



GÊNEROS MULTIMODAIS, MULTILETRAMENTOS E ENSINO



Ana Maria Pereira Lima
João Bosco Figueiredo-Gomes
José Marcos Rosendo de Souza
(Organizadores)

GÊNEROS MULTIMODAIS, MULTILETRAMENTOS E ENSINO

COMISSÃO EDITORIAL AD HOC

PORTARIA N° 12/2018 – FAFIDAM/UECE

Fernanda Cardoso Nunes

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

Júlio César Ferreira Firmino

Leopoldina Ramos de Freitas

Lorena da Silva Rodrigues

Maria Leidiane Tavares Freitas

Maria Zenaide Valdivino da Silva

Marilene Assis Mendes

Regina Cláudia Pinheiro

Sarah Maria Forte Diogo

Valéria Maria de Oliveira da Silva

Vicente de Paula da Silva Martins

**Ana Maria Pereira Lima
João Bosco Figueiredo-Gomes
José Marcos Rosendo de Souza
(Organizadores)**

**GÊNEROS MULTIMODAIS,
MULTILETRAMENTOS
E ENSINO**

Copyright © das autoras e dos autores

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

Ana Maria Pereira Lima; João Bosco Figueiredo-Gomes; José Marcos Rosendo de Souza (Organizadores)

Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 297p.

ISBN 978-85-7993-661-6

1. Estudos da linguagem. 2. Estudo dos Gêneros Multimodais. 3. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. 4. Autores. I. Título.

CDD – 410

Capa: Andersen Bianchi

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

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).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
SEÇÃO 1 - GÊNEROS E APLICATIVOS	11
IDENTIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: DISCURSO DO PAC EM CHARGES POLÍTICAS DE DILMA ROUSSEFF Plínio Pereira Filho	12
A PROPAGAÇÃO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO PELOS COMANDOS PARAGRAMATICAIIS DO FACEBOOK João Paulo Eufrazio de Lima Francisco Paulo Alves Ismara Matos de Abreu Paloma Ponte de Santana	19
A FERRAMENTA GOLDVARB X: DESCRIÇÃO E USO Tereza Maria de Lima João Bosco Figueiredo-Gomes Wellington Vieira Mendes	27
OS EFEITOS DISCURSIVOS NAS MENSAGENS DE APLICATIVOS DE CONVERSAS VIRTUAIS Abniza Pontes de Barros Leal Ana Cecília de Sousa Costa	35
OS PROCESSOS RELACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA INTRODUÇÃO DO GÊNERO DISSERTAÇÃO: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL Anikele Frutuoso Cícera Alves Agostinho de Sá João Bosco Figueiredo-Gomes	43
O ARTIGO DE OPINIÃO EM VERSÕES DIGITAIS DE JORNAIS MOSSOROENSES: REFLETINDO SOBRE AS ANÁFORAS Jammara Oliveira Vasconcelos Lara Marques de Oliveira	51
LETRAMENTO ACADÊMICO AUXILIADO POR NOÇÕES DE DISCURSO E APRENDIZAGEM COOPERATIVA José Wesley Vieira Matos Maria das Dores Nogueira Mendes	59
CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO CRÍTICO ATRAVÉS DA LEITURA DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS NA PERSPECTIVA MULTIMODAL José Osmar Rios Macedo	67

GÊNEROS TEXTUAIS, LEITURA E NOVAS TECNOLOGIAS Francisca Negreiros Carneiro Antônio Wellington Alves	77
SEÇÃO 2 - MEMES	82
A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO GÊNERO MEME À LUZ DA LSF Ana Paula Santos de Souza	83
POBRE E DE DIREITA: REPRESENTAÇÕES DE SENTIDO EM TEXTOS VERBO-IMAGÉTICO Anikele Frutuoso	88
#MARIELLEPRESENTE: O FUNCIONAMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER E DAS ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA NOS DISCURSOS DAS MÍDIAS DIGITAIS Glênio Rodrigues Ribeiro Neto Kalem Kanyk Fernandes Gomes Francisco Vieira da Silva	96
A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM MEMES DOS MOVIMENTOS #FORATEMER E #FICATEMER Cícera Alves Agostinho de Sá	105
O GÊNERO MEME COMO MEIO DE PROMOÇÃO DO LETRAMENTO: ABORDAGEM QUALITATIVA DE USO NO ENSINO MÉDIO Cícero Barboza Nunes	114
GÊNEROS DIGITAIS EMERGENTES: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO FENÔMENO VIRAL MEME Maria de Fátima Camilo	123
UMA ANÁLISE DE MEMES: A METAFUNÇÃO INTERPESSOAL, SEU SISTEMA DE AVALIATIVIDADE E ASPECTOS DOS NOVOS LETRAMENTOS Francisca Damiana Formiga Pereira Francimeire Cesário de Oliveira Queirós	129
A NATUREZA SUBVERSIVA DOS MEMES: REPRESENTAÇÃO DE MICHEL TEMER Gessica Maiara de Oliveira Silva	138
REFLEXÕES SOBRE AS PERSPECTIVAS DIALÓGICA E IDEOLÓGICA QUE CONSTITUEM O MEME Jailson José dos Santos Lorraine de Souza Pereira	144
MEME: UMA ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DO GÊNERO PARA A EMANCIPAÇÃO INTELLECTUAL DO SUJEITO PRODUTOR-AUTOR E LEITOR Márcia Pereira da Silva Franca	152
MEMES E A REPRESENTAÇÃO DO CENÁRIO POLÍTICO BRASILEIRO: HUMOR E RELAÇÕES IMAGÉTICAS EM TORNO DA PRISÃO DE LULA Pâmella Rochelle Rochanne Dias de Oliveira Francisco Vieira da Silva	158

DISCURSO E PODER: AS MANIFESTAÇÕES ENUNCIATIVAS NOS MEMES POLÍTICOS BRASILEIROS Rafael Junior do Nascimento Gomes	168
SENTIDOS VERBAIS E VISUAIS EM MEMES: UMA ANÁLISE SOCIOSSEMIÓTICA Francisco Roberto da Silva Santos José Rodrigues de Mesquita Neto	173
ELUCIDANDO OS MEMES DE JAIR MESSIAS BOLSONARO Hildevânia da Silva Monte Talita Araújo Costa	181
MEME: UMA LEITURA À LUZ DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL Tereza Maria de Lima	189
SIGNIFICADOS DE ORAÇÕES MENTAIS EM MEMES SOBRE MÍDIA E PODER NO CENÁRIO POLÍTICO BRASILEIRO Victor Rafael do Nascimento Mendes	200
SEÇÃO 3 - LIVRO DIDÁTICO	207
O LETRAMENTO VISUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA Maria Elizia Cavalcante Costa Robson Henrique Antunes de Oliveira Sanzio Mike Cortez de Medeiros	208
OS GÊNEROS MULTIMODAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO HÍBRIDO À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS Tainan Santana da Silva Marília Costa de Souza	216
REFLEXÕES ACERCA DO PRECONCEITO RACIAL NO ENREDO DO CONTO NEGRINHA, DE MONTEIRO LOBATO Kely Caroline Santos da Silva Lara Jayane Ferreira da Silva Ritônio Fernandes Barros	222
LETRAMENTO LITERÁRIO: A RECEPÇÃO DO CLÁSSICO VIDAS SECAS, DE GRACILIANO RAMOS, POR ALUNOS DO CURSO DE NUTRIÇÃO DO IFCE – CAMPUS LIMOEIRO DO NORTE Benigna Soares Lessa Neta	230
SEÇÃO 4 – MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	236
PROPOSTA DE VOCABULÁRIO DE TERMOS COMPLEXOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS Victor Rafael do Nascimento Mendes João Bosco Figueiredo-Gomes	237

TERMINOLOGIA E ASPECTOS MULTIMODAIS NO REGISTRO DE SINAIS-TERMOS EM UM DICIONÁRIO DE LIBRAS	246
José Marcos Rosendo de Souza Izaías Serafim de Lima Neto Antônio Luciano Pontes	
A BNCC E A ABORDAGEM DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	254
Leiliane Nogueira Santiago Vicente de Lima-Neto	
MULTILETRAMENTOS: PROCESSO INTEGRADOR DE AÇÕES PEDAGÓGICAS EM DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO	263
Cícera Alves Agostinho de Sá	
OFICINA DE LEITURA E ESCRITA: MULTILETRAMENTO E AS POSSIBILIDADES NO FAZER DOCENTE	270
Áquila Gomes de Souza Fernandes Mércia Suyane Vieira Mendonça	
O USO DAS TIC NA SALA DE AULA: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA	279
Francisca Alves de Medeiros Couto Marcos Nonato de Oliveira	
A INTERNET E SEUS IMPACTOS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL	287
Antonio Wellington Alves Francisca Negreiros Carneiro Tânia Noêmia Rodrigues Braga	
SEÇÃO 5 - BIODADOS	292

APRESENTAÇÃO

A obra *Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino* consiste em uma compilação de trabalhos que se materializou em dois momentos: a realização da experiência de estágio pós-doutoral em que, foi ministrada a disciplina “Tópicos Avançados em Estudo do Texto e do Discurso: estratégias argumentativas dos textos verbo-imagéticos”, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em 2018, quando os alunos foram estimulados a apresentarem diferentes perspectivas de análise para os memes e para alguns outros gêneros nos quais a multimodalidade se fez presente como elemento articulador de significados. A outra atividade consistiu da VI edição do Colóquio Nacional de Hipertextos - CHIP, ocorrido nos dias 05 e 06 de setembro de 2018, em Limoeiro do Norte, Ceará. O evento foi coordenado pelos organizadores desse livro e como os temas dialogavam entre si, isso tornou possível a reunião desse material.

Contando com autores experientes de diferentes universidades e com outros ainda em seus processos de iniciação no universo de produção de textos para a divulgação de pesquisas, o livro apresenta um interessante panorama que subsidia professores de línguas (materna, estrangeiras e Libras), para o trabalho com textos verbo-visuais. Ao mesmo tempo que apresenta possibilidades de pesquisas para trabalhos futuros.

Tendo isso em vista, a obra apresenta-se dividida em quatro seções: Gêneros e aplicativos, Memes, Livro didático e multiletramentos e formação de professores, totalizando 36 artigos. O que demonstra a diversidade de olhares sobre matérias desafiadoras e carentes de bibliografia.

Na primeira seção, temos artigos que versam sobre charges políticas, Facebook, Ferramenta GoldVarb como proposta de análise de textos, aplicativos de conversas virtuais, jornais digitais. Essa miscelânea torna possível ao leitor caminhar entre métodos e gêneros para o reconhecimento de múltiplas possibilidades para a compreensão de como a inserção das tecnologias conseguiu redimensionar práticas discursivas acadêmicas e cotidianas, configurando-as em importante ferramenta para o universo escolar e acadêmico.

Os memes em perspectivas que variam de objeto de análise para referendar teorias do discurso e/ou funcionalistas, estão presentes na segunda seção. Nesse espaço, o leitor será conduzido por caminhos instigantes de compreensão dos memes como textos que representam na cultura contemporânea um espaço para a circulação de diversos discursos em intrincados processos de composição.

Para a terceira seção, o Livro didático conduz as discussões, manifestando seu papel como ferramenta ainda central do trabalho docente. Embora, possamos caracterizá-lo como um antigo parceiro do professor, o livro didático ainda apresenta muito a desvelar sobre as linguagens que por ele transitam, os gêneros que mobiliza, os discursos que nele se instauram para representar o mundo para milhões de estudantes, fazendo de pesquisas sobre esse material sempre bem-vindas ao estudante que se encontra em fase de formação inicial, bem como para aqueles que já se encontram em atividade, suscitando olhares diferentes e novas possibilidades.

A quarta e última seção corresponde àquela que se preocupa na formação de professores de forma mais contundente, pois ao trazer à tona a pedagogia dos multiletramentos como proposta de saídas para impasses na aula de línguas, os autores buscam em seus artigos, esclarecer os

pressupostos teóricos, alinhando-os às propostas de aplicação, além de remeter a leituras críticas de documentos oficiais norteadores do ensino no Brasil.

Compreendendo uma gama diversificada de abordagens para os temas que remetem ao trabalho com gêneros multimodais em uma perspectiva clara de língua em uso, requerendo conhecer teorias e metodologias que lancem luzes sobre o trabalho docente na contemporaneidade. Diante do exposto, ficam os votos de uma leitura agradável, prazerosa, e, sobretudo, que contribua para reavaliarmos e ressignificarmos nossas práticas docentes e a forma como concebemos a necessária inclusão das tecnologias digitais, o que delas advém. Assim como a compreensão das diferentes linguagens que precisam também fazer parte de nossas práticas, uma vez que elas se encontram em nossas atividades sociais e discursivas dentro e fora dos muros escolares.

SEÇÃO 1

GÊNEROS E APLICATIVOS

IDENTIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: DISCURSO DO PAC EM CHARGES POLÍTICAS DE DILMA ROUSSEFF

Plínio Pereira Filho

1 Introdução

Desde o momento em que a criança, ainda bem pequena, tem o primeiro contato com a escola, ali começa, inevitavelmente, a construção de uma nova identidade, a formação de um novo sujeito histórico: o *sujeito aluno*. O indivíduo que, até então, já era historicamente constituído em sujeito filho, sujeito irmão mais velho ou mais novo, neto, sobrinho etc., passa pelo processo assujeitamento enquanto ocupante do lugar social de aluno na escola, que é a instituição responsável pelo *disciplinamento* dos indivíduos nessa primeira fase de suas vidas.

A escola é considerada, pela nossa sociedade, a instituição responsável por tornar os indivíduos aptos a viverem em sociedade. A escola *dociliza* os indivíduos, os transmite o *conhecimento verdadeiro*, ou seja “o saber científico” e os prepara para atenderem as necessidades dos sistemas de produção que constituem essa sociedade na qual esses sujeitos estão inseridos.

Para que essa poderosa instituição cumpra esse papel que lhe é atribuído ela lança mão de inúmeros *jogos de verdade*. Pretendemos, aqui, apreender e analisar o modo como algumas *vontades de verdade* são estrategicamente utilizadas a fim de docilizar o sujeito-aluno e como os jogos de verdade interferem na construção desse sujeito. Outro ponto relevante para compreendermos de que modo esse processo de construção de identidade do sujeito-aluno ocorre é a relação do saber com o poder, que foi muito bem estudada pelo filósofo francês Michel Foucault.

O presente trabalho está estruturado em três momentos principais: 1º uma breve discussão sobre alguns conceitos chave da Análise do Discurso que nortearão nosso estudo; 2º a discussão sobre as relações entre *jogos de verdade*, *saber*, *docilização*, e *vontades de verdade* com a construção da identidade do sujeito-aluno; e 3º, a análise da charge políticas com base nos conceitos discutidos nas seções anteriores.

2 Da Análise do Discurso: noções de sujeito e assujeitamento

2.1 Sobre a Análise do Discurso

A Análise do Discurso (AD) é uma “linha de pesquisa” relativamente nova entre os estudos relacionados à Linguística. Esse campo do saber surgiu no final da década de 1960, na França, teve como precursores Jean Dubois e Michel Pêcheux, e se originou a partir da inquietação ao se estudar a problematização que envolve o sujeito e a produção dos sentidos na produção textual desse sujeito.

A AD estaria, na verdade, para além da Linguística, pois tem como objeto de análise unidades que envolvem não só a “materialidade” da língua, mas que também estão na exterioridade da linguagem. E que se configuram como unidades mais complexas da língua que envolvem inúmeros fatores externos que fazem parte da enunciação. A essas “unidades mais complexas da linguagem”, que são o centro de seus estudos, a AD denominou *discursos*.

Além de envolvimento com a Linguística, a AD tem ligação direta com outras ciências como a Filosofia, a História, a Sociologia e a Psicanálise, que a auxiliam na fundamentação dos conceitos “norteadores” dentro dos estudos realizados nessa linha de pesquisa e análise.

Diferentemente do que muitos podem pensar, discurso, segundo a AD, não é a linguagem em si, mas precisa dela para se materializar. A noção de discurso aqui adotada é a de que falar em discurso implica considerar uma exterioridade à língua, o discurso, para nós, encontra-se no social e, dessa maneira, envolve questões que não são de ordem estritamente linguística. Aludimos assim, a aspectos de caráter social e ideológico que “invadem” as palavras quando essas são pronunciadas. O discurso, então, é exterior à língua, mesmo que, se realize no momento em que fazemos uso dessa. O discurso são as vozes sociais que estão por trás da voz do *sujeito* e que o situam ideológico-historicamente. Trata-se de tudo o que envolve a “produção da mensagem” que é fabricada através da linguagem. Ou seja, é um conjunto de elementos que remetem à exterioridade da língua como a ideologia, o materialismo histórico – referente às condições de enunciação dos discursos – e o inconsciente.

2.2 Noções de sujeito e assujeitamento

A Análise do Discurso considera a percepção de *assujeitamento* enquanto o processo no qual o “indivíduo” que, inserido em um meio social, transforma-se em um “sujeito social”, não mais isolado, e sim “fincado” no meio em que “vive” e situado histórica e ideologicamente.

As práticas discursivas constituem o “sujeito discursivo”, que, ao “se apropriar” daquelas, passa de indivíduo, fundamentado em uma individualidade, a um ser social que têm existência em um determinado momento da história, e está inscrito em dado espaço social e ideológico: o sujeito discursivo. Como afirma Pêcheux (1988, p.161): “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhe são correspondentes”, em outras palavras, a ideologia “chama” indivíduos a ocupar o lugar de sujeitos historicamente situados. O contexto sócio-histórico-ideológico determina as condições de produção do discurso do sujeito, ou seja, o sujeito assume uma posição discursiva de acordo com o meio em que está situado, e essa posição discursiva se dá através da ideologia na qual o sujeito está inscrito.

