponto específico e pede ao público uma chance para explicar de forma “pacífica” a proposta, pedindo para os seguidores “darem uma chance” para a mensagem que será enunciada.</p>
<p>(9) Lukas <b>Senta que lá vem a história.</b> ((riu e engrossou levemente a voz))</p> <p>(10) BG do programa “<b>Senta que lá vem a História</b>”.</p> <p>(11) Lukas: Todo mundo sabe que ficar mais tempo na escola não é divertido né, você podia tá dando um <b>rolê</b>, assistindo um vídeo no YouTube... Só que se você aí analisar direito, essa mudança pode acabar sendo bem melhor para você.</p> <p>(12) Daniel: Você querendo ou não, o seu aprendizado vai melhorar.</p>	<p>Em (9) e (10) Há uma referência ao quadro do programa infantil da TV Cultura “Ratibum”, intitulado “Senta que lá vem a história” exibido originalmente entre 1990 a 1994, mas reprisado até o início dos anos 2000. Sendo os influenciadores nascidos em 1997 e 1995, faz sentido eles possuírem essa referência. Entretanto, é curioso refletirmos se as pessoas que nasceram a partir dos anos 2000, e, portanto, público ao qual é direcionado o vídeo, teriam a mesma referência. De toda forma, referências como essa ajudam a criar uma conexão com o espectador e a dar um toque de humor à mensagem que está sendo dada.</p> <p>(11) Utiliza-se a palavra “rolê” como sinônimo para “passeio”. Todavia, a palavra pode se referir, em outros contextos, a “atividades”, “situação”, “programa” etc. A palavra também é uma marcação de regionalidade já que é uma gíria bastante comum nas regiões Sudoeste e Sudeste do Brasil.</p> <p>Em (11) e (12) são momentos-chave para a prática da persuasão da mensagem pois, para além de impressões pessoais de “gostar” ou “não gostar” das mudanças, a proposta seria benéfica aos estudantes, no final das contas.</p>
<p>(13) Daniel: Outra mudança muito importante é o <b>lance</b> das matérias que cada aluno vai fazer.</p> <p>(14) Lukas: Essa, na verdade, é a parte que tem dado mais discussão. Porque com essas mudanças, você só vai estudar as matérias que escolher.</p>	<p>Em (13) há uma marca de oralidade da gíria jovem.</p> <p>Em (15) há uma redução da palavra “você”, marca de oralidade e informalidade.</p> <p>Em (17) temos mais uma vez a colocação da palavra “Calma” logo após a informação</p>