O indivíduo, desde o momento em que nasce, começa a ocupar certas posições (lugares) dentro das inúmeras esferas sociais, ele é filho, irmão, neto, sobrinho, colega, aluno, pai, empregado, chefe, e assim por diante. As posições que esse indivíduo está ocupando é que o constituirão enquanto “sujeito discursivo”. Desse modo, a AD nos apresenta a noção de sujeito como “sujeito discursivo ou ideológico”, tendo em vista que a essa designação está implícita a noção da conjuntura sócio-histórica-ideológica na qual esse sujeito está inserido, além do que, considerar essa noção de sujeito discursivo implica que o sujeito é pensado enquanto “posição” que ele ocupa para dizer o que diz. Segundo Foucault (1986, p.107), “um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos”.

Em outras palavras, o processo de assujeitamento do indivíduo dá-se quando esse “ocupa” um lugar social em determinado momento histórico. A “relação de lugares” estabelece os lugares sociais ocupados por cada indivíduo dentro de uma formação social de acordo com as relações de produção em um momento da história, e a ideologia representa esse lugar onde o sujeito está inscrito. Assim, o sujeito falante inclui-se numa dada formação discursiva, e, no momento em que ele fala, ele denuncia a formação ideológica na qual ele está inserido através dessa formação discursiva que se materializa na fala.

É claro que, envolvendo cada situação em que o indivíduo ocupa dado lugar de sujeito, estão os fatores sociais, culturais, históricos, que são determinantes e estão vinculados diretamente às “ideologias” que promovem esse processo de assujeitamento na medida em que interpelam o indivíduo e o transformam em sujeito.

Segundo a Análise do Discurso de linha francesa, essas ideologias, ou melhor, *formações ideológicas*, constituem o sujeito. Conforme a teoria pecheuxtiana do discurso, ao passo que o processo de constituição do sujeito pela ideologia ocorre, ocorre também o processo de construção de sentidos para esse:

o sentido de uma palavra, uma expressão, uma proposição, etc. Não existe ‘em si mesmo’; ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições, são produzidas... as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, ... elas adquirem seu sentido em referência a essas posições [...] (PÉCHEUX, 1988, p. 160).

Desse modo, os sentidos das palavras se constroem perpassados pela ideologia que constitui a formação discursiva do sujeito que as “usa”. Assim, ideologia, sujeito e sentido estão vinculados essencialmente e, portanto, são indissociáveis.

A fim de compreendermos melhor o sujeito discursivo, é importante que consideremos outro termo que possui grande relevância no que concerne ao assujeitamento: o interdiscurso.

Primeiramente, devemos considerar que sujeito não é a “origem” do seu “dizer”, mas o discurso que permeia o seu dizer já foi anteriormente dito, ou “não-dito”. Há sempre um discurso subjacente a um outro que através das formações discursivas foram originando tantos outros discursos que fazem parte do inconsciente do sujeito e são perpassados pelas ideologias. O que aqui chamamos de interdiscurso, pode ser compreendido, como sendo esses inúmeros discursos “já-ditos” anteriormente, dos quais o sujeito se apropria no momento em que fala.

O processo de assujeitamento foco desse estudo é o do indivíduo em sujeito-aluno que se dará através da inserção desse na escola. Objetivamos a compreensão de como os discursos veiculados tanto na sociedade em geral, quanto na escola, transmitem vontades de verdade que transformam esse indivíduo em sujeito, mas não em um sujeito qualquer, mas no sujeito-aluno “exemplar”.

3 Charge: lugar de construção de identidades e de poderes

Na formação social na qual estamos inseridos, o poder está associado de maneira direta ao saber. O detentor do poder é, normalmente o detentor do saber. Assimilando esse pressuposto, Foucault tenta precisar a importância do saber na constituição do sujeito moderno e, conseqüentemente, na relação desse com o poder. Em uma releitura dos estudos foucaultianos sobre da relação estabelecida entre o sujeito moderno e os saberes, Veiga-Neto (2003, p. 53) afirma: “o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes”.

Desse modo, podemos apreender que a escola exerce uma forte função social na formação dos indivíduos, tendo em vista que é nela que os indivíduos adquirem o “saber científico” que lhes dará poder futuramente. Numa perspectiva “bancária” de educação, considera-se que o sujeito-aluno entra “vazio” na escola, ou seja, com um conhecimento de nível zero e que é papel da escola, mais especificamente do professor, depositar na cabeça do aluno o conhecimento necessário para torna-lo um sujeito culto. Por essa perspectiva, apenas o professor detém o saber, por isso, é, obviamente, o detentor do poder a maior parte do tempo.

A máquina do Estado, por sua vez, utiliza essa relação do poder com o saber, revelada pela escola, a fim de controlar os sujeitos. Na visão de Foucault (1996, p. 44), “todo sistema de educação é uma maneira de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Dessa maneira, acredita-se que a escola é um mecanismo de controle da sociedade.

Foucault classifica a escola como sendo uma das *instituições de sequestro* presentes na sociedade, essas instituições – como o hospital, o quartel, a prisão, o asilo – são capazes de *capturar* os indivíduos por tempos variáveis e submetê-los a diversas tecnologias de poder,

¹ Educação bancária no sentido adotado por Paulo Freire em: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

transformando os indivíduos em corpos dóceis, através dos *suplícios*, como os castigos, e violências corporais.

Segundo Veiga-Neto (2003, p. 77), Foucault, em seus estudos sobre o poder, conclui que “a docilização do corpo é muito mais econômica do que o terror. Esse leva à aniquilação do corpo; aquela mobiliza o corpo e reitera-lhe a força para o trabalho. Assim, se o terror destrói, a disciplina produz”. Desse modo, percebemos a “escola” como uma instituição sustentadora da nossa sociedade, tendo em vista o caráter de “controle” que ela exerce sobre os indivíduos tornando-os “dóceis” e “prontos” para o convívio na sociedade “moderna”, mesmo não sendo, esses indivíduos, “miras indolentes do poder”.

É através da escola que se veiculam discursos que limitam os indivíduos, discursos tidos socialmente como “verdades”, essas verdades limitam os indivíduos e balizam seu comportamento, moldando a identidade do sujeito-aluno. O que a sociedade em geral considera como verdade é, para Foucault, *vontade de verdade*.

Entenda-se vontades de verdade não como “sede de verdade” mas como temas “germinados” que são tomados como verdade em relação a outros em determinados momentos históricos e que provavelmente serão questionados e desconstruídos em momento posterior.

Gregolin, ressalta que a verdade é uma configuração histórica:

não há uma verdade, mas vontades de verdade que se transformam de acordo com as contingências históricas. Apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, a vontade de verdade tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão, um poder de coerção (2004, p. 98).

Desse modo, a verdade, segundo o que consideramos, não é permanente, pelo contrário, a verdade está relacionada a determinado momento da história, e provavelmente, será desconstruída certo tempo depois. A verdade, portanto, não existe, o que existe são *vontades de verdade*. Em *A ordem do discurso*, Foucault a esse respeito tece o seguinte comentário:

Certamente, se nos situarmos no nível de uma proposição, no interior de um discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas se nos situarmos em outra escala, se levantamos a questão do saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico constrangedor) que vemos desenhar-se (1996).

Os jogos de verdade, de que trata Foucault, estão ligados à nossa ‘vontade de saber’ e remetem às relações entre o verdadeiro e o falso, essas relações são construídas socialmente e servem como *balizas* do comportamento do sujeito, indicando o que se pode ou não fazer, instituindo assim um *regime de verdade* no qual os jogos de verdade se realizam. Na escola, essas vontades de verdade estão diretamente ligados aos saberes que nela são ensinados.

Além de conduzir o comportamento dos sujeitos, a vontade de verdade funciona como um ‘sistema de exclusão’ que seleciona o discurso verdadeiro do falso, determinando assim o discurso que é merecedor de credibilidade social e o que não o é. Daí a importância da “escola” na formação do sujeito. A escola é uma instituição na qual inúmeras vontades de verdade são transmitidas para os alunos através dos jogos de verdade, afinal, a escola é o local onde “aprendemos” o saber válido como verdadeiro. O saber que nos conduz ao prestígio social.

Na escola o sujeito-aluno é avaliado, classificado, e até excluído de acordo com o modo com o qual esse sujeito se “apropria” e “absorve” essas vontades de verdade relacionadas ao saber. Ou seja, se o sujeito-aluno “aprende” aquele discurso do saber “verdadeiro” ele será classificado positivamente, mas se, por inúmeros motivos, ele não “absorver” aquele discurso, ele será classificado como “incapaz” e provavelmente excluído no meio em que se encontra. Sabe-se que a vontade de verdade é utilizada como um mecanismo de coerção contra os outros discursos, ou seja, a vontade de verdade é uma “arma” de quem detém o “poder”, em determinado momento, para controlar e conduzir os demais:

A vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades dos sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (FOUCAULT, 1996, p. 17).

Acreditamos que “são os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelecem um regime de verdade” (VEIGA-NETO, 2003, p. 122), fazendo com que os sujeitos tornem-se “subordinados” a esses temas fabricados. Na escola o aluno é conduzido por esses discursos “verdadeiros” que limitam e controlam seu comportamento de modo a docilizá-los.

4 Charges Políticas do Governo Dilma Rousseff

A Charge aborda o modo como a identidade do presidente Lula busca impulsionar a candidata Dilma Rousseff o cargo maior do da república: a presidência. O texto imagético se apropria de alguns discursos a fim de docilizar os indivíduos e de como esses indivíduos se tornam criaturas “obedientes” e sociáveis, a partir da absorção de alguns desses discursos e vontades de verdade. Usou-se a ilustração do desenho animado “Flintstone” para realçar que precisam sair da idade da pedra para trazer o progresso para a população através do Programa. Na imagem 2 (ao lado) a candidata é imortalizada parodiando a figura do Papa, pois precisa de proteção absoluta, tendo em vista que trata-se da “mãe-do-PAC”.

Figura 1 – Lula e Dilma na versão Flinstones



A imagem mostra que, preocupado com a situação da sucessão presidencial, A personagem Dilma Rousseff mostra-se com a “instituição” salvadora, pois esteve a frente do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) durante o governo Lula.

Figura 2 – Lula e Dilma, sobre o PAC



O problema está revelado: a imagem se apropriou dos jogos de verdade que os aqueles que realizam grandes obras ficam registrado na memória de seus eleitores. A imagem dissemina esses jogos de verdade: Não importa o tamanho da obra, contanto que se obtenha aceitabilidade da população frente ao desenvolvimento. Essa memória coletiva das ações do PAC corrobora com os estímulos/respostas estabelecidos por Skinner² com ratos, a fim de compreender o comportamento humano. Segundo o condicionamento de Skinner, se o indivíduo que aceita é recompensado, se não aceita ou não vota, é punido. O que o autor diz, em outras palavras, foi estudado por Foucault, quando investigou as relações de poder. Numa perspectiva foucaultiana, o poder seriam forças que estão dispersas por toda camada social e que estabelecem relações entre os sujeitos. Essas forças estabelecem as *relações de poder*, que, ao contrário do que muitos acreditam, não estão retidas em uma instituição, um centro, mas estão presentes em todas as relações sociais, entre os sujeitos. Em outras palavras, o que Foucault compreende por poder é “uma ação sobre ações”. Esse poder não é mau nem bom, é necessário, principalmente para que haja a ordem.

Dentro dessas relações de poder, ao contrário do que é imaginado, não existe nem opressor nem tampouco oprimido absolutos, ou seja, como foi dito anteriormente, o poder está sempre se deslocando. Todos têm força e poder, de alguma forma. Essas ações a que se refere Foucault variam de acordo com a posição do sujeito, que hora pode ocupar a posição de subordinante, hora pode ocupar a posição de subordinado:

Mesmo quando a relação de poder é completamente desequilibrada, quando verdadeiramente se pode dizer que um tem poder sobre outro, um poder só pode se exercer sobre o outro à medida que ainda reste a esse último a possibilidade de se matar, de pular pela janela ou de matar o outro. Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertem a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder (FOUCAULT, 2004, p. 277).

A resistência é a força de quem chamaríamos supostamente de “oprimido”. Só existe relação de poder, quando há alguma possibilidade de resistência por quem não está no comando em oposição a quem o detém. O sujeito que está “dominado”, ou seja, se encontra numa posição

² Burrhus Frederic Skinner: autor e psicólogo norte-americano que conduziu trabalhos pioneiros em psicologia experimental e foi o proponente do Behaviorismo Radical, que se refere à compreensão do comportamento humano através do comportamento operante.

abaixo de quem o “domina”, desenvolve estratégias de resistência ao poder do outro como forma confrontar-se, através dessas estratégias pode-se desafiar claramente o seu “dominador” ou não.

Observamos essa resistência, por exemplo, no caso do sujeito-eleitor, onde a estratégia de resistência dotada por ele pode ter sido, simplesmente, não votar corretamente. Obviamente, essa estratégia não é consciente. O sujeito-aluno não sabe, isto é, não tem consciência de que está resistindo ao poder do sujeito-político, por exemplo, ele simplesmente resiste. Como dito anteriormente, as relações de poder existem, os sujeitos-eleitores estão submetidos a elas o tempo todo, o que não quer dizer que esses são miras indolentes do poder do sujeito-político. O poder transita o tempo todo, por isso há a resistência. Essa resistência, por sua vez, é, também, parte da constituição desse sujeito.

Sem intenção, a imagem nem percebe que também está submerso na mesma formação discursiva que envolveu a criança a qual ele “defende”. Pois, apesar de criticar o sistema, o narrador entrega: tudo isso é em nome de um *benefício futuro*. É como se apesar da tortura, tudo valesse a pena, pois o benefício virá. A vitória esperada. O mesmo discurso que a escola dissemina, do vencedor “estudioso” e do perdedor “não-estudioso”, está presente na formação discursiva do narrador, que se entrega inconscientemente.

Considerações Finais

Os discursos disseminados pela escola são de fundamental importância para a constituição da identidade do sujeito-aluno. O indivíduo se constitui enquanto sujeito-aluno não apenas no ambiente escolar, o estado e a família, mais especificamente, são instituições bastante relevantes para esse processo de constituição dos sujeitos.

O poder difundido através desses discursos são necessários para tornar o indivíduo apto para viver em sociedade, por isso não deve ser encarado apenas pela ótica negativa. O poder não é mal nem bom, é necessário. O poderio, ou tirania, são nocivos, mas o poder é necessário. Emane ele do estado ou das relações interpessoais. Desse modo, compreendemos que esse processo de constituição do sujeito, principalmente do sujeito-aluno, é extremamente importante para a constituição de um sujeito-social, consciente de seus limites e responsabilidades.

A imagem serviu para exemplificar o processo de constituição do sujeito-político e suas estratégias quanto convencimento do voto de eleitor por meio de um Programa de Aceleração do Crescimento. Evidentemente, há motivações pedagógicas que se opõem ao modo que esse processo se realiza. O que é perfeitamente normal. Dependendo do modo como esse processo ocorre, pode sim, ser danoso ou prejudicial para o processo cognitivo do indivíduo. Desse modo, cabe à sociedade, família e, principalmente, à democracia repensar os métodos e as tecnologias de subjetivação desses indivíduos em sujeitos-eleitores.

Referências

- ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. *Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense, 2004.
- GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso, diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Orlandi. Campinas: EDUNICAMP, 1988.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

A PROPAGAÇÃO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO PELOS COMANDOS PARAGRAMATICAIS DO FACEBOOK

João Paulo Eufrazio de Lima
Francisco Paulo Alves
Ismara Matos de Abreu
Paloma Ponte de Santana

1 Introdução

O trabalho em questão tem por objetivo fazer uma análise da propagação do preconceito linguístico pelos comandos paragramaticais do Facebook. Para isso, foi necessário o estudo de variação linguística à luz da teoria de (ALKMIM *apud* BENTES E MUSSALIN 2008), como também uma análise sobre como se dá o preconceito linguístico, tendo como motivador o seu círculo vicioso, que é composto pelo ensino tradicional, gramática tradicional e livro didático, e o seu quarto elemento que seriam os comandos paragramaticais, entendidos como todos os materiais, diferentes das gramáticas e manuais escolares, nos quais permanecem a ideia de uma única variedade como correta, tal como proposto por Bagno (1999).

Procuramos analisar a rede social Facebook (RECUERO, 2009), através de algumas de suas páginas, pode servir como comandos paragramaticais no meio digital, contribuindo assim para a propagação do preconceito linguístico.

A pesquisa foi feita através das análises de seis imagens retiradas da página Mais Língua Portuguesa¹ do Facebook, nas quais, procuramos verificar, através dos comentários, o alcance das ideias ali contidas.

Creemos que este tema é de fundamental importância como forma de alertarmos sobre a propagação de uma visão errônea de língua nos meios digitais, lugar por onde transitam constantemente nossos alunos e que tem muita influência sobre eles, o que pode, se usado de forma errada, fazê-los agir e pensar de forma incorreta, a despeito do que veem e estudam em suas escolas.

2 A Variação na Língua

Como atestam os mais diversos estudiosos deste tema em particular, a variação linguística é um fenômeno inerente a todas as línguas. Desde 1964 quando a sociolinguística se estabeleceu como um campo próprio de pesquisa em linguística, ela passou a ser a ciência que trataria de forma sistematizada de tal assunto.

Pode-se definir o fenômeno da variação segundo Alkmim (*apud* BENTES; MUSSALIN, 2008) como “todas as línguas do mundo são sempre continuações históricas. Em outras palavras, as gerações sucessivas de indivíduos legam a seus descendentes o domínio de uma língua particular. As mudanças temporais são parte da história das línguas” (p. 39).

Dessa forma, pode-se inferir que a ideia supracitada vai coadunar com as ideias de Lyons (2009), pois o autor fala sobre os dois erros clássicos do estudo da língua, que seriam a não valorização da língua falada e a não aceitação da língua como algo vivo e em processo de continuidade. Lyons (2009) ainda segue falando que até por parte dos falantes em geral, têm uma certa resistência para aceitar a variação, dando mais aceitação à norma-padrão. Tais preceitos podem levar a problemas de cunho social e linguístico, que são os preconceitos, estes, discutidos mais adiante.

¹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/MaisLinguaPortuguesa/>>.

Ainda que a variação linguística seja um processo já estudado de forma científica há alguns anos, percebe-se ainda bastante resistência à sua aceitação por questões culturais, pois como se foi citado por Lyons (2009), a perspectiva variacionista da língua, choca-se com a tradição da gramática greco-latina que ainda encontra bastante eco no ensino de Língua Portuguesa.

Porém, pode-se perceber uma tentativa de desconstrução dessa tradição nos documentos oficiais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento que serve de norte para a educação e que toma tal assunto como uma de suas bases como se pode perceber na seguinte passagem:

A Língua Portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. O aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades, aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes. Certamente, ele é capaz de perceber que as formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras (BRASIL, 1998, p. 81).

Com isso, percebe-se que a iniciativa para a desconstrução desse problema de estudo da língua como algo invariável e autônomo está em processo por meio do plano educacional do país. Ainda assim, vê-se que tal problema de estudo da língua percorrerá um grande caminho para que se busque uma unanimidade ideológica perante a aceitação da variação da língua, vista como um processo contínuo de mudanças.

Neste sentido, cabe discutirmos mais profundamente sobre a necessidade da efetiva inclusão da teoria da variação em nossas salas de aula de forma a combatemos o preconceito linguístico, tema que buscaremos aprofundar a seguir.

3 O Preconceito Linguístico e os Comandos Paragramaticais

Um dos principais problemas causados pela não aceitação da variação linguística é, em geral, a ocorrência do preconceito linguístico, tal como definido por Bagno (1999):

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe, como vimos no Mito nº 1, uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português” (p. 40).

Com isso, nota-se que há toda uma tradição que coaduna com essa ideia preconceituosa, pois como cita o autor, há mitos que cercam a população de que a língua é homogênea e há uma melhor e mais certa forma de falar, o que contribui para a propagação desse preconceito.

Ainda, segundo Bagno (1999), o preconceito linguístico é a consequência lógica do que ele denomina de “círculo vicioso”, formado pelo livro didático, a gramática tradicional e o ensino tradicional, reflexos da continuidade da tradição já ultrapassada de ensino da língua. Também vale a ressalva, que expõe o autor supracitado sobre um quarto elemento que ajuda na propagação desse preconceito, os chamados “comandos paragramaticais”, entendidos, segundo Bagno (1999, p. 75), como o “arsenal de livros, materiais de redação de empresas jornalísticas, programas de rádio e televisão...” Segundo o autor, eles têm como função perpetuar essa antiga tradição.

Tal como Bagno, os PCNs, também já trazem um reconhecimento desse preconceito na educação e a proposta por mudanças, como se pode verificar nessa passagem do documento:

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BRASIL, 1998, p. 31).

Tendo em vista essa ideia, depreendem-se resultados positivos na perspectiva teórica do ensino da língua no país, porém é sabido que na prática a questão desse preconceito vai muito além do fator linguístico, pois toma proporções sociais, como nos lembra Bagno (199), o preconceito linguístico no fundo é um preconceito social, pois o problema não é exatamente o que fala ou como fala, mas na quem fala. Assim, evidencia-se que mais do que um problema da língua, o preconceito linguístico é algo social e que merece ser combatido.

É preciso então combatermos o preconceito linguístico em todas as facetas. Contudo, devemos, respeitando os documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa, adotarmos e ensinarmos a chamada norma padrão. Mas, de que forma é possível conciliar as duas coisas? Discutiremos um pouco isso a seguir.

4 Norma padrão e norma culta

A norma padrão e norma culta são algumas das diversas variedades linguísticas existentes, mas que se tornam especial, pois detêm, desde muito tempo, mais prestígio, sobretudo, por servirem como variedade principal para o ensino e escrita, o que em si não seria tanto um problema se isso não acarretasse a desconsideração pelas demais variedades linguísticas.

Como atesta Faraco (2008, p. 56) há problemas, contudo, em relação à própria designação de “norma padrão” e “norma culta”, pois:

Há, na designação norma culta, um emaranhado de pressupostos e atitudes nem sempre claramente discerníveis. O qualitativo “culto” por exemplo, tomado em sentido absoluto, pode sugerir que está norma se opõe a normas “incultas”, que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura. Tal perspectiva está, muitas vezes, presente no universo conceitual e axiológico dos falantes da norma culta, como fica evidenciado pelos julgamentos que costumam fazer dos falantes de outras normas, dizendo que estes “não sabem falar”, “falam mal”, “falam errado”, “são incultos”, são ignorantes” etc.

Faraco (2008) também afirma que esta designação foi dada de uma forma geral, quando estavam sendo estabelecidos adjetivos às diferentes variações existentes na língua, a partir de estudos da linguística. Assim foi dividida e colocada a qualificação em algumas variantes, dentre delas, as variantes regional, rural, popular informal e culta, todas elas fazendo referência a condicionantes sociais.

Ainda segundo Faraco (2008) estas variantes estão dispostas de forma hierarquizada, sendo que a chamada norma padrão, ganhou mais destaque inicialmente por ser a utilizada no âmbito escolar.

Por outro lado, Faraco (2008) comenta sobre uma pesquisa do NURC (norma linguística urbana culta) na qual a norma dita “culto” se sobressai em situações monitoradas, nas quais seus falantes são pertencentes ao grupo de pessoas que têm o ensino superior, e que principalmente tem mais contato com a leitura. Por conta do posicionamento privilegiado a que são considerados, isso influencia significativamente para auto representarem como “mais cultos”

Dessa forma, embora semelhantes, norma padrão diz respeito à norma gramatical, ensinada nos estabelecimentos oficiais de ensino, enquanto norma culta é aquele efetivamente presente na fala dos mais letrados que detêm um título de graduação.

Mas a questão aqui é que, essa hierarquização, presente inicialmente no ambiente escolar, atinge também o cotidiano das pessoas em todas as suas vertentes, inclusive, nas chamadas redes sociais, como se fosse possível falar uma mesma variedade em todos os diversos contextos de língua, desconsiderando, desta forma, as diversas condicionantes linguísticas e extralinguísticas que ocasionam a variação.

Neste particular, abordaremos a seguir um pouco sobre o Facebook, rede social na qual focamos para análise neste trabalho.

5 A Rede Social Facebook

O Facebook é considerado um site de rede social pois segundo Recuero (2009), ele funciona como uma ferramenta ou espaço que permite acontecer as conexões das redes sociais. Esta rede que foi criada em 2004, a princípio sua funcionalidade era específica, destinada à comunicação interna de estudantes de uma mesma instituição. Mas, a partir do grande sucesso e aceitação, o Facebook foi sendo expandido para vários lugares, e hoje se encontra funcionando em praticamente todos países, abarcando pessoas de culturas muito diferentes.

Recuero (2009) define que a rede social Facebook é composta por atores e conexões, os atores são as pessoas ou as organizações que utilizam esse espaço criando um perfil, e as conexões são as interações realizadas pelas pessoas, o que possibilita a criação dos laços sociais, que no caso seriam caracterizadas pelo compartilhamento de interesses em comum entre os diversos atores.

Segundo Recuero (2009, pp. 171-172),

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

Ainda segundo Recuero (2009) a função principal do Facebook enquanto rede social, é publicar assuntos de interesse dos seus atores, servindo para expor suas vidas pessoais, no que são chamados de perfis. Além disso, como toda rede social, o Facebook tem por função também realizar conexões entre os atores e as organizações.

Mas o ponto principal sobre este site de rede social, é fato dele estar sendo utilizado por algumas páginas como ferramenta para propagar o preconceito linguístico. Observamos que dentre os muitos perfis pessoais e de organizações, existem alguns que servem como comandos paragramaticais, com o único intuito de demonstrar dicas e regras para falar de uma maneira dita “correta”, segundo a norma padrão.

Nestes perfis, que servem como verdadeiros comandos paragramaticais, observamos a ridicularização do falar popular na forma dos chamados “memes” em que são expostas, lado a lado, a forma dita “errada”, confrontando-a com o dito “correto”, desconsiderando assim o contexto e as finalidades próprias a cada ato de fala. Como consequência lógica, vimos também comentários de diversos outros atores que seguem estes perfis dogmáticos e se servem do espaço para ridicularizar determinadas formas linguísticas, propagando assim o preconceito linguístico, tal como demonstraremos a seguir com a análise de algumas imagens capturadas a partir de telas dos perfis de algumas destas páginas.

6 O Preconceito Linguístico em Tela

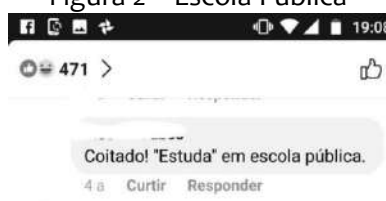
Ao navegar pela rede social Facebook, pode-se perceber a presença de uma escrita que não segue as normas, em muitos casos com adesão ao chamado “internetês”. Ao mesmo tempo, é possível perceber diversos perfis que pregam o bom uso da norma, seja como apenas uma dica, ou uma tentativa de mudar a linguagem escrita nessa rede social.

A partir disso, buscamos capturar algumas imagens de alguns perfis que se enquadrariam no que Bagno (1999) chamou de “comando paragramaticais, com atenção especial aos que ficam mais evidente algum tipo de preconceito linguístico. Buscamos ainda relacionar as postagens aos comentários que em geral assumem a mesma posição preconceituosa e purista presente na postagem.

Figura 1 – Conserteza



Figura 2 – Escola Pública



Nessas duas imagens acima, vemos a mesma expressão em outra situação, pondo uma ideia de que escrever errado, mesmo na rede social Facebook, que as pessoas agem de maneira casual, é um crime pois não está de acordo com a norma padrão da língua, ou a “maneira certa” de se escrever. Observamos também na imagem à direita, um comentário que demonstra bem o um preconceito social que muitas vezes se traveste como preconceito linguístico, tal como salientado por Bagno (1999).

Fica claro na imagem acima à direita o preconceito social ao se aludir que todas as pessoas de escola pública utilizam de formas em desacordo com a norma. O comentário dá a entender que o sistema de ensino público é, todo ele, ineficiente na sua função de repassar conhecimento para pessoas que não tem condições de arcar com o ensino privado.

Figura 3 – Sobrancelha



Na imagem acima, por sua vez, pode-se perceber a não aceitação da forma falada, usada de maneira informal e bastante comum, mesmo entre escolarizados.

Com a expressão “repita comigo”, e com a palavra sendo separada por sílaba, como se estivesse falando de maneira bem calma e clara para ser compreendida, dá-se a entender que está se ensinando a uma criança, ou insinuando que os falantes que a usam não tenha conhecimento suficiente para compreender a explicação, inferindo também como a fala de uma pessoa irritada. A imagem pode ser tida como um comando paragramatical, apresentando, como as imagens anteriores, a maneira “correta” de se expressar e desconsiderando os contextos e objetivos inerentes a cada comunicação em particular.

Figura 4 – Mi e Me



A página está apresentando o “mi” apenas como uma nota musical, e se em qualquer outro contexto ela aparece como pronome, diz-se que está usando uma forma inexistente da língua, sendo o “me” como única forma aceita, e correta. Fazendo assim, a representação com alguns exemplos, demonstrando a forma que não está seguindo a norma, com “X” vermelho bem grande, símbolo do “erro”, relacionado a correções.

Os comentários, muitas vezes se tornam indispensáveis, como é o caso das imagens retratadas a cima, nos quais as pessoas, que se dizem usuários da língua correta, se manifestam com relação à postagem. E relaciona o uso do “mi” com grupos indígenas, como se a forma que eles falassem não é correta, como uma forma de deboche tanto do uso, como da cultura indígena, tendo ai além de um preconceito linguístico, um preconceito de cultura, usando da figura indígena para debochar de pessoas que fazem uso da expressão.

Há ainda os que criticam a página por não estarem demonstrando o uso correto, que segundo eles é o Português Europeu a forma mais correta da Língua Portuguesa, desmerecendo o Português falado no Brasil, já que tem várias diferenças de uma para outro, deixando de lado toda uma cultura e história que fez com que existisse essa diferença da forma falada e escrita de um país para outro.

Figura 5 – “Menas” não existe



A página está declarando a não existência da palavra, por esta não estar inclusa na norma culta da língua, ou seja, qualquer uso dessa palavra é errôneo por não constar no dialeto e cultura da elite que comanda a norma culta. Essa palavra está sendo muito usada em páginas de humor nas redes sociais com a intenção de ironizar, servindo assim como forma de debochar as pessoas que fazem uso da língua “incorreta”.

Figura 6 – Comentário sobre a postagem “menas”



Nos comentários, podemos ver uma pessoa que contesta a página, sobre a não existência dessa palavra, argumentando que a palavra existe sim, só que em contexto de fala popular, principalmente de classe baixa. O autor do comentário declara ainda, que a página está promovendo o preconceito linguístico, pedindo para que a página antes de tudo estabeleça seu uso, para que não desmereça a população que não tenha conhecimento sobre isso. A página se defende contra essa acusação, relatando o foco, sendo baseada na norma culta da língua e que de maneira alguma pretendeu propagar o preconceito com as formas que não estão dentro da norma culta.

O internauta contesta, já que não é isso que a página aparenta fazer, uma vez que há uma informação previa de que a forma dessa palavra existe em camadas mais pobres, e sem esclarecer a preocupação da página que se baseia somente na norma culta ou padrão, não levando em conta a língua falada pela maior parte da população brasileira. O internauta critica ainda a ideia de que

só uma forma de língua correta, e a falta de conscientização das pessoas sobre a forma certa de fazer uso de cada tipo de linguagem, sem desmerecer nenhuma classe ou cultura, apenas saber lidar com as variações ocorrentes na língua.

Este exemplo único que coletamos, contradizendo o discurso vigente entre estes tipos de páginas, deixa claro que existem sim pessoas que discordam das ideias puristas repassadas, mas infelizmente são poucos que se arriscam a desdizer o discurso mais corrente.

Considerações Finais

Pode-se perceber que mesmo com toda mistura cultural que o país tem, e levando em consideração também o seu tamanho territorial, do qual acarreta uma óbvia diversidade linguística, o preconceito segue à tona, o que demonstra um desrespeito à cultura do país, que despreza sua história, para seguir uma ideia de língua determinada somente por uma pequena minoria do país.

Não queremos com isso negar a necessidade de um padrão linguístico, mas sim advertir sobre a necessidade de mantermos o respeito pela cultura, pelos contextos e vicissitudes diversas pelas quais nosso povo enfrenta cotidianamente.

Infelizmente o preconceito está tão enraizado nas pessoas, que é algo difícil de ser combatido e que, como demonstram os exemplos analisados, têm ganhado vitrine através da visibilidade proporcionada pelas redes sociais, entre elas o Facebook aqui tomado como objeto.

Temos assim a propagação de uma visão desvirtuada de língua e norma por diversas páginas que são usadas como comandos paragramaticais, páginas administradas por pessoas que muito provavelmente não têm formação específica na área de ensino de língua portuguesa e que, por isso, repassam de forma errônea um modelo de língua que não condiz com os documentos oficiais de ensino.

Dessa forma, cremos ser necessária a intervenção dos professores de língua e linguistas para que haja um contraponto a essas publicações e um esclarecimento sobre uma visão menos elitista e contemplativa das diversas variedades da língua.

Referências

- ALKMIM, Tânia. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. v.1.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São. Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma Culta Brasileira desatando alguns nós*. Disponível em: <https://kupdf.net/download/norma-culta-brasileira-desatando-alguns-n-oacute-s-carlos-alberto-faraco_58fd313ddcod60993d959e9b_pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.
- LYONS, John. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Tradução: Marilda W. Averborg e Clarisse S. de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 2009.
- RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/6043037/redes-sociais-na-internet---raquel-recuero>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

A FERRAMENTA GOLDVARB X: DESCRIÇÃO E USO

Tereza Maria de Lima
João Bosco Figueiredo-Gomes
Wellington Vieira Mendes

1 Introdução

Há considerável acervo bibliográfico na área da Sociolinguística Quantitativa Laboviana que utilizaram o programa *GoldVarb X* para comprovarem dados da variação linguística por constitui-se em uma ferramenta que facilita uma análise quantitativa multivariada de dados, e que auxilia também na comprovação ou negação de uma dada hipótese de pesquisa. (cf. WEINREINCH; LABOV; HERZOG, 1968; LABOV, 1972; MARTELOTTA, 2011).

Dentre as pesquisas realizadas sob a vertente variacionista, pode-se citar o trabalho pioneiro de Omena (1978), sobre o pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa; Pereira (1981), sobre a variação na colocação dos pronomes átonos no português do Brasil; Duarte (1986), sobre a variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil, Cyrino (1997), sobre o objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico; Freire (2000), sobre a realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana; Marafoni (2010), sobre a distribuição do objeto nulo no português europeu e no português brasileiro; além das inúmeras contribuições de pesquisadores da área como Scherre (2005), Naro (2003), Rubio (2012), entre outros.