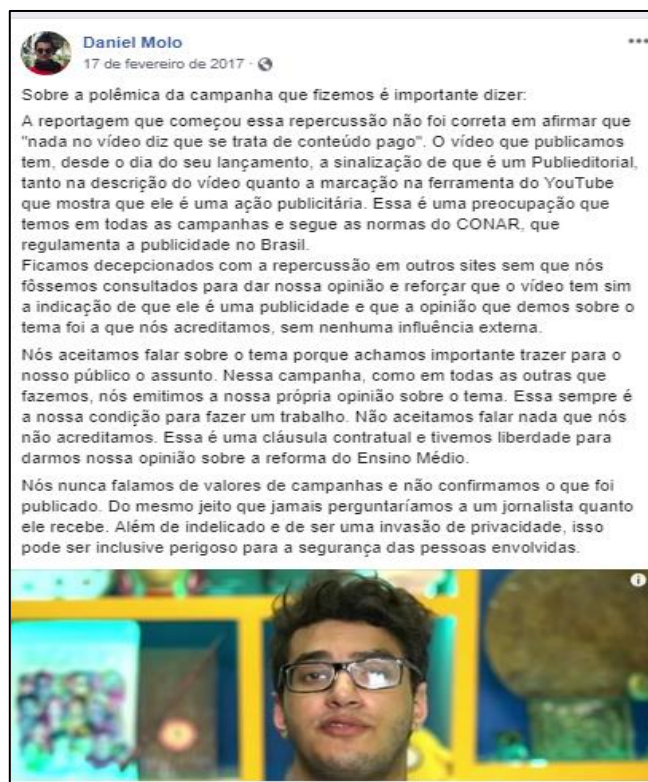
<p>(15) Daniel: Mas <b>calma</b> que precisa ser explicado melhor. <b>Cê</b> não pode colocar tudo "Educação Física, Arte..."</p> <p>(16) Lukas: Não, não...</p> <p>(17) Daniel: <b>Calma.</b></p> <p>(18) Daniel: É o seguinte, hoje em dia cada aluno tem uma grade com treze matérias e... <b>na boa, galera...</b> isso não funciona mais. É um sistema ultrapassado.</p> <p>(19) Lukas: Porque <b>vamo</b> lá, <b>vamo... vamo</b> por parte... Um cara que já decidiu que quer ser veterinário (coloca a imagem de um veterinário), e, sei lá, uma <b>mina</b> que quer trabalhar com Geografia, essas duas pessoas não precisam estudar as mesmas coisas.</p>	<p>considerada potencialmente negativa ou polêmica. Essas impressões de “conteúdo potencialmente negativo” possivelmente são reflexos das leituras de ambos a respeito das discussões que aconteciam na sociedade e na mídia a respeito do tema.</p> <p>(18) A expressão “na boa” também é uma marca de oralidade que pode ter significados desde “estou bem/está bem” como para indicar que o locutor vai falar “sinceramente” para, daí, ele emitir a opinião para o público que o assiste.</p> <p>(19) Supressão do “s” final da palavra “vamos” e utilização do termo “mina” para se referir a “garota” como marcas de oralidade informais.</p>
<p>(20) Lukas: Lá fora é mais ou menos assim, né? ((perguntando pro Daniel))</p> <p>(21) Daniel: <b>Quando eu estudei na Itália, eu entrei no Ensino Médio no Instituto Técnico. Você fazia dois anos de Ensino Médio básico e, a partir do terceiro, você especializava... Lá é era... lá é assim.</b></p>	<p>(21) Aqui temos um importante argumento de persuasão do discurso. Conforme foi citado anteriormente, Daniel Mologni (Molo) é descendente de italianos e fez parte de seu Ensino Médio na Itália. Isso torna a fala dele convincente, por se tratar de um “argumento de autoridade”, já que ele próprio “viveu” esse novo sistema.</p>
<p>(22) Daniel: E como já falamos, esse sistema já funciona lá fora...</p> <p>(23) Lukas: Em países que <b>têm uma educação muito superior que a do Brasil</b>, França, Inglaterra Austrália e Coreia do Sul, por exemplo...</p> <p>(24) Daniel: Ou seja, nesses países o sistema funcionou... Essas coisas que citamos obviamente vão mudar no Ensino Médio aqui no Brasil, mas acabou gerando uma polêmica também...</p>	<p>Em (23), outro argumento de persuasão é colocado no discurso. Baseado no senso comum ou em índices que não foram informados no material, coloca-se implicitamente que, ao aderir ao Reforma do Ensino Médio, a educação brasileira pode melhorar ou chegar ao mesmo nível que países supostamente mais desenvolvidos.</p> <p>(24) Há um reforço de que o sistema funcionou nos países citados por Lukas e as mudanças têm potencial para um desenvolvimento positivo também no Brasil.</p>
<p>(25) Lukas: Bom, galera, esse foi o vídeo sobre as mudanças do Ensino Médio. <b>A gente achou um tema bastante interessante, né?</b> Tá uma galera discutindo isso nas redes sociais, e a gente falou assim “<b>Mano</b>, deixa com <b>nóis</b>, que <b>nóis</b> explica direitinho <b>pra galera</b>”</p> <p>(26) Daniel: Pois então...</p> <p>(27) Daniel: E lembre-se que independente da área que você gosta e quer fazer e estuda no Ensino Médio, se você vai entrar no Ensino Médio, você tem que se inscrever nesse canal...</p> <p>(28) Lukas: e deixar o <b>like</b>...</p> <p>(29) Daniel: Porque aqui não tem... não tem... faixa etária não, aqui a descrição...</p>	<p>Em (25) explica, em parte, a polêmica em torno do “Você Sabia?”, na transcrição de áudio, não foi possível identificar, em nenhum momento da fala dos jovens, de que o vídeo se tratava de um <i>merchandising</i>, embora, como veremos a seguir, tenha havido uma sinalização com a hashtag #publi ao final da descrição do vídeo e uma marcação “Contém conteúdo pago” nos primeiros segundos do vídeo de forma igualmente discreta. Considerando a repercussão negativa dos seguidores após a revelação da reportagem da Folha de São Paulo, as marcações não foram o suficiente para deixar essa informação clara.</p> <p>O efeito de sentido obtido pelas frases “<b>A gente achou um tema bastante interessante, né?</b> Tá uma galera discutindo isso nas redes sociais, e a gente falou assim “<b>Mano</b>, deixa com <b>nóis</b>, que <b>nóis</b> explica direitinho <b>pra galera</b>” dá a entender que a</p>