Na literatura, destacam-se os trabalhos que tratam do tema, como por exemplo: Guy e Zilles (2007), Sankoff, Tagliamonte e Smith (2005), Tagliamonte (2006), Tarallo (2004 (1985)), Cedergren e Sankoff (1974), mas são ainda reduzidos. Entretanto, a análise quantitativa de dados com o programa *GoldVarb X* é notável, como aponta a farta produção bibliográfica sobre a variedade linguística, no que se refere à frequência e peso bruto dos fenômenos variados estudados. (OMENA, 1978; DUARTE, 1986; CORREIA, 1991; MARAFONI, 2004; FREIRE, 2000; MATOS, 2003; NEIVA, 2007; ARRUDA, 2006; ALVES, 2009; PEREIRA, 1981; PARÁ, 1997; SOLEDADE, 2010-2011; ARAÚJO, 2005; 2011; CYRINO, 1997).

Embora a ferramenta *GoldVarb X* já tenha sido objeto de análise por pesquisadores, ainda faz-se necessário desenvolver uma reflexão sobre os procedimentos do tratamento dos dados, no sentido de descrever os passos a serem seguidos com a análise quantitativa de dados submetidos ao programa. Assim, visando caracterizar a forma multivariada de análise de dados de variação linguística, propõe-se, neste artigo, abordar a Sociolinguística Quantitativa, o *Corpus*, o *GoldVarb X* e a interpretação dos resultados.

2 Contextos Investigados

Para a descrição da ferramenta *GoldVarb X*, consideram-se ocorrências do *Corpus* que apresentam como foco de atenção a realização do pronome-sujeito pelo pronome-objeto (fenômeno de mudança linguística) no falar dos fortalezenses, destacando que essa categoria pode ser retomada anaforicamente através de quatro estratégias: um clítico acusativo (i), um pronome lexical (ii), um sintagma nominal (iii) ou um objeto nulo ou categoria vazia (iv), como mostram os exemplos:

- (i) Saulo esperou-a na enfermaria domingo à tarde.
- (ii) Saulo esperou *ela* na enfermaria domingo à tarde.
- (iii) Saulo esperou *Ana* na enfermaria domingo à tarde.
- (iv) Saulo esperou \emptyset na enfermaria domingo à tarde.

Esses exemplos, encontrados no português brasileiro, buscam responder ao questionamento: “Onde Saulo esperou Ana?” e apresentam essas quatro possibilidades de uso do objeto direto anafórico de 3ª pessoa, demonstrando a sua variabilidade, embora as gramáticas normativas o apresentem com apenas uma variante, o clítico acusativo. Para analisar essa questão, tem-se como modelo teórico a Sociolinguística Quantitativa.

2.1 Sociolinguística Quantitativa

Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), baseando-se no *continuum* heterogêneo da língua, propõem um modelo empírico de análise, o qual orienta os caminhos da variação e da mudança nas línguas naturais, fazendo entender, descrever e explicar, de forma sistemática, os diversos fatores linguísticos e extralinguísticos que favorecem ou desfavorecem uma ou outra variante linguística, apontando, assim, uma nova perspectiva de análise da linguagem.

Esse modelo de análise de variações linguísticas, proposto por WLH (2006 [1968]), denominado Sociolinguística Variacionista ou Sociolinguística Quantitativa, nos diz que toda mudança é precedida de um período de variação, em que há uma “competição” entre, pelo menos, duas variantes para a realização de uma variável.

Segundo Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), uma teoria que tenha por função a observação do comportamento de qualquer mudança linguística deve buscar responder a cinco problemas centrais relacionados à explicação dessas mudanças: *os condicionamentos, a transição, o encaixamento, a avaliação e a implementação da mudança.*

O primeiro: *problema dos condicionamentos* – refere-se ao conjunto de mudanças possíveis e condições possíveis para a mudança numa determinada direção; O segundo: *o problema da transição* - consiste em investigar como uma determinada forma muda de um estágio a outro; O terceiro, *o problema do encaixamento* – visa responder como uma mudança se encaixa na estrutura social e na estrutura linguística da comunidade e quais os reflexos desta mudança no sistema linguístico, pois, como a língua é um sistema, toda variação e/ou mudança não ocorre isoladamente, de modo que uma mudança pode desencadear outra; O quarto, *o problema da avaliação* – está relacionado à consciência linguística dos falantes, ou seja, à forma como os membros de uma comunidade de fala julgam a mudança e qual a consequência dessa avaliação sobre a mudança; O quinto, *o problema da implementação e da mudança* – envolve os fatores sociolinguísticos responsáveis pela implementação da mudança e por que uma dada mudança ocorre em uma língua em uma dada época e não em outra. Para Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968], p. 124), o processo de mudança envolve estímulos e restrições tanto da estrutura social quanto da estrutura da língua.

2.2 O Corpus

O Corpus a ser utilizado para a apresentação das etapas para a Análise de Regra Variável no aplicativo *GoldVarb X* para Windows provém do falar fortalezense: projeto NORPOFOR – Norma Oral do Português Popular de Fortaleza. Este *Corpus*, desenvolvido com o apoio da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

O projeto conta com 198 informantes, que foram estratificados por sexo (masculino e feminino), *faixa etária* (I: 15 a 25 anos; II: 26 a 49 anos; III: a partir de 50 anos), *escolaridade* (A: 0 a 4 anos; B: 5 a 8 anos; C: 9 a 11 anos) e *tipo de registro* (D1D: Diálogo entre Informante e Documentador; D2: Diálogo entre Dois Informantes; EF: Elocução Formal).

A amostra é constituída por 54 inquéritos do tipo *D1D*, que representam 54 informantes e 29 inquéritos do tipo *D2*, que representam 53 informantes, perfazendo um total de 83 inquéritos e 107 informantes, distribuídos por *sexo, faixa etária, escolaridade e tipo de registro*. Essa distribuição resultou em 8.255 ocorrências, que se prestam às análises e que partiram de narrativas de experiências pessoais gravadas, buscado na oralidade. Conforme Labov (1997, p. 03), “uma narrativa de experiência pessoal é o relato de uma sequência de eventos que teve lugar

na biografia do falante por uma sequência de sentenças que corresponde à ordem dos eventos originais”.¹

A análise estatística dos dados concretiza-se com a utilização do *GOLDVARB X* (SANKOFF; TAGLIAMONT; SMITH, 2005). Versão atualizada para *Windows* do pacote de programas *VARBRUL*. Conforme Guy e Zilles (2007 p. 105), “um conjunto de programas computacionais de análise multivariadas, especificamente estruturadas para acomodar dados de variação sociolinguística”.

2.3 O Programa *GoldVarb X*

Para a caracterização do programa *GoldVarb X*, considera-se a descrição das etapas que possibilitam o trabalho com essa ferramenta: o conceito; a instalação; o uso; a codificação; os arquivos do *GoldVarb X*.

2.3.1 O conceito

GoldVarb X, o pacote *Varbrul* para ambiente *Windows*, versão 2005, conforme Guy e Zilles (2007, 105), “é um conjunto de programas computacionais de análise multivariada, especificamente estruturado para acomodar dados de variação sociolinguística”, Esse programa de regras variáveis inclui vários novos recursos úteis da interface do usuário, incluindo a possibilidade de realizar pesquisas de referência cruzada para encontrar facilmente o que está procurando.

2.3.2 A instalação

Para a instalação do Programa *GoldVarb X* faz-se necessário:

1. Criar uma pasta com o nome *GoldVarb X* na Área de Trabalho (Desktop) usando o botão direito do mouse;
2. Baixar o Programa da Internet (*GOLDVARB30B3*), digitando-o no Google. Os links são: http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm ou <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.htm>.

2.3.3 O uso

Os passos para a utilização do Programa *GoldVarb X* são:

1. Dar um duplo clique na Pasta *GoldVarb X* e um duplo clique na primeira pasta *GoldVarb30b3*. Depois, dê um duplo clique no aplicativo *GoldVarb*;
2. Ir ao menu e clicar em File. Então criar um arquivo de dados (*New – New Tokens*) ou abrir um arquivo já existente (*Open*);
3. Então, pode começar a digitar os dados. Primeiro coloque a cadeia de codificação precedida de (. Após a cadeia de codificação, dê um espaço e coloque o seu dado. Não feche os parênteses. Cada dado (com a respectiva cadeia) deve vir em uma linha diferente. Deixe uma linha em branco entre os dados.

2.3.4 A codificação dos dados

Para codificar os dados, trata-se de catalogar todas as ocorrências do fenômeno dentro da amostra da comunidade de fala. Cumprindo uma das etapas de análise estabelecida nos parâmetros da Sociolinguística Variacionista: a atribuição de códigos tanto para as variáveis

¹ Tradução de Ferreira Netto, Professor Titular da Universidade de São Paulo, na área da Linguística, com ênfase em Fonologia, do original: “a narrative of personal experience is a report of a sequence of events that have entered into the biography of the speaker by a sequence of clauses that correspond to the order of the original events”.

dependentes como independentes. Segundo Coelho *et. al.*, (2015, p. 135), para a codificação, recorre-se “as letras, números e os símbolos dos caracteres do computador, de modo que cada código deve corresponder a um único caráter”.

2.3.5 Os arquivos do GoldVarb X

Os arquivos lidos pelo GoldVarb X têm extensões.tkn, .res, .cnd, .cel. sendo que: .tkn: arquivos de dados; .cnd: arquivos de condições; .cel: arquivos de células; .res: arquivos de resultados (especificações, percentagens, pesos relativos, tabulações cruzadas...).

Todos os resultados gerados pelo programa durante uma sessão ficam em um arquivo .res nas janelas dados. Para mantê-los, salvá-los em Save As. Para fazer a primeira rodada com todos os grupos e todos os fatores para um resultado inicial, como mostra o exemplo.

```

•            CELL            CREATION            •            20/04/2016            16:26:25
•.....•
Name of token file: ODA200416.tkn
Name of condition file: Untitled.cnd
(
; Identity recode: All groups included as is.
(1)
(2)
(3)
(4)
(5)
(6)
(7)
(8)
(9)
(10)
(11)
(12)
(13)
(14)
)

Number of cells: 1029
Application value(s): 4231
Total no. of factors: 28

Group 4 2 3 1 Total %
-----
1 (2) 4 2 3 1
d N 2483 2481 1845 32 6841 82.9
% 36.3 36.3 27.0 0.5

D N 632 674 105 3 1414 17.1
% 44.7 47.7 7.4 0.2

Total N 3115 3155 1950 35 8255
% 37.7 38.2 23.6 0.4
-----
2 (3) 4 2 3 1
F N 1598 1264 999 10 3871 46.9
% 41.3 32.7 25.8 0.3

M N 1517 1891 951 25 4384 53.1
% 34.6 43.1 21.7 0.6

```

Total N 3115 3155 1950 35 8255
 % 37.7 38.2 23.6 0.4

No que diz respeito ao número de ocorrências e frequências de objeto direto anafórico de 3ª pessoa na amostra selecionada, podemos estar a mirar os resultados na tabela 01, a seguir:

Tabela 01 – Variação na forma do objeto direto anafórico de 3ª pessoa na língua falada de Fortaleza

Forma do objeto direto anafórico									
Clítico (CI)		Sintagma Nominal anafórico (SNa)		Pronome lexical (PI)		Objeto Nulo (ON)		TOTAL	
Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
35	0,4	3.155	38,2	1.950	23,6	3.115	37,7	8.255	100

Como se pode ver, tem-se a constatação da baixa frequência de clítico acusativo (0,4%) na fala e da produtividade do uso do Sintagma Nominal anafórico (38,2%), do objeto nulo ou categoria vazia (37,7%) e do pronome lexical (23,6%).

Com este arquivo pronto, pode-se proceder à rodada para gerar os pesos relativos. Para tanto, nesse novo arquivo de percentagens (.res), basta clicar em Cells – Binomial, Up and Down. Aparecerá o novo arquivo .res, com os pesos relativos (logo abaixo do arquivo de percentagens)!

Na sequência, apresentamos a tabela 02, com resultados dos pesos relativos para a influência desse grupo de fatores na realização do ODA de 3ª pessoa na fala de fortalezenses.

Tabela 02 – Objeto direto anafórico de 3ª pessoa no grupo topicalização do antecedente na fala de Fortaleza: resultado para a variável pronome lexical²

TOPICALIZAÇÃO DO ANTECEDENTE	VARIANTES					
	PRONOME LEXICAL			OUTRAS		
	Nº de ocor./TOTAL	Frequência	PR	Nº de ocor./TOTAL	Frequência	PR
Topicalizado	540/3496	15,4%	0,357	2956/3496	84,6%	0,643
não topicalizado	1410/4759	29,6%	0,606	3349/4759	70,4%	0,394
TOTAL	1950/8255	23,6%	-	6305/8255	76,4%	-

Observando os resultados distribuídos na tabela 2, nota-se que, quando se topicaliza o antecedente do objeto direto, os resultados apresentados para as outras variantes: clítico acusativo, SN anafórico e objeto nulo ou categoria vazia são maiores (84,6% de frequência e PR 0,643 (somatória de todas as outras variantes)); enquanto que, quando o antecedente não é topicalizado, os índices percentuais de objeto direto favorecem ao uso do pronome lexical (apresentando uma frequência de 29,6% e PR de 0,606). Entretanto, mesmo com o amalgamento das outras variantes (PR 0,643), percebe-se o destaque do pronome lexical (PR de 0,606), com antecedente não topicalizado.

3 Análise de Resultados

Partimos do pressuposto de que é através de modelos quantitativos que se podem estabelecer correlações entre fatos linguísticos e extralinguísticos, o que proporciona uma melhor visão da variação da língua, o GOLDVARB X avalia a relação estatística que as variáveis têm

² Distribuição das variantes pronome lexical x outras (clítico acusativo, SN anafórico e objeto nulo) de 3ª pessoa em relação à topicalização do antecedente: *topicalizado* e *não topicalizado* na amostra de fala de Fortaleza: resultado para a variante pronome lexical.

entre si em diferentes contextos. Essa avaliação é representada por meio de outras medidas além das porcentagens, como os pesos relativos, que fornecem dados mais consistentes.

O peso relativo é estabelecido de 0 a 1,00 e é calculado de acordo com o tipo de variável independente (binária, ternária ou eneária) de modo que a soma do peso de cada variante seja 1,00. O programa começa com o *Stepping up*. No nível 0, ele apresenta o *input* inicial, que corresponde ao percentual total da regra de aplicação. O *input* “representa o nível geral de uso de determinado valor da variável dependente” (GUY; ZILLES, 2007, p. 238).

O programa apresenta vários níveis de análise. No nível 1, ele roda cada grupo isoladamente. No nível 2, roda os grupos dois a dois; no nível 3, cruza os grupos três a três e assim por diante. Nesta rodada, o programa identifica os pesos no nível 5 da rodada, após constatar que não há mais grupos significativos. Assim, ele seleciona os grupos estatisticamente significativos. E indica onde se encontra os melhores resultados, considerando a ordem em que se apresentam. Ressalta-se que quanto maior o *log likelihood*, maior a robustez dos dados. O nível de significância é o nível de confiabilidade dos resultados.

Conclusões

Finalizando, cabe ressaltarmos que o número de rodadas do VARBRUL vai depender da estatística alcançada. Se julgarmos que os resultados alcançados na primeira rodada são significativos, paramos por aí; do contrário, necessitamos de fazer novas rodadas.

De posse dos resultados, é só montar as tabelas com os resultados de cada grupo (número de ocorrências/total, percentual e peso relativo) e explicá-los linguisticamente, sempre à luz de uma teoria linguística e da intuição do pesquisador, começando sempre pela hipótese aventada. Os números sozinhos nada dizem, é preciso que expliquemos por que tal(is) variável(is) e/ou tal(is) fator(es) favorece(m) ou desfavorece(m) a aplicação da regra!

Nosso trabalho buscou estudar o comportamento variável do objeto direto anafórico de 3ª pessoa na língua falada de fortalezenses, partindo da pesquisa bibliográfica, de observações de nosso corpus (projeto NORPOFOR – Norma Oral do Português Popular de Fortaleza) e da análise estatística realizada através do GOLDVARB X (2005), o que possibilitou verificar de que formas o objeto direto anafórico se apresenta na língua falada, observando as variantes: clítico acusativo, SN anafórico, pronome lexical e objeto nulo ou categoria vazia.

Em termos gerais, em nossa amostra, foi constatado que, de todas as formas variantes de realização do objeto direto anafórico, a que apresentou baixíssimo percentual de uso foi o clítico acusativo (0,4%). Como se percebe, um percentual bastante insignificante num universo de 8.255 ocorrências. A estratégia mais utilizada foi o SN anafórico (38,2%), embora com reduzida diferença em relação ao objeto nulo ou categoria vazia (37,7%) e, para o pronome lexical, encontramos 23,6%.

Os condicionamentos linguísticos levantados mostram que o uso do pronome lexical é favorecido pela estrutura complexa da frase em que ocorre e pelo traço [+animado] do antecedente, enquanto o uso do objeto nulo ou categoria vazia privilegia, de forma significativa, o traço [-animado]. Quanto ao clítico, pode-se dizer que ele ainda resiste em estruturas simples ou, de preferência, um infinitivo.

Os fatores extralinguísticos: escolaridade e faixa etária destacam o fato de os informantes com nível de escolaridade mais alta e pertencentes à faixa etária mais alta preferirem os SNs, o objeto nulo e o pronome lexical. Quanto ao pronome lexical, é mais comumente utilizado em construções complexas.

Referências

ALVES, J. da S. O objeto direto anafórico: uma análise na língua falada popular de jovens soteropolitanos. *Letra Magna*, Minas Gerais-MG, Ano 05 n. 11 – 2º Semestre de 2009. Disponível em: <www.letramagna.com/objetodirsotero.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.

ARAÚJO, A. A. de. CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOSOFIA. Rio de Janeiro-RJ. O Projeto Norma Oral Do Português Popular de Fortaleza – NORPOFOR. 83 *Anais... Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2011 a, vol. XV, nº 5, t.1. p. 835-845. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlftomo_1/72.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

ARAÚJO, R. C. O objeto direto anafórico em textos da web. In: *Revista Inventário*. 4. ed., jul/2005. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/04/04rcavalcante.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

ARRUDA, N. C. *A realização do objeto direto no Português Brasileiro culto falado: um estudo sincrônico*. 2006. 201f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93959/arruda_nc_me_ararafcl.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 set. 2015.

COELHO, I. L. et al. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo – SP: Contexto Editora, 2015.

CORRÊA, V. R. *Objeto Direto Nulo no Português do Brasil*. 1991. 108f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1991. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

CYRINO, S. M. L. *O Objeto Nulo no Português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. Londrina: UEL, 1997.

DUARTE, M. E. L. *Variação e Sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. 1986. 73f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo - SP, 1986.

FREIRE, G. C. *Os Clíticos de Terceira Pessoa e as Estratégias para sua Substituição na Fala Culta Brasileira e Lusitana*. 2000, 204f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2000. Disponível em: <www.letas.ufrj.br/posverna/doutorado/FreireGC.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2015.

GUY, G.; ZILLES, A. M. S. *Sociolinguística Quantitativa – instrumental de análise*. São Paulo – SP: Parábola Editorial, 2007.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo – SP: Parábola Editorial, [1972], 2008.

_____. *Principles of Linguistic Change – Social Factors*. Oxford: Blackwell, 2001. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED157378>>. Acesso em 03 fev. 2015.

_____; ASH, S.; BOBERG, C. *The atlas of North American English*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_9_entrevista_labov.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2015.

_____. *A Study of Nonstandard English*. Washington, DC: National Council of Teachers of English, 1968.

_____. *Principles of linguistic change*. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

MARAFONI, R. L. *A realização do objeto direto anafórico: um estudo em tempo real de curta duração*. 2004, 112f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2004. Disponível em: <www.letas.ufrj.br/posverna/doutorado/MarafoniRL.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. *A distribuição do objeto nulo no português europeu e no português brasileiro*. 2010, 159f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2010. Disponível em: <www.letas.ufrj.br/posverna/doutorado/MarafoniRL.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

MATOS, M. Z. M. de S. II ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - II ENPOLE. Curitiba-PR, A expressão do objeto direto anafórico nos falares urbanos Itabienses: uma primeira abordagem. *Anais... Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL*, Paraná, 2003. p. 1014-1021. Disponível em: <www.escavador.com/sobre/.../maria-zelma-meneses-de-santana-matos>. Acesso em: 12 jul. 2015.

MARTELOTTA. *Mudança Linguística*. São Paulo: Cortez, 2011

NARO, A. J. O dinamismo das línguas. In: MOLLICA, C; BRAGA, M. L. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

NEIVA, N. C. *Objeto direto anafórico de 3ª pessoa na fala culta de Salvador: o clítico em desuso*. 2007, 135f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA, 2007. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/.../Nordélia%20Costa%20Neiva.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

OMENA, N. P. de. *Pronome Pessoal de Terceira Pessoa: Suas Formas Variantes em Função Acusativa*. 139f. Dissertação (Mestrado em Letras) Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro-RJ, 11 de julho de 1978.

PARÁ, M. L. D. *Estratégias de representação do objeto direto correferencial: um estudo variacionista*. 1997, 215f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ, 1997. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/posverna/mestrado/Pará.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

PEREIRA, M. das G. D. *A Variação na Colocação dos Pronomes Átonos no Português do Brasil*. 1981, 301f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica – PUC-RJ, Rio de Janeiro-RJ, 1981.

RUBIO, C. F. *Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no Português Brasileiro e Europeu: estudo Sociolinguístico comparativo*. São Paulo – SP: Editora UNESP, 2012. pp. 81-83. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/109234>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONT, S. A; SMITH, E. *Goldvarb X: A multivariate analysis application*. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005. Disponível em: <<http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

SOLEDADE, C. de L. V. A realização do objeto direto anafórico de terceira pessoa em cartas de ilustres do século XIX. In: *Seminário do Gel*, 58. 2010, Programação... São Carlos (SP): GEL, 2010. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/?resumo=6795-10>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. *A realização do objeto direto anafórico em peças de autores brasileiros dos séculos XIX e XX: dados empíricos para observação de mudança no Português Brasileiro*. 2011, 113f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2011. Disponível em: <www.letras.ufrj.br/posverna/mestrado/SoledadeCLV.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo - SP: Ática Editora, 1991.

_____. *Relativization Strategies in Portuguese*. Philadelphia University of Pennsylvania. Tese de Doutorado. Mimeo. (1983). In: ROBERTS, I.; KATO, M. (Orgs.) *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2. ed. Campinas - SP: UNICAMP, 1993.

CEDERGREN, H. J.; SANKOFF, D. *Variable rules: performance as a statistical reflection of competence*. *Language*, 50:2. 1974, p. 333-355.

SCHERRE, M. M. P.; CARDOSO, C. R. *Guia rápido do GoldVarb X*. 2005. Disponível em: <<http://geasunb.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 6 fev. 2015.

TAGLIAMONTE, S. A. *Analyzing sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução: M. Bagno. São Paulo - SP: Parábola Editorial, [1968], 2006.

OS EFEITOS DISCURSIVOS NAS MENSAGENS DE APLICATIVOS DE CONVERSAS VIRTUAIS

Abniza Pontes de Barros Leal
Ana Cecília de Sousa Costa

1 Introdução

Devido ao constante avanço das tecnologias, ao aumento do uso dos aplicativos de conversas virtuais e ao fato de a internet já estar inserida no universo dos estudantes, uma pesquisa sobre os efeitos discursivos presentes em mensagens dos aplicativos *WhatsApp* e *Messenger* torna-se bastante relevante ao contexto escolar. E, justamente, por perceber essa recorrência do uso das redes sociais e dos aplicativos de conversas virtuais nas turmas em que lecionamos aulas de Língua Portuguesa, objetivamos analisar os efeitos de sentido percebidos na relação verbal-imagética em conversas de *WhatsApp* e *Messenger* de um grupo de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Fortaleza, na perspectiva da Linguística Textual e da Multimodalidade. Como objetivos específicos, identificar os recursos linguísticos e visuais mais recorrentes para o estabelecimento da relação verbal e não-verbal em mensagens de tais aplicativos.

No âmbito da Linguística Textual, tomamos como base Marcuschi (2004), Alves Filho, Santos e Ramos (2017), Santos (2014); no da Multimodalidade, Vieira e Silvestre (2015), Dionísio (2006), Rojo e Barbosa (2015).

2 A Hibridização da Linguagem

Atualmente, os conceitos restritivos que categorizam e segregam os tipos de linguagem são bastante contestados. Afinal, a vida contemporânea é uma explosão de linguagem, impossível de separar o que seria exclusivamente verbal ou não-verbal. Rojo e Barbosa (2015, p. 108) afirmam, até, que nenhum texto ou enunciado é unimodal, ou seja, os gêneros da contemporaneidade estão cada vez mais multimodais. De acordo com estas autoras, texto multimodal “é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição”.

Essa fusão de linguagens requer que os usuários de uma língua, para ler, produzir e analisar esses textos, compreendam as características dos gêneros multimodais. Caso contrário, a construção de sentido pode ficar prejudicada, principalmente, quando sabemos que as formas de interação se adaptam às necessidades da população (DIONISIO, 2006). Para essa autora, as representações com imagens são usadas não somente como forma de expressão das informações, mas também como “textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa” (DIONISIO, 2006, p. 131).

Um exemplo de linguagem híbrida na nossa sociedade, com alternância de uso dos diversos elementos linguísticos, é a linguagem *online*. De acordo com Santos (2014), no discurso virtual podem ser criadas diversas combinações dependendo do propósito do produtor do texto. Há a inserção de ícones, incorporação de traços fonéticos ao texto escrito, utilização de pontuações expressivas e de recursos paralinguísticos, sem um rigor normativo e sem a existência de modos fixos de aplicação. Importa, contudo, que haja coerência nas combinações realizadas e que atenda aos propósitos de produção.

Em concordância com Santos (2014), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) tratam da questão do “internetês” e sua variedade de recursos linguísticos. Segundo os autores, além do seu

vocabulário próprio, há a junção com os *emoticons*¹ e a possibilidade de “brincar com a língua”, com utilização de *memes*².

Corroborando com essa visão de hibridização da linguagem, Vieira e Silvestre (2015) fazem notar que a linguagem sofre uma influência das novas tecnologias, sendo visível uma reorganização das práticas sociais e dos gêneros discursivos nesse universo multimodal, tema abordado na próxima seção.

3 Gêneros Digitais

Os gêneros digitais estão cada vez mais presentes na nossa sociedade devido ao acesso frequente à internet. De acordo com Alves Filho, Santos e Ramos (2017) esse tipo de gênero vem desafiando linguistas e professores por conta do seu formato e sua dinâmica na *web*. Isso ocorre porque a construção dos sentidos nesse meio virtual é motivada por uma multiplicidade de conceitos, imagens e textos.

Existem gêneros que são especificamente digitais. Nasceram com o advento da *internet* e foram produzidos coletivamente devido à necessidade de interação social. Alves Filho, Santos e Ramos (2017) dão alguns exemplos, como: o *e-mail*, o *blog*, os perfis de redes sociais e as conversas virtuais.

Santos (2014, p. 159) dá ênfase ao gênero *chat*, definido por ele como “a conversação por escrito em tempo real e em meio eletrônico”. Esse gênero, que Marcuschi (2004) chama de bate-papo virtual, é uma representação da fala oral por meio de recursos digitais, como os computadores e os celulares com acesso à *internet*.

Dudenev, Hockly e Pegrum (2016) alertam para a chegada desses novos gêneros digitais pertencentes aos celulares *smartphones* e *tablets*, como o caso das mensagens de texto em *SMS*, e citam também as redes sociais e seus aplicativos, como o *Facebook* e o *Twitter*. Nessa categoria, podemos incluir também as mensagens de *WhatsApp* e *Messenger*, objetos de estudo do nosso trabalho.

Segundo Pereira e Baptista (2016, p. 223), “as redes sociais (*Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp* etc.) passaram a fazer parte do cotidiano de muitas pessoas” e, nesses espaços, há a possibilidade de utilização de diferentes gêneros textuais, principalmente aqueles que se valem da escrita, mesclados com outras linguagens, como a imagética e a sonora.

De acordo com Alves Filho, Santos e Ramos (2017), a criação desses textos digitais veio da necessidade de otimização do tempo em termos comunicacionais, de forma a agilizar a interação humana. Por isso, eles estão associados à velocidade, ao dinamismo e à mudança. Além disso, apresentam uma linguagem mais direta e contam com a cooperação entre os interlocutores para que se construam significados.

Outro fator importante no que se refere à compreensão dos gêneros digitais é a ideia de que cada mensagem não pode ser entendida isoladamente. Deve-se levar em consideração o conjunto na troca de mensagens. Segundo Alves Filho, Santos e Ramos (2017), as informações só ficam claras para quem participa ativamente do processo sociointerativo. Afinal, esses gêneros têm como diferencial o seu caráter interativo, que aproxima autor e leitor.

Fora isso, Pereira e Baptista (2016) destacam uma característica peculiar que é a interface entre linguagens, ao explorar as múltiplas semioses, redimensionando as formas de comunicação e adequando-as à contemporaneidade.

Com os gêneros digitais concluímos, então, que as múltiplas formas de linguagem dividem espaço. Em uma só página de *internet*, por exemplo, podemos ter acesso a textos com signos expressos em distintas linguagens, todos imbricados em um contexto maior. Resta-nos saber qual

¹*Emoticon* são símbolos formados a partir de ícones tipográficos. A junção dos caracteres do teclado de computadores e celulares é responsável pela formação de ícones ilustrativos que representam expressões faciais humanas.

² Em geral, de acordo com o escritor Richard Dawkins, *meme* é uma ideia que se propaga rapidamente. Na internet, *meme* é um conceito, foto, vídeo, pessoa ou fato que se populariza rapidamente pela rede, gerando grande repercussão.

relação de sentido há entre esses elementos e o que faz com que se escolha determinado recurso para efetivar a comunicação virtual. Em outras palavras, procurar entender os efeitos discursivos nessa teia de linguagens, tema que exploramos na próxima seção.

4 Efeitos Discursivos nas Conversas Virtuais

O gênero conversa virtual, também chamado de *chat* por alguns autores, é uma produção escrita eletrônica realizada no formato diálogo. Dos gêneros digitais, ele é o que tem uma maior proximidade com a conversa face a face. O usuário desse tipo de texto tem acesso a recursos que possibilitam deixar sua interação o mais real possível, com o uso de uma linguagem própria e com o auxílio de suportes imagéticos e sonoros.

Por esse motivo, Marcuschi (2004) chama atenção para essa versatilidade. Segundo ele, os textos eletrônicos (*e-textos*) apresentam maior grau de informalidade, por se tratar de uma escrita idiossincrática e icônica. Além disso, é veloz e simultânea por simular a linguagem oral, é não monitorada e não submetida a revisões. Ou seja, “é uma linguagem em seu estado natural de produção” (MARCUSCHI, 2004, p. 63).

Os gêneros eletrônicos são inovadores pelo fato de serem produções sincrônicas. Lidar com o tempo real é um dos fatores que dá uma característica peculiar à escrita. Sobre o discurso eletrônico, Crystal (2001) menciona três aspectos que devem ser verificados quando estamos falando da linguagem da *internet* e sobre o efeito dela em nossa linguagem.

Do ponto de vista dos usos da linguagem, segundo o autor, temos uma pontuação minimalista, uma ortografia “bizarra”, recorrência na utilização de siglas, abreviaturas que não são nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semialfabética. Do ponto de vista da natureza enunciativa, a principal característica é que se integram mais semioses do que usualmente. E, do ponto de vista dos gêneros, a *internet* transmuta de maneira bastante complexa os gêneros já existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros.

Paiva (2004) apresenta alguns exemplos de comportamento interacional que demonstram atitudes recorrentes da linguagem no convívio virtual: numa conversa eletrônica, escrever em caixa alta significa que o falante está gritando; devido à rapidez da digitação, pouco se usam as acentuações; é preciso ser claro, breve e objetivo; não se deve enviar correntes, vírus e *hoaxes* (mensagens mentirosas); o uso dos *emoticons* ou *smileys* serve para demonstrar claramente o tom da mensagem e minimizar a ausência do contexto; em conversas coletivas, as respostas individuais devem ser mandadas diretamente ao seu destinatário; ao iniciar o diálogo, é comum o uso de aberturas e fechamentos (bom dia/boa noite).

Essas atitudes que se instauram nas conversas virtuais são resultados de uma básica convenção elaborada a partir do contato frequente com recursos *online* para produção de conversas a distância que mantenham a máxima proximidade com um diálogo presencial. Para Araújo (2004, p. 91), isso ocorre porque “a conversação em tempo real, ocorrida nos *chats*, é resultado da transmutação do diálogo cotidiano de sua esfera de origem para uma esfera eletrônica, que é a *Web*”. É, então, a partir do uso dos recursos semióticos de som-imagem-escrita que se torna possível materializar conversas cada vez mais aproximadas da comunicação face a face.

O autor enfatiza, também, a utilização de elementos imagéticos no texto virtual. Para ele, “o uso da imagem complementando ou não a mensagem escrita está sempre associado à negociação do sentido” (ARAÚJO, 2004, p. 104). Esses sentidos que se estabelecem são variados, traduzem a transmutação de expressões faciais, estados de espírito, sensações, gestos e atitudes. A imagem busca agregar características do diálogo convencional ao texto plurissemiótico que é o *chat* na *Web*.

Além disso, segundo Santos (2014), ainda buscando “imitar” a informalidade e espontaneidade do discurso oral cotidiano, o produtor usa as onomatopeias, alongamentos de vogais e consoantes, uso intenso de sinais de pontuação a fim de enfatizar o dito e a entonação,

entre outros elementos. O que se percebe é que há uma maneira muito particular de demonstrar as intenções no discurso virtual.

A utilização desses elementos como forma de expressão humana pode ser explicada, segundo Alves Filho, Santos e Ramos (2017, p. 170), porque “dispomos hoje de pouco tempo para realizar diversas atividades que nos são exigidas e, por isso, temos que otimizar esse tempo em termos comunicacionais”. Para os autores, essas estratégias são pensadas para agilizarmos nossa interação e atender à necessidade de comunicação rápida do mundo atual.

Observando, então, essa recorrência de recursos visuais para construção do sentido escrito, trazemos a seguir uma análise de conversas virtuais reais de alunos da rede pública, buscando verificar a recorrência de uso desses recursos para a construção do sentido nas mensagens trocadas.

5 Análise

Em sala de aula, o professor consegue ter uma visão panorâmica do comportamento dos seus alunos e, com esse olhar mais ampliado, é possível perceber atualmente a tecnologia tomando bastante espaço nas aulas. Foi dessa forma que tomamos a iniciativa de nos aproximar de textos/mensagens produzidos por *smartphones* e computadores, meios de comunicação cada vez mais populares entre os estudantes, e fazer desses textos nosso objeto de análise. Lembramos também que, segundo Negrão (2015), cabe à escola ser o lugar de reflexão sobre o que é a linguagem humana. Então, estaremos no caminho certo.