<p>(30) Lukas: (...) Todo mundo deixa o <i>like</i>. Depois de deixar <i>like</i> você pega esse vídeo, se você tiver estudando, passa para os seus amigos. Se você não tiver, passa para quem sabe que tá...</p>	<p>motivação do vídeo ocorreu de forma espontânea, sem nenhuma vinculação com patrocinadores.</p>
<p>(31) Daniel: (...) Já faz um resumão também...</p>	<p>Ainda em (25), e também no enunciado (35), palavras como “mano”, “galera”, “nóis”, “beleza” mais uma vez marcam enunciados informais e casuais, típico de uma conversa entre amigos.</p>
<p>(32) Lukas: (...) Passa pro seu filho...</p>	<p>Em (28) e (30) por meio da apropriação do estrangeirismo “like” nas falas, é possível localizar todo o material foi direcionado a uma plataforma na internet, já que o termo “like” é uma forma de analisar positivamente algum conteúdo publicado nas redes sociais.</p>
<p>(33) Lukas e Daniel: <b>Conta pra mãe, entendeu?</b></p>	<p>Em (29), (30), (32), (33), (34) há o apelo para que haja o compartilhamento do vídeo e, por consequência a divulgação das informações nas diversas esferas sociais dos espectadores do vídeo e dos seguidores do canal. Especialmente em (29) com relação à mãe, o que cabe refletir, em outro momento, sobre a influência (política ou social) que os filhos têm sobre os pais na contemporaneidade.</p>
<p>(34) Lukas: Passa a informação pra todo mundo.</p>	<p>Após um breve silêncio depois da despedida os enunciados (37), (38), (39) e (40) funcionam como uma espécie de “cena pós-crédito” em que gera um efeito de humor já que Lukas, durante o áudio, assume um ethos (ou personagem) de jovem que não gosta de estudar ou de frequentar as atividades letivas do colégio, ao contrário de Daniel.</p>
<p>(35) Daniel: Então espero que você tenha entendido, qualquer dúvida comente aqui embaixo, <b>beleza?</b> Isso é tudo pessoal.</p>	
<p>(36) Daniel e Lukas ((ao mesmo tempo)): Valeu!</p>	
<p>((breve silêncio))</p>	
<p>(37) Daniel: Estudem, estudem, estudem!</p>	
<p>(38) Lukas: Não...</p>	
<p>(39) Daniel: Não?</p>	
<p>(40) Lukas: Brincando... sim! Sim! Estudem!</p>	

Fonte: elaborado pela autora.