De início, por curiosidade, pedimos a uma turma de 6º ano de uma escola pública de Fortaleza que, voluntariamente, salvasse mensagens realizadas em aplicativos de conversas virtuais. Essas mensagens deveriam ter a presença da linguagem verbal e da não verbal e poderiam abordar conteúdos aleatórios, contanto que as conversas fossem reais. Aos poucos foram surgindo os voluntários e, de uma média de 30 alunos da turma, 8 alunos resolveram contribuir efetivamente com a pesquisa.

Para que a contribuição fosse válida e resguardasse os direitos dos participantes, seguimos as normas acadêmicas de coleta de dados. Foram enviados termos de consentimento para que os pais autorizassem a participação de cada aluno e para firmarmos um compromisso com os envolvidos. Somente após a autorização, começamos a recolher o material. O método escolhido para a pesquisa foi o de descrição e análise dos elementos verbais, dos elementos não verbais e dos efeitos que a linguagem dos *emojis*³, conjugada com a linguagem verbal, produz nas mensagens.

O *corpus* foi composto por mensagens produzidas em redes sociais e enviadas em formato de *print* – imagem da captura da tela. Todas as mensagens deveriam conter *emojis*. Os alunos que possuíam *smartphones* encaminharam conversas oriundas do aplicativo *WhatsApp*. Aqueles que faziam uso de computadores para comunicação *online*, enviaram mensagens do *Messenger* (recurso de conversa virtual da rede social *Facebook*). Ao total, somamos 42 *prints* de 8 participantes. Essa quantidade inclui casos em que um só aluno encaminhou mais de uma mensagem e também conversas extensas que tiveram de ser divididas em mais de um *print*.

Elegemos como categorias de análise aspectos da linguagem quanto à informalidade e extensão dos enunciados no âmbito da linguagem verbal das mensagens; os traços caracterizadores dos *emojis* mais utilizados no tocante à linguagem imagética; e também a combinação entre os dois tipos de linguagem no tocante aos efeitos discursivos produzidos a partir dessa hibridização. Dessa forma, a pesquisa, quanto aos objetivos, se classifica de natureza descritiva, e quanto aos procedimentos, fundamentalmente, qualitativa.

³ De origem japonesa, os *emojis* são pictogramas ou ideogramas que pertencem a uma biblioteca de figuras prontas encontrada nos aplicativos de conversas virtuais. Eles transmitem a ideia de uma palavra ou de uma frase completa. Em alguns momentos, se tornam mais frequentes que a própria linguagem verbal.

A natureza qualitativa se explica primeiramente por não termos a intenção de fazer levantamentos quantitativos quanto ao uso de determinados *emojis*, e também porque a análise das mensagens colhidas se orienta pelo princípio de que cada texto carrega as impressões pessoais de seus autores e demonstra efeitos de sentido. Faremos, no caso, uma tentativa de interpretação de cada diálogo, levando em conta os aspectos percebidos.

A análise das categorias foi realizada em três blocos distintos: análise dos elementos verbais, análise dos elementos visuais e análise da relação verbal-imagética. Resolvemos seguir esses procedimentos para facilitar a compreensão dos recursos destas duas linguagens na organização das mensagens.

6 Resultados

A partir dos *prints* recebidos, podemos observar uma série de fatores linguísticos recorrentes nas conversas virtuais produzidas pelos alunos. Um ponto importante a ser destacado, a princípio, diz respeito à liberdade que o gênero oferece aos usuários. No meio digital, não há a rigidez de uso de formas certas ou erradas, ou seja, não há a obrigação em seguir as normas gramaticais. Contudo, tal liberdade não se restringe ao único objetivo em comum, uma comunicação eficiente e rápida, pois, mesmo com tais características, a mensagem precisa apresentar coerência quanto à escolha das formas e a intenção de dizer. Segundo Marcuschi (2004), essa falta de rigor na linguagem *online* ocorre pelo fato de ela ser simultânea e veloz e, com isso, a escrita acaba não sendo monitorada ou revisada antes do envio.

Outra particularidade observada diz respeito às características específicas de cada conversa, visto que não há um padrão para as mensagens eletrônicas. Tomemos como exemplo o uso de caixa alta e caixa baixa nos textos, em que vemos a despreocupação com a escolha das formas, até mesmo no registro de substantivos próprios, sem haver, contudo, prejuízo na compreensão do texto. Uma emoção ou um grito, traduzidos apenas em linguagem verbal, também podem sofrer o acréscimo do uso de maiúsculas para melhor representação dos sentimentos. Apesar desta manifestação ser muito usada, no *corpus* deste trabalho, encontramos apenas um registro no segmento: “...eles encontraram VOCÊ no meu coração”. A escrita em caixa alta enfatiza a palavra e transmite a ideia de surpresa pelo que foi encontrado dentro do coração (você).

Outra característica desse tipo de mensagem é o uso dos sinais de acentuações que, muitas vezes, depende da habilidade de o produtor da mensagem saber empregá-los com rapidez no *smartphone*. Por isso, encontramos mensagens que, em certos momentos, trazem palavras acentuadas ou não. No *corpus* em análise, temos o exemplo do uso recorrente da palavra “não” que, em determinados diálogos, é apresentada de diferentes formas: “nao”, “ñ” e “n”.

No tocante à grafia das palavras, quando uma forma, de acordo com os participantes da conversa, interfere no sentido do texto e é digitada de maneira incompreensível, há a utilização de um recurso específico do gênero para demonstrar o erro. Por exemplo, a palavra “prontp” foi corrigida pela palavra “pronto”. Para indicar esta correção, foi usado o asterisco (*) acompanhando a palavra a ser consertada. Da mesma forma ocorreu com a palavra “banal” corrigida da seguinte forma: babau *.Essas manifestações de reescritas demonstram que o falante faz questão em que a palavra seja escrita corretamente.

Aspectos relacionados à superficialidade do texto quanto ao uso de pontuações também são observados na escrita das mensagens de aplicativos. Assim como a questão da acentuação, é percebido uso restrito de pontuações. Mais especificamente, a ausência quase total do ponto final. Essa não utilização ocorre nas mensagens *online* devido ao grau de formalidade que a pontuação produz no texto escrito. Afinal, nos gêneros essencialmente escritos, a pontuação é o único recurso rítmico capaz de organizar as ideias, enquanto nos gêneros digitais, principalmente nos aplicativos de conversas virtuais, há uma variedade de opções à disposição do produtor da mensagem. Em substituição ao ponto final ou às vírgulas, usa-se mais os espaços (*enter*).

Notamos que há recursos linguísticos que são próprios da linguagem virtual e, por isso, são usados constantemente. No entender de Marcuschi (2004), assim como no nosso, o discurso eletrônico permite decisões linguísticas liberais e a abreviação de palavras é algo recorrente e natural nas mensagens virtuais por prezar pela agilidade da comunicação. Nos *prints* recebidos podemos observar alguns casos em que houve redução da palavra (apagamento de vogais): recorrência do uso de “vc/vcs” (“você/vocês”); “cm” (como); “amg” (amigo); “pq” (porque), etc. Encontramos, também, outros tipos de abreviações que não seguem esse padrão de retirada de vogais. Foram usadas, por exemplo, as palavras “net” e “kero”, abreviando “internet” e “quero”, respectivamente. No caso de “kero”, percebemos que o produtor se guiou pela realização sonora e não gráfica da palavra.

Em alguns diálogos, estão presentes exemplos de onomatopeias, reproduzindo sons que produzimos durante a conversa oral. Dentre os casos observados, destacamos os seguintes exemplos: “hmm”, “aff”, “vishhh” e “kkkkk”. Todas essas expressões são bastante significativas para a comunicação, devido aos efeitos produzidos pela inserção no contexto de fala. Santos (2014) chama a atenção para algumas características próprias do processo de produção de texto virtual essenciais para a compreensão do discurso. O uso por escrito dos recursos paralinguísticos, como “Zzzzz” ou “risos”, servem para acompanhar, apoiar e dar ênfase às palavras dentro do contexto comunicativo.

Os usuários de aplicativos de conversas virtuais da nossa pesquisa recorrem ao recurso de extensão de letras nas palavras para produzir o efeito da informalidade natural do contato face a face, conforme exemplos: “Hummmmm”, “Kkkkk”, “garotaaaa”, “pooooooooode”, “ansiosaaa” e “feraaaaaa”. Dessa forma, o que foi dito acaba sendo intensificado com o prolongamento da vogal ou da consoante escolhida.

Nas conversas virtuais, além da forte presença da linguagem verbal, surgem as imagens, como uma marca de intersemiose dos gêneros realizados *online*. É a partir da inclusão desse recurso que o gênero *chats* e torna ainda mais dinâmico e inovador. As mensagens colhidas entre os alunos, participantes da pesquisa, estão repletas desses elementos visuais em alternância com as falas, assumindo um papel tão importante quanto o da linguagem escrita.

É inquestionável que hoje a inclusão desse recurso visual está ganhando cada vez mais espaço nos diálogos. Paiva (2004) afirma que essa utilização dos recursos imagéticos serve para manter o tom de evidência na mensagem e, ainda, suprir a ausência do contexto no discurso *online*.

Na construção das mensagens de aplicativos, há predominância do uso de *emojis*. Dentre os mais usados: carinhas e pessoas; animais e natureza; comidas e bebidas; atividade; viagem e lugares; objetos; símbolos; e bandeiras, sendo possível usar os *emojis* para ilustrar diversas situações da vida e do comportamento e sentimentos humanos.

Nas conversas dos alunos, percebemos o uso indiscriminado dessas figuras, principalmente de algumas categorias específicas, como “carinhas e pessoas”, que representam sentimentos/emoções, e mãos, que representam movimentos e sinais. Segundo Santos (2014), o intuito desses elementos icônicos, muitas vezes, é o de substituição, tanto de situações extralinguísticas quanto de palavras e expressões na mensagem virtual, com o propósito de intensificar o texto.

Após a verificação do uso dos recursos verbais e dos imagéticos realizada separadamente, observamos a relação entre essas duas linguagens e avaliamos os efeitos discursivos que essa relação produz nos textos. É válido lembrar que nem sempre conseguiremos interpretar fielmente o que os participantes quiseram expressar em suas falas, por estarmos lidando com recortes do diálogo e por não termos acesso a conhecimentos de mundo compartilhados por estes participantes. Alves Filho, Santos e Ramos (2017) explicam que isso ocorre, pois, o conteúdo das mensagens só é totalmente claro para aqueles que estão diretamente envolvidos no processo sociointerativo.

Se seguirmos a lógica de que o *emoji* apenas ilustra o que foi escrito anteriormente, veremos um caso de discordância. Ao escrever “O médico disse que se ele retirasse você de lá de

dentro, eu morreria” seguida de um emoji “apaixonado”, observamos um exemplo em que a imagem amplia o sentido contextual. Pois, mantendo essa ideia, incluiríamos uma carinha que ilustrasse a morte. E, nesse caso, a figura trouxe uma informação a mais para o discurso: que ele morreria por amar alguém. Araújo (2004) explica que a imagem pode complementar ou não o texto escrito, porém, o mais importante é que ela atue como forma de expressão dos sentidos, como representação de sentimentos, de expressões faciais, de estado de espírito, de sensações, de emoções, de atitudes etc.

Salientamos um caso específico, quando a imagem do urso é incluída no texto em substituição à palavra “panda”, por mostrar o poder semântico do emoji ao assumir a mesma função de um vocábulo. Equiparando o grau de importância e responsabilidade dos dois elementos (verbal-imagético) na construção de sentido do texto.

Um exemplo em que temos a presença do emoji em formato de bolo de aniversário, associada à expressão “gostou de hj”, inclusive sem a interrogação, permite interpretar que, na verdade, o participante questionou se a outra pessoa “gostou da festa que aconteceu hoje”. Isso nos faz refletir sobre o uso do emoji como fator primordial no texto, apresentando um sentido completo. Evitando, até, a digitação de mais palavras que significassem a mesma ideia que um só emoji trouxe.

Para finalizar, é válido lembrar que, em muitos textos dos alunos, pudemos observar a recorrência da utilização dos emojis com sentido meramente ilustrativo. Analisando com atenção alguns exemplos, notamos que a inserção se torna repetitiva no discurso e a aplicação do emoji acaba sendo redundante. Essas figuras são inseridas, muitas vezes, devido à indicação do aplicativo de conversas virtuais que, no próprio teclado, sugere imagens com o mesmo significado das palavras escritas.

Considerações Finais

A conclusão deste trabalho nos faz refletir sobre a configuração atual da educação brasileira. A tecnologia e as mídias digitais influenciam fortemente a formação dos jovens e nós, professores, não devemos ignorar isso. Pelo contrário, precisamos nos aliar às ferramentas digitais e adaptar nossa prática docente a esse novo contexto.

Tivemos uma dificuldade inicial em relação à busca por referências bibliográficas que tratassem da temática por nós abordada. As análises também tiveram de ser realizadas de forma bem minuciosa devido à inexperiência no trato de textos produzidos em aplicativos. Esses contratempos são o que despertam ainda mais o sentimento de dever cumprido.

Os resultados foram positivos, pois exprimem o valor contextual de cada escolha discursiva realizada na construção dos diálogos dos alunos. Identificamos, assim, o propósito comunicativo do gênero conversa virtual e observamos a utilização dos elementos da linguagem híbrida em contextos reais de uso. Ao observar a relação verbal-imagética nas mensagens dos alunos, assimilamos a necessidade de análise da composição e da disposição geral de todos os elementos envolvidos no discurso virtual. Cada fala, acompanhada de emojis, produz um efeito discursivo diferente. Ao final, percebemos que há familiaridade no manejo dos diferentes tipos de linguagem e que os participantes alternam a inserção da escrita e da imagem de acordo com o sentido que pretendem dar ao texto.

Esperamos que, com isso, estejamos ampliando os estudos das vertentes que nos serviram de base: a Linguística Textual e a Multimodalidade.

Referências

ALVES FILHO, Francisco; SANTOS, Leonor Werneck dos; RAMOS, Paulo. Gêneros Digitais: muito além do hipertexto. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIOKONIS, Aparecida Lino e ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017. pp. 165-184.

ARAÚJO, Júlio César Rosa de. *A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 91 a 109.

CRYSTAL, D. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, pp. 131-144.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicki; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, pp. 13-67.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati. A natureza da linguagem humana. In: FIORIN, José Luiz. *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2015, pp. 75-109.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, pp. 68-90.

PEREIRA, Eliúde Costa; BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Algumas questões em torno da formação docente e o letramento digital. In: LEURQUIN, Eulália; MARÇALO, Maria João; SOUZA, Maria Margarete F. de (Orgs.). *Múltiplas facetas da linguagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

ROJO, Roxane Helena R; BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Else Martins dos. Chat: e agora? Novas regras – Nova escrita. In: COSCARELI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014, pp. 151-183.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

OS PROCESSOS RELACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA INTRODUÇÃO DO GÊNERO DISSERTAÇÃO: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL

Anikele Frutuoso
Cícera Alves Agostinho de Sá
João Bosco Figueiredo-Gomes

1 Introdução

O uso que os falantes fazem da língua em reais contextos comunicativos ocasiona modificações nas estruturas das línguas e, conseqüentemente, a produção de significados diversos, que estão sempre se modificando de acordo com o contexto sociocultural no qual o falante está inserido. A produção de significados, por sua vez, reflete como o falante faz associações, escolhas linguísticas para adaptação contextual e, nesse processo, conseqüentemente, coloca em foco a sua experiência cognitiva e social.

A tradição gramatical não dá conta da dinamicidade do uso das formas linguísticas, tampouco explica os papéis de interação entre os participantes da oração, no que diz respeito, às funções e às relações que esses assumem em interações comunicativas diversas, e por ignorar os sentidos ocasionados dentre os inúmeros contextos comunicativos, também não percebe como as escolhas linguísticas dos usuários da língua, quando selecionam processos (grupos verbais) constroem argumentação e, por conseguinte, significados específicos e especializados, conforme os propósitos comunicativos do texto, no caso em análise, a introdução da dissertação de mestrado.

A tradição gramatical por não dá conta dessa multiplicidade pragmática dos usos dos itens linguísticos, e por selecionar critérios ora semânticos, ora sintáticos, categoriza os verbos em dicotomias: transitivos e intransitivos e seus respectivos complementos/objetos (diretos, indiretos, preposicionado, entre outros).

Nessa perspectiva, a análise da língua por meio de frases fora de contexto comunicativo cultural e situacional, isolado de contextos de comunicação (sociocultural) em que os falantes estão inseridos, os propósitos de produção, entre outros aspectos relacionados ao ato comunicativo; trata a transitividade como uma relação categórica, em que o verbo, por ser o elemento principal é quem determina a transitividade ou não da oração. Desse modo, exclui da análise fatores presentes na construção da oração e que a modificam em termos pragmático-semânticos.

Para esta investigação, privilegamos os processos relacionais, porque em geral, têm a função de caracterizar, de identificar, de dar ideia de posse e, sobretudo, contribuem na definição de coisas, estruturando conceitos. Assim, esse artigo tem por objetivo analisar os processos relacionais e a construção de sentido na unidade retórica introdução do gênero dissertação de mestrado. Baseamo-nos na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) que entende a oração como representação de escolhas socioculturais, isto é a oração é mensagem, troca e relações.