Sobre o que comentamos no trecho (25), lembramos aqui que as repercussões negativas do vídeo se deram porque muitos seguidores se sentiram enganados por entenderem inicialmente que se tratava de um tema espontâneo e não uma sugestão de patrocinadores. Muitos comentários<sup>126</sup> acusaram os youtubers de “esconder as verdadeiras intenções do vídeo”. A situação acabou fazendo com que Daniel Molo publicasse em seu perfil no site de rede social Facebook um texto no dia 17 de fevereiro de 2016 (um dia após a revelação da Folha de SP) esclarecendo o ocorrido e prints da publicação original. Na figura 3, a seguir, Daniel Molo publica uma nota de esclarecimento a respeito do caso em seu perfil pessoal no site Facebook:

<sup>126</sup> Comentários a respeito da repercussão do vídeo podem ser conferidos tanto no canal “Treta News” quanto no “New York Treta”. Disponível, respectivamente em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KolpKXOaMPk&t=38s>> e no <[https://www.youtube.com/watch?v=6\\_EHmwn656Q](https://www.youtube.com/watch?v=6_EHmwn656Q)>



Fonte: Facebook.

Apesar de toda repercussão negativa à época, o canal “Você Sabia?” hoje possui quase 25 milhões inscritos. Mais do que o triplo de seguidores que tinham em fevereiro de 2017.

## Conclusões

Após as análises, acreditamos que o material produzido por Lukas Marques e Daniel Molo atingiu seu objetivo no sentido de “traduzir” as propostas do Reforma do Ensino Médio por meio da linguagem, humor e relacionamento com seus seguidores. Relacionamento esse construído ao longo do desenvolvimento e da história do canal “Você Sabia?”.

As palavras utilizadas foram apropriadas para a intenção dos autores. Entretanto, concluímos também que, apesar de supostamente não “teriam divulgado algo que não acreditassem” (segundo a nota de Daniel Molo), a polêmica foi ocasionada, dentre outros fatores, por causa da ausência de menção à parceria com o MEC durante as falas de Lukas e Daniel no vídeo em si. Soma-se isso ao fato de que a publicação do vídeo, assim como a revelação da parceria, veio em um momento de efervescência política contra o governo interino e impopular (VERDÉLIO, 2018).

Outras reflexões que tiramos é que a visibilidade gerada pela polêmica não necessariamente prejudicou os influenciadores. Ao que o atual número de inscritos indica, a repercussão pode ter, inclusive, ajudado a impulsionar ainda mais o canal. Entendemos, portanto, que as limitações de um artigo são muitas para desenvolver reflexões mais

aprofundadas a respeito do tema, mas ressaltamos que essa é uma parte de um estudo maior acerca do papel político de youtubers durante essa campanha pro Reforma do Ensino Médio a ser realizada no decorrer do mestrado.

## Referências

ARAÚJO, Júlio. Reelaboraões de gêneros em redes sociais. *In*: ARAÚJO, Júlio.; LEFFA, Wilson. (orgs.) **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 49-63.

BATISTA JR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (org). Introdução. **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola 2018. (p. 10).

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. **Lei Nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16 fev. 2017.

ESTUDANTES protestam contra reforma do ensino médio, no centro de São Paulo. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 18 out. 2016. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/estudantes-protestam-contrareforma-do-ensino-medio-no-centro-de-sao-paulo>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

FABRÍCIO, Branca Falabella. **Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”**: Redescições em curso. Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, (p. 45-65).

FARJADO, Vanessa. Entenda a reforma do ensino médio. **G1**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>>. Acesso em: 27 jun 2019.

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London, 2006.

MORAES, Lygia Corrêa Dias de. A Sintaxe da língua falada. *In*: PRETI, Dino (orgs.). **Análise de Textos Oraís**. 4. Ed. - São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999. p. 169 – 188.

PRETI, Dino. (org.). **O discurso oral culto** 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

REAL, Danielly. **Primavera Secundarista**: engajamento estudantil nas ocupações de Vitória - ES em 2016. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Centro de Ciências Humanas e Naturais. Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_12094\\_DISSERTA%C7%C3O%20p%F3s%20defesa.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_12094_DISSERTA%C7%C3O%20p%F3s%20defesa.pdf)>. Acesso em: 16 dez. 2018.