Para tanto, selecionamos 24 introduções de dissertações de mestrado que versam de única temática (área de linguística). As dissertações das quais retiramos as introduções fazem parte do *corpus* DISSERTES (BERTULEZA, FRUTUOSO, FIGUEIREDO-GOMES, 2015). O *corpus* utilizado neste artigo é, portando, um *subcorpora* de um *corpus* maior. As introduções foram transformadas em *txt* para levantamento dos processos relacionais. Para levantamento dos processos relacionais utilizamos as ferramentas do pacote computacional *Word Smith Tools* (*concord* e *wordlist*), e partimos da seleção de processos listados por Fuzer e Cabral (2010).

2 Metafunções da Linguagem

A LSF tem como base os estudos de Halliday (1985) e Halliday e Matthiessen (2004) e é entendida como uma teoria social que se preocupa com os usos da língua em seu verdadeiro funcionamento, ou seja, as estruturas linguísticas em relação à função que desempenha nas relações sociais entre os indivíduos.

Segundo Halliday e Matthiessen (2004), os textos em sua imensa produção de significados se organizam em três metafunções da linguagem: a metafunção ideacional, a interpessoal e a textual, sendo que cada uma representa uma “fatia da realidade e da experiência dos falantes” (FURTADO DA CUNHA, 2011, p. 11).

A metafunção *ideacional* representa e constrói significados da nossa experiência. Nessa metafunção, a oração é configurada como a representação de escolhas linguísticas e é nela que o sistema de transitividade é instanciado. A metafunção *interpessoal* representa os modos dos papéis assumidos pelos participantes. Examina o sistema de *modo*, que especifica as experiências relacionadas ao tempo presente, passado e futuro, não tão somente isso, mas também as relações de probabilidade, usualidade, obrigação e disposição. Já a metafunção *textual* (tema e rema) corresponde ao modo de organização dos textos através de recursos coesivos e/ou discursivos. Relaciona-se ao meio pelo qual se organiza os sintagmas nominais e verbais, através dos mecanismos de transição de ideias entre um elemento e outro, como o observado no caso de referência (“Gatos ← “deles”), progressão, entre outros.

2.1 Sistema de transitividade e processos relacionais

Segundo a LSF, a transitividade é compreendida como a representação da experiência humana, “geralmente entendida como fluxo dos eventos ou acontecimentos; atos ligados a *agir, dizer, sentir, ser, e ter*”, representados pelos processos (grupos verbais) e estendidos aos participantes (grupos nominais) (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2011, p. 67). Essas experiências são apresentadas e/ou explicadas no âmbito da oração, conseqüentemente, expressando uma variedade de significados ideacionais e cognitivos. Halliday e Matthiessen (2004) apresentam no sistema de transitividade como principais processos os materiais, os relacionais e os mentais, e como secundários, intermediando os principais, existem outros três, o existencial, o comportamental, e o verbal.

Nessa perspectiva, a oração é, pois, simultaneamente, a representação, troca de mensagem entre os falantes, ou seja, é por meio da oração que as experiências são representadas nas interações e são estruturadas como mensagens.

Os *Processos relacionais* atuam no mundo das relações abstratas como em “A inclinação brasileira está nítida há anos”; nessa oração o processo configura semanticamente um predicado que atribui sentidos à ‘inclinação brasileira’ com o grupo nominal + circunstância ‘nítidas há anos’.

Os *Processos relacionais*, que são o objeto desta pesquisa, atuam no mundo das relações abstratas. Segundo Ghio e Fernandes (2008, p. 94), é por “meio da linguagem que aprendemos a generalizar, a relacionar um fragmento de experiência com outro”. As autoras afirmam que os “processos relacionais estabelecem relação entre partes de entidades diferentes” (GHIO; FERNANDES, 2008, p.105), apresentando fatos, acontecimentos, caracterizando coisas, objetos, personagens, identificando qualidades, defeitos, entre outros.

Conforme Halliday e Matthiessen (2004), os processos relacionais estão divididos em três tipos: intensivo, circunstancial e possessivo, os quais expressam significados diferentes nos textos. No processo relacional Intensivo (X é A), uma qualidade ou identidade é relacionada, servindo para caracterizar uma entidade “denotando intensidade” (FURTADO DA CUNHA, SOUZA, 2011, p. 74), e acontecem geralmente com os verbos *ser* e *estar*. No processo relacional circunstancial (X está em A), uma circunstância é atribuída a uma entidade, realizando diversos significados como os de *modo, espaço, tempo, causa e assunto*, etc. Já no processo relacional

possessivo (X tem A), a oração denota posse, seja de coisas, objetos, sentimentos, isto é, a relação pode ser concreta ou abstrata.

Além desses três tipos, as orações relacionais se apresentam de dois Modos distintos: Atribuição e Identificação. Segundo Fuzer e Cabral (2010), na Atribuição, emprega-se tipicamente o verbo *ser*, mas também se usa os verbos *ascriptivos* como *estar, fazer-se, ficar, parecer, manter-se, permanecer, resultar, sentir-se, soar, tornar-se, virar*. No processo relacional Atributivo como em ‘...você sabe que a religião protestante ...*ela é bem dividida* (041. RO. F. LF. D&G); nessa oração dois participantes emergem: o Portador (ela), que é a entidade a quem é atribuída uma qualidade, e o Atributo (bem dividida), que expressa a qualidade atribuída.

Nas orações com processo relacional Identificador, há dois participantes em que um deles tem uma identidade determinada, como podemos ver em ‘*religião pra mim é a crença que eu tenho em Deus....* (095. RO. F. LF. D&G). O processo relacional Identificador “é” correlaciona os participantes identificando uma entidade em termos de outra. Desta forma, há uma categoria mais geral chamada de Característica (*religião*), e outra mais específica chamada de Valor (*a crença que...*); ainda podemos nomeá-los de *Identificador* e *Identificado*, para mostrar que há uma informação nova e outra que já é dada. Nesse modo de relação, emprega-se tipicamente o verbo *ser*, mas outros verbos também podem realizar processos relacionais Identificadores, do tipo “*equativo*”: *atuar como, servir como, constituir, exemplificar, formar, funcionar, implicar, indicar, refletir, representar, significar, sugerir*. (FUZER E CABRAL, 2010).

3 Processos Relacionais e a Construção de Sentido na Introdução de Mestrado

Apresentaremos, nesta seção, o resultado do levantamento estatístico e análise dos processos relacionais nas *introduções* do gênero dissertação de mestrado. Assim, a análise dos processos será apresentada conforme as ocorrências mais frequentes no nosso *corpus*, por conseguinte, conforme a ocorrência do processo, apresentamos amostras relativas aos dois modos de relação: atribuição e identificação. A Tabela 1 mostra um panorama dos processos encontrados nas 24 *introduções* de mestrado.

Tabela 1 – Processos relacionais na unidade retórica introdução de dissertação de mestrado

Processos relacionais	Frequência
Ser	462 /74,5%
Ter	41/ 6,6%
Estar	22 /3,5%
Indicar	19/3%
Constituir	16/2,5%
Tornar	9 /1,4%
Funcionar	8 /1,2%
Representar	7/1,1%
Formar	7/1,1%
Possuir	5/0,8%
Atuar	4 /0,6%
Ficar	4/0,6%
Envolver	3/0,4%
Servir	3/0,4%
Refletir	3/0,4%
Resultar	3/0,4%
Parecer	2/0,3%
Manter-se	1 /0,1%
Implicar	1/0,1%
Pertencer	-
Exemplificar	-
Significar	-
Permanecer	-

Sugerir	-
Virar	-
Fazer-se	-
Total por UR	620

Fonte: Agostinho de Sá e Frutuoso (2018).

Os dados apresentados na Tabela 1 mostram como os escritores pós-graduados fazem escolhas léxico-gramaticais e léxico-semânticas para produzir significados e argumentar sobre o objeto a qual estuda.

Os processos mais frequentes no *corpus* foram o *ser* com 74,5% das ocorrências. Esse percentual é superior à frequência dos demais processos relacionais, como em *ter* com 6,6%, seguido de *estar* com 3,5%, *indicar* com 3%, *constituir* com 2,5%. Outros processos apresentaram frequência bem inferior e, portanto, pouco representativo, no que se refere às escolhas linguísticas dos escritores, são eles: *tornar*, *funcionar*, *representar*, *formar*, *possuir*, *atuar*, *ficar*, *envolver*, *servir*, *refletir*, *resultar*, *implicar*, *parecer* e *manter-se*. Esses processos obtiveram ocorrência inferior a 10 (dez) ocorrências nas 24 introduções de dissertações de mestrado analisadas.

Já os processos *pertencer*, *exemplificar*, *significar*, *permanecer*, *sugerir*, *virar* e *fazer-se* não apareceram no *corpus*. Para análise qualitativa dos processos relacionais delimitamos a apresentação das amostras aos processos com maior representatividade no *corpus*, ou seja, a análise referente aos processos relacionais *ser*, *ter*, *estar*, *indicar* e *constituir* como veremos nos itens de (a) a (d).

a) Processo relacional SER

Segundo Borba (1990, p. 1231), esse verbo “compõe predicativo estativo de inerência, ou seja, o predicativo refere-se ao seu sujeito como um de seus traços essenciais”. Essa significação permite ao escritor estabelecer conceitos na exposição das categorias teóricas que estuda, que conceitua e que analisa, conferindo inúmeros significados na correlação com seus participantes. (FRUTUOSO, 2015).

SER Atributivo

(1) Aproveitamos os dados desta pesquisa, mas vale ressaltar que o *nosso trabalho* é muito diferente daquele, uma vez que temos objetivos diferentes e estamos seguindo um viés teórico-metodológico específico (DIL98).

SER Identificativo

(2) O *advérbio já*, objeto de estudo neste trabalho, enquadra-se no rol de itens lexicais disponíveis para a codificação de aspecto verbal. O *aspecto em questão* é o *inceptivo* (ou *incoativo*) [...] (DIL72).

O escritor contextualiza dados de outra pesquisa em que aproveita alguns desses dados para as suas explanações. Nessa proposição, usando o Portador “o *nosso trabalho*”, o processo relacional Intensivo “*é*” e o Atributo “*muito diferente daquele*”, o autor destaca a diferença teórico-metodológica entre seu trabalho em relação a outros que cita na sua Introdução.

Esses participantes formam um conjunto argumentativo que favorece a explicação e a clareza sobre a ressalva que o escritor quer fazer sobre seu trabalho em relação a outro. O autor do texto com isso tenta apresentar pesquisas prévias de trabalhos que tem relação com o objeto o qual estuda, sobretudo, com isso tenta justificar suas escolhas teóricas-metodológicas dentro da comunidade discursiva a qual se insere. O portador, processo e atributo representam uma significação expressiva e são importantes para a conjuntura total da proposição e também na totalidade do texto da *introdução*.

Na amostra (2) da *Introdução*, o escritor do texto tem, imprescindivelmente, a intenção de identificar seu objeto de estudo, aplicando conceitos sintáticos aos termos. No geral, existe uma

teia de significados em que os itens lexicais são apresentados para introduzir conceitos a respeito do “advérbio já”, em itálico, citado no início do período.

Nessa amostra é apresentado um tipo específico (parte-todo) do grupo nominal definido “O aspecto em questão”. Esse participante reitera uma categoria (o aspecto verbal) citada anteriormente no período. O participante *Valor* (*inceptivo* (ou *incoativo*)) é responsável por associar uma especificidade ao participante *Característica*.

b) Processo relacional TER

Esse processo realiza orações principalmente do tipo possessivas. Expressa, sobretudo, o sentido de posse “inerente ou transitória” entre *possuidor* e *possuído* (BORBA, 1990, p. 1285). Do ponto de vista semântico, o processo *ter* faz uma mediação entre o participante expressando, relações de qualificação e de identificação entre os termos que conceituam. Essa relação semântica traz significados específicos ao texto, como podemos perceber nas amostras (03) e (4).

Ter Atributivo

(03) [...] o capítulo primeiro traz um panorama das funções codificadas pelo pretérito perfeito composto sincrônica e diacronicamente sob a perspectiva normativa e sob a perspectiva linguística. Apresentamos, ainda, considerações interlinguísticas sobre os tempos compostos, uma vez que, em *Língua Portuguesa*, o pretérito perfeito composto **tem** comportamento peculiar se comparado às demais línguas românicas. (DIL4).

Ter Identificativo

(4) Objetivos e Hipóteses

Esta pesquisa tem como objetivos gerais: a) Investigar a origem do padrão construcional Xmente, produtiva na maioria das línguas românicas para produção de advérbio [...] (DIL11).

Uma das características típicas da UR *Introdução* é apresentar um esboço de cada capítulo que compõe o texto, neste caso, do gênero *dissertação*. Isso é demonstrado na amostra (03) em que o autor apresenta o conteúdo que ele discorrerá em um de seus capítulos. Ainda nessa amostra (03), o processo relacional possessivo *ter* correlaciona uma das categorias analisadas pelo autor “o pretérito perfeito composto” ao “comportamento peculiar”; este último tem a função de caracterizá-lo por meio do grupo nome+adjetivo, cujo significado singulariza a entidade possuída. O Portador/possuidor em negrito é delimitado pela circunstância “em língua portuguesa” que antecede esse participante e traz a informação para o leitor sobre qual língua o pretérito perfeito tem comportamento peculiar.

Na amostra (04), o escritor apresenta o objetivo geral de seu trabalho na UR *Introdução* característica retórica muito recorrente na *introdução*. O participante “*Esta pesquisa*” é a entidade identificada que funciona como *Característica*, já o *Valor* é o grupo preposicionado ‘*como objetivos gerais*’.

Cabe salientar que, na relação com o processo relacional *ter* no modo Identificativo, o participante *Valor* também se realiza por meio de grupo nominal, porém sem adjetivo em sua constituição, diferindo nesse particular do Atributivo. Esse participante apresenta no texto, conforme a amostra (04), um dos objetivos do trabalho do autor. Podemos perceber que o processo relacional possessivo “*tem*” estabelece uma correlação entre esses participantes como uma parte que pertence à outra.

c) Processo relacional ESTAR

Diferentemente do processo *ser*, que, segundo Borba (1990, p. 702), apresenta estados permanentes na oração, o processo relacional *estar* “compõe predicativo estativo de transitoriedade, ou seja, o predicado se refere ao sujeito como algo não-essencial e passageiro”: a relação entre os participantes traz informações não permanentes.

Estar Atributivo

(05) Embora exista essa sobreposição de funções textuais e expressivas/subjetivas, percebemos que, nas relações conclusivas e discursivas textuais, o *pois* **está** mais gramaticalizado ainda do que nas relações de explicação, adversidade e causa. (DIL21).

Estar Identificativo

(06) Nesses trabalhos, buscou explicitar as relações de sentido existentes entre os itens fonte e alvo, relações estas que **estariam** na origem da derivação histórica. (DIL1).

Como podemos ver em (05), o autor apresenta informações sobre as funções do item *pois* e chama a atenção para o estado em que se encontra o item de seu estudo expresso pelo processo estar, que relaciona o Portador “o pois” ao Atributo “mais gramaticalizado” – um grupo adjetival. Dessa maneira, o pesquisador contextualiza uso/funções do objeto de estudo, problematizando-o, uma característica bem própria da UR *Introdução*.

Em (06), o autor resenha outros trabalhos e fala da origem de alguns itens gramaticais para posteriormente justificar a escolha do seu objeto de estudo. Essa estratégia de retomar outros trabalhos da área constitui o background, uma subunidade da UR *Introdução* que pode também ser chamada de pesquisas prévias. Na oração “que *estariam* na origem da derivação histórica”, o pronome relativo “que” funciona como Característica e retoma grupo nominal “relações estas”.

O participante Valor “na origem da derivação histórica” indica a circunstância de tempo em que *estariam* às relações de sentido entre os “itens” que o autor cita na introdução da sua dissertação.

As orações construídas com o processo *estar*, como podemos ver nas amostras do *corpus*, codificam significados bem diferentes dos outros processos *ser* e *ter* apresentados anteriormente. Na extensão dos significados realizados nas orações Atributivas, o Portador e Atributo, intermediado pela relação com o processo relacional *estar*, apresentam significados de aspecto não fixo, isto é, momentâneos.

Já as orações Identificativas com esse processo apresentam-se, muitas vezes, com o participante Valor, funcionando como circunstância, expandindo o significado do participante Característica.

O processo relacional *estar* se faz essencial para a realização dos sentidos, apresentados nas amostras dos autores pós-graduados, sobretudo, na composição da expressão da argumentação, da apresentação do objeto de estudo da UR *introdução*.

d) Processo relacional INDICAR

A recorrência desse processo nessa UR pode ser justificada pela necessidade de o escritor apontar determinados aspectos. Diferentemente dos processos *ser*, *ter* e *estar*, o processo *indicar* não aparece na introdução no modo atributivo, desse modo, apresentamos identificativo.

Indicar Identificativo

(08) O item *depois* cuja origem latina é espacial (uso mais concreto), através de um processo metafórico, **passa a indicar o espaço no tempo** (uso intermediário) [...](DIL1).

Por meio da união semântica de processo e participantes, a amostra (08) apresenta a mudança do participante Característica “o item *depois*” que fica bem evidenciada pelo fato de o processo *indicar* vir acompanhado pelo auxiliar “*passar a*”, mostrando o resultado da transformação do Valor “o espaço no tempo”. Nessa amostra o escritor faz uma apresentação geral do seu objeto de estudo, a fim de apresentar aspectos ligados à origem e mudança de sentido do objeto o qual o escritor pós-graduado estuda.