VERDÉLIO, Andreia. Popularidade de Temer tem 3% de aprovação, diz pesquisa CNI/Ibope. **Agência Brasil**. Brasília, DF. 21 set. 2017 Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2017-09/popularidade-de-temer-tem-3-de-aprovacao-diz-pesquisa-cniibope>>. Acesso em: 16 dez. 2019.

VILELA, Mário. O léxico do Português: perspectiva geral. **Filologia e Linguística Portuguesa**, (1997). 31-50. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i1p31-50>>. Acesso em 29 mai. 2019.

YOUTUBER contratado pelo governo fez posts racistas e homofóbicos no Twitter; confira. **Estadão**. São Paulo, 17 fev.2017. Disponível em: <<https://emails.estadao.com.br/noticias/gente,youtuber-contratado-por-temer-fez-posts-racistas-e-homofobicos-no-twitter-confira,70001670052>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

**PESQUISAS EM ANÁLISE DO DISCURSO, MULTIMODALIDADE & ENSINO: DEBATES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS POSSIBILITA A EDUCADORES(AS), ESTUDANTES E PESQUISADORES(AS) NÃO APENAS O DIÁLOGO ENTRE ABORDAGENS DA ANÁLISE DE DISCURSO: ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA (AD), ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO (ADD), ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA (ADC/ACD), ANÁLISE DO DISCURSO MULTIMODAL (ADM), ANÁLISE DE DISCURSO MULTIMODAL SISTÊMICO-FUNCIONAL (ADMSF), ENTRE OUTRAS, VISANDO A PROMOVER A INTERFACE ENTRE AS PESQUISAS EM LINGUÍSTICA, LINGUÍSTICA APLICADA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, PORQUE NÃO APENAS SITUA OS ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, MULTIMODALIDADE E ENSINO EM UM DEBATE TEÓRICO-METODOLÓGICO INTERDISCIPLINAR, MAS TAMBÉM PORQUE TRAZ ALGUMAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO E/OU APLICAÇÃO EM SALA DE AULA, ALÉM DE APRESENTAR ENQUADRES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA CONTRIBUIR NA REALIZAÇÃO DE OUTROS ESTUDOS COM BASE NAS QUESTÕES-PROBLEMA E/OU OBJETOS DE PESQUISA ADVINDOS DOS VÁRIOS PROCESSOS LINGUÍSTICOS, DISCURSIVOS, SOCIAIS ETC., PRESENTES NA COMUNICAÇÃO CONTEMPORÂNEA.**

**O PROPÓSITO DESTA COLEÇÃO É CONTEMPLAR OS ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, MULTIMODALIDADE E ENSINO, CONSIDERANDO O CONTEXTO ATUAL DE PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DE PESQUISAS NA/SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA, UMA VEZ QUE CONGREGA DE FORMA INTERDISCIPLINAR, ARTIGOS DE PROFESSORES(AS), PESQUISADORES(AS) E ESTUDANTES DE VÁRIAS UNIVERSIDADES, ESCOLAS PÚBLICAS, GRUPOS DE ESTUDOS ETC. ASSIM, MAIS DO QUE TRAZER SUBSÍDIOS COM PRÁTICAS A SEREM IMPLEMENTADAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA, A COLEÇÃO MOSTRA-SE AOS LEITORES(AS) COMO UMA FERRAMENTA QUE SE INSERE NO DEBATE TEÓRICO-METODOLÓGICO PELA DECOLONIZAÇÃO DE SABERES QUANTO ÀS PERSPECTIVAS E AOS DESAFIOS EMERGENTES QUE SURGEM COTIDIANAMENTE NAS FORMAS DE PODER, DE SER, DE VIVER, DE AGIR, DE RELACIONAR, DE ENSINAR-APRENDER E DE PESQUISAR (VIEIRA, 2019) DOS(AS) ATORES(AS)/SUJEITOS EM UMA SOCIEDADE CADA VEZ MAIS PLURAL, DINÂMICA E INTERCONECTADA GLOBALMENTE.**