É preciso ressaltarmos que o recurso de modalização realizado por “*passar a*” também foi recorrente no uso do processo relacional *indicar*, e contribuiu na elaboração dos significados não

tão taxativos, mas apoiados na *possibilidade de transformação ou mudança*. Outro recurso bastante utilizado é o de retomada de informações por meio dos pronomes anafóricos, que funcionavam como participantes.

e) Processo relacional *CONSTITUIR*

O processo relacional *constituir* muitas vezes significa “fazer parte”, “integração entre partes”. Teve a quinta maior frequência dos tipos de processo relacional nas *introduções*. As autoras Fuzer e Cabral (2010) listam o Processo *constituir*, assim como *indicar* como verbos que se realizam no modo Identificativo do tipo *equativo*, o que não foi diferente nos dados do nosso *corpus*. *Constituir* funciona com maior frequência como Identificativo.

Constituir Atributivo

(07) *Os gêneros*, como veremos no capítulo II, *constituem* ambientes linguísticos específicos [...] (DIL4).

Constituir Identificativo

(08) No terceiro capítulo, são apresentados os gêneros *que constituem* os corpora desta pesquisa – cartas, relatórios e mensagens oficiais – juntamente às suas (DIL9).

Na amostra (07), o autor/escritor antecipa ao leitor o que ele encontrará no capítulo II de sua *dissertação*, além disso, conceitua os gêneros com o uso dos participantes Portador “Os gêneros” e do Atributo “*ambientes específicos*”. Nessa amostra, podemos enfatizar um dos padrões dessa UR, que é apresentar ao leitor uma breve síntese na organização dos capítulos que constituem a *dissertação*.

Assim como em (07) na amostra (08) o processo *constituir* é utilizado na mesma subunidade da introdução, quando o escritor apresenta no texto o que irá discutir nos capítulos da sua *dissertação*, nessa amostra há uma entidade posta como singular à outra. O participante Característica é o pronome relativo “*que*” que retoma “*gêneros*” na oração anterior. O participante Valor, iniciado pelo artigo definido, apresenta uma relação semântica com o participante Característica por meio do processo relacional *constituir*, fazendo uma expansão do seu significado e apresentando os elementos que fazem parte do fenômeno em estudo.

O processo relacional *constituir* aparece muitas vezes com significado de *ser*. Nas orações Atributivas, os participantes são relacionados muitas vezes para apresentar capítulos da *dissertação*. Na identificação, esse Processo relaciona as entidades como pertencentes a um mesmo grupo, com uma certa singularidade entre os participantes.

Considerações Finais

Os processos relacionais trazem a cada oração, um conjunto de informações importantes sobre o objeto de estudo dos pós-graduados em Letras/Linguística, cada processo com sua própria representação semântica, mas não fixas, tampouco categóricas como prediz a tradição gramatical.

Ressaltamos a relevância do uso do processo *ser* para a formação de predicativos, parecidos que não se é possível conseguir a mesma força argumentativa de verdade e de existência, e as diversas possibilidades de significados com o uso de outro processo. Assim, esse processo marca sua posição de importância na construção retórica da introdução.

Cada escolha realizada dentro de um propósito permite a construção de significados múltiplos, o que comprova o grande potencial que a linguagem tem; como uma rede de significados capaz de *apresentar, qualificar, identificar, circunstanciar* (além de outras funções) fatos, informações, conceitos, através das unidades léxico-gramaticais disponíveis.

Os usos dos processos relacionais *ser, ter, estar, indicar e constituir* como mais frequentes na UR *introdução* mostram-se icônicos. Como pudemos perceber os sentidos que os escritores

atribuem por meio do uso dos processos relacionais são relacionados a partes/subunidades específicas da UR *introdução*. Assim, O Sistema de Transitividade (na figura dos processos relacionais) mostra-se, então, como um recurso semântico que possibilita aos escritores inúmeras de opções léxico-gramaticais dentro do sistema da língua para fazer sentido.

Por fim, a escolha do *corpus* foi muito relevante, por se tratar de textos autênticos que representam o português culto do Brasil. Com ele, pudemos validar o estudo da Transitividade segundo a LSF, no sentido de verificarmos não só os aspectos sintáticos, como se faz tradicionalmente, mas extrapolar os níveis de análise, estudando aspectos da dimensão da significação (semânticos, discursivos e pragmáticos).

Referências

- BIASI-RODRIGUES, B. *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. _____ . O gênero resumo: uma prática discursiva da comunidade acadêmica. In: BIASI-RODRIGUES, B; ARAÚJO, J. C; SOUZA, S.C. T de (Orgs.) **Gêneros Textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Editora Autentica: São Paulo, 2009.
- BORBA, F. da S. *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo*. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.
- FRUTUOSO, A. *A transitividade de orações: o processo relacional ser no português moderno falado e escrito da cidade de Natal/RN*. 2014, 56f. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2014.
- FRUTUOSO, A.; J. B. FIGUEIREDO-GOMES; BERTULEZA, C. B. S. *Corpus DISSERTES*. Açu - RN: UERN, 2015 (em construção).
- FURTADO DA CUNHA, M. A. *Corpus discurso & gramática: a língua falada e escrita na cidade de Natal*. Natal: EDUFRN, 1998. 124.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.) *Linguística Funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FUZER, C.; CABRAL, S.R.S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Maria - RS: Universidade de Santa Maria, 2010.
- GHIO, E.; F, M. D. *Linguística sistêmico funcional: aplicações a La lengua española*. Santa Fe - Argentina: Universidad Nacional del Litoral, Waldhute Editionaes, 2008.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnol, 1985. _____ . *An Introduction to Functional Grammar*. 2. Ed. Lond Edward Arnold, 1994. _____ ; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2004.

O ARTIGO DE OPINIÃO EM VERSÕES DIGITAIS DE JORNAIS MOSSOROENSES: REFLETINDO SOBRE AS ANÁFORAS

Jammara Oliveira Vasconcelos
Lara Marques de Oliveira

1 Introdução

Ao longo dos anos, o estudo dos elementos referenciais tem se destacado no âmbito da Linguística Textual, corrente teórica pertencente à área das Letras. Esse destaque ocorre, primariamente, por esses elementos serem categorias remissivas muito importantes na composição dos textos, por apontarem para os objetos discursivos por meio de processos cognitivos realizados pelos sujeitos em interação. Segundo Cavalcante (2011, p.53): “Todo processo referencial é viabilizado por um dispositivo remissivo, uma propriedade de apontar para um dado objeto reconhecível a partir de pistas muito diversificadas”.

Diante disso, a pesquisa realizada neste artigo deteve-se na observação do encadeamento e organização textual de 2 (dois) artigos de opinião de jornais eletrônicos mossoroenses tendo em vista o uso das anáforas pelos articulistas dos jornais. Nosso principal objetivo será analisar como, na tessitura de sentidos do gênero artigo de opinião, o mecanismo coesivo das anáforas atua na condução de ideias no decorrer do texto dos articulistas dos jornais *De Fato* e *O Mossoroense*. As reflexões que motivaram este artigo são frutos parciais das discussões desenvolvidas no projeto PIBIC¹ (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa) coordenado pela Profa. Dra. Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá².

A proposta defendida na referida pesquisa orienta-se pela perspectiva teórica da Referenciação como atividade discursiva. Neste sentido, nosso referencial teórico alinha-se às pesquisas de Koch e Marcuschi (1998), Marcuschi (2005), Koch (2016) e Cavalcante (2011, 2014) dentre outros. Em diálogo com os teóricos citados acima, compreendemos o processo anafórico como sociocognitivo e envolvido em uma construção formada a partir de uma rede de trocas de conhecimento entre os coenunciadores.

Por conseguinte, as observações se estenderam às versões online dos jornais: *O Mossoroense* (<http://www.omossoroense.com.br/>) e o do *De Fato* (<http://www.defato.com>), jornais que mais se destacam entre os leitores mossoroenses. O jornal *O Mossoroense*, por exemplo, faz parte da tradição jornalística da cidade, em circulação desde 1872, contando com um grande número de internautas leitores. Por sua vez, o jornal *De Fato* completou em 2017 a marca de 5 mil edições.

A coleta, observação e análise do fenômeno referencial será realizada nessa pesquisa a partir do seguinte percurso metodológico. Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica, visando proporcionar ao leitor um breve panorama acerca dos processos referenciais, acrescido de informações acerca do que concebemos como classificação para o processo referencial anafórico. Por sua vez, na segunda etapa, realizamos uma análise das anáforas coletadas, buscando oportunizar uma reflexão analítica acerca da implicação desse fenômeno na condução de ideias do articulista. Esses passos metodológicos se coadunam com o objetivo da pesquisa em promover uma visão geral sobre os processos referenciais, mas além disso, acentuar a importância desses objetos discursivos na organização e encadeamento textual do gênero artigo de opinião.

2 Um rápido panorama sobre os processos referenciais

¹ Projeto PIBIC 2017/2018 – EDITAL N° 003/2016-DPI/PROPEG/UERN e intitulado: O encapsulamento anafórico: uma estratégia referencial importante no percurso argumentativo dos textos do gênero artigo de opinião.

² Professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

No que tange ao delineamento teórico do nosso trabalho, nossa pesquisa se insere no âmbito da Linguística Textual, mais especificamente no cerne da proposta teórica da Referenciação. Essa proposta defende os sujeitos como construtores de versões públicas do mundo estabelecidas através de práticas discursivas e sociais, culturalmente situadas (MONDADA e DUBOIS, 2003).

Ao assumirmos o caráter sociocognitivo das anáforas, é possível inferir que esses elementos referenciais estão à disposição do enunciador, de modo que ele opta por escolhas lexicais que pareçam mais apropriadas à determinada situação e que, em geral, atendam à sua intenção comunicativa. Por isso, é possível perceber a importância das anáforas na articulação e condução de ideias do interlocutor no decorrer da construção textual e discursiva. Nos gêneros repletos por marcações opinativas, como o artigo de opinião, essas escolhas definem como o coenunciador se posiciona diante de determinado objeto discursivo.

Além disso, cabe destacar a definição de *texto* e *coerência* assumidas nesse artigo, pois estas definições delineiam a perspectiva teórica assumida: alinhamo-nos perfeitamente às definições de texto e coerência assumidas em trabalhos como Koch (2016), Cavalcante (2011), Filho e Brito (2014) nos quais é consenso a concepção de texto inter-relacionada aos conhecimentos partilhados pelo enunciador e pelo coenunciador. Nesta perspectiva, a partir do partilhamento de conhecimentos e intenções argumentativas entre ambos, um trabalho cognitivo é partilhado através dos elementos contextuais (re)ativados no contato com o outro e com o mundo. Conforme Cavalcante, Filho e Brito (2014, p. 21): “A coerência surge da percepção de uma unidade negociada de sentido que depende da intenção argumentativa do locutor, da coparticipação do interlocutor, das indicações marcadas na superfície do texto e de um vasto conhecimento de conhecimentos partilhados”.

Essa concepção de coerência harmoniza-se com os pressupostos de anáfora os quais admitimos, assim como Koch (1997) as anáforas como estratégias de processamento textual, articuladas com os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais dos indivíduos, de maneira que, no processamento textual, diversos sistemas de conhecimentos são articulados pelos interactantes tendo em vista a condução de ideias no interior do texto. Esses conhecimentos são mobilizados por meio de diversas estratégias, são elas: cognitivas, textuais e sociointeracionais.

Assim, as anáforas se enquadram, segundo a pesquisadora (KOCH, 1997), como estratégias textuais. Dessa forma, a linguista concebe-as como recursos linguísticos articulados a objetivos específicos numa dada funcionalidade comunicativa, etc. Além de ser possível reconhecer que o leitor/ouvinte também pode abstrair informações novas, dado que a linguagem constitui-se numa relação de interação entre sujeitos situados. Nesse sentido, a linguista afirma:

Como se vê, a escolha das descrições definidas pode trazer ao interlocutor informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção do sentido. Por outro lado, o locutor pode também, através do uso de uma descrição definida, dar a conhecer ao interlocutor dados que acredita desconhecidos deste, relativamente ao referente textual, com os mais variados propósitos; ou ainda, categorizar, classificar, resumir a informação previamente apresentada de uma certa maneira: a **hipótese**, a **cena**, a **tragédia** etc. (KOCH, *grifo da autora*, 1997, p. 34).

Concordamos com Koch (1997) no que diz respeito ao fato de que a organização das informações textuais perpassa dois grandes blocos, são eles: o *dado* e o *novo*. Isso quer dizer que as informações já conscientes pelo interlocutor têm como função relacionar-se com as informações novas a serem apresentadas. Nesse sentido, a pesquisadora enfatiza que nessa relação entre o que já é conhecido e entre o novo se revela o jogo de sentidos do texto. “A retomada de informação já dada no texto se faz por meio de remissão e referência textual (cf. KOCH, 1989), formando-se destarte, no texto, as *cadeias coesivas*, tendo um papel importante na organização textual, pois contribuem para a produção de sentidos pretendido pelo produtor do texto”. (KOCH, *grifo da autora*, 1997, p. 23)

Desse modo, as anáforas, como categorias remissivas presentes nos textos, apresentam a característica de partilhamento de conhecimentos entre os coenunciadores numa perspectiva de diálogo entre intenções comunicativas e elementos contextuais. Isto é, as anáforas se fundamentam numa unidade de coerência estabelecida a partir das negociações de sentidos entre os sujeitos. Nesse sentido, os elementos referenciais podem estabelecer relações léxicas estritas com os objetos discursivos, ou relações inferenciais amplas. Cavalcante (2011), para efeitos didáticos, divide as anáforas em:

Quadro 1 – Processos referenciais atrelados à menção

Introdução referencial	Anáfora (continuidade referencial)		
	Anáforas diretas (correferenciais)	Anáforas indiretas (não correferenciais)	
		AI (propriamente ditas)	Anáforas Encapsuladoras

Fonte: CAVALCANTE (2011, *grifo nosso*), p. 86.

No quadro apresentado acima, a pesquisadora subdivide os tipos de anáfora. Segundo Cavalcante (2011), o processo referencial pode ser dividido em basicamente duas categorias: a) introdução referencial: as entidades que ainda não foram citadas no texto; e b) anáfora: referentes que já foram evocados de alguma maneira no texto. No plano da anáfora, é possível distinguir as anáforas correferenciais (diretas), em que se retoma os referentes de modo aprofundado e se mantém o fluxo informativo, e as anáforas não correferenciais (indiretas), em que os elementos se ligam às suas âncoras por meio de processos inferenciais: não há um antecedente explícito, mas sim, uma relação implícita entre os referentes.

Dentro do rol das anáforas indiretas existe ainda outro tipo de classificação: a) anáforas indiretas com restrições léxico-estereotípicas; e b) sem restrições léxicas específicas. Essa classificação das anáforas indiretas resulta em posições metodológicas distintas, isto é, alguns autores reconhecem como anáforas indiretas apenas as que apresentam relações lexicais e outros pesquisadores optam pelas duas classificações. Nesse sentido, um tipo peculiar de anáforas indiretas são as encapsuladoras: referentes preenchidos pelo contexto discursivo, elemento encapsulador que resume e antecipa o conteúdo mencionado por meio de uma recuperação difusa das informações.

Com base nessas informações iniciais sobre os processos referenciais, nosso próximo passo será analisar essas associações de ideias feitas pelos coenunciadores dos artigos de opinião com o objetivo de resgatar as pistas argumentativas utilizadas no cerne do discurso opinativo dos dois articulistas dos jornais. Todavia, cabe ressaltar que, embora para efeitos didáticos, tenha-se recorrido à divisão feita por Cavalcante (2011) sobre os processos anafóricos, nosso principal objetivo com essa pesquisa não se restringe à classificação dos tipos de anáfora no interior dos artigos de opinião observados, mas sim, propor uma reflexão sobre esse processo referencial no interior da atividade de produção textual do articulista.

3 Uma investigação da realidade social potiguar a partir dos elementos anafóricos no gênero artigo de opinião

Para efeito de ilustração das observações provenientes de nossa análise ilustramos nossas reflexões nas passagens de 2 (dois) artigos de opinião dos jornais *O Mossoroense* e *De fato* da cidade de Mossoró (RN). Mesmo não sendo escopo deste artigo historicizar acerca dos jornais, razão que nos permite a objetividade em relação à essa questão, ressaltamos que os dois jornais participam da tradição jornalística de Mossoró. Passamos, oportunamente, para os comentários acerca dos principais pontos de nossa análise.

Os dois artigos de opinião selecionados para essa pesquisa tratam da realidade social potiguar, evidenciando as marcações opinativas dos articulistas. São eles: “Governador Robinson apresenta ‘seu novo time’ em ano eleitoral”, por César Santos. E o segundo: “Indícios no RN de políticos ‘mercenários’ e falsos ‘moralistas’, alegando coerência para encher os bolsos com o fundo eleitoral”, este último publicado pela redação do jornal, mas com créditos de publicação do blog de Ney Lopes.

Durante a coleta do *corpus*, foi possível perceber nos dois jornais a recorrência de assuntos políticos no que diz respeito à atuação política do governador Robinson Faria, além de questões que versam sobre uma crise política e financeira no estado do Rio Grande do Norte. Para efeito de ilustração, os artigos coletados apresentam essas marcas, mas cabe ressaltar que não são os únicos que versam sobre esse tema, tão corriqueiro nas produções opinativas dos dois jornais que nos motivou escolhê-los para esta seção.

Por conseguinte, é válido salientar a importância dada às publicações do blog de Ney Lopes, um ex-deputado federal que publica regularmente na página de opinião da revista *Brasília em dia*, (www.brasiliaemdia.com.br) e no jornal *Gazeta do Oeste*, Mossoró (RN) (www.gazetadooeste.com.br) (SOUZA, 2018). Durante o período de coleta do *corpus* do projeto PIBIC 2017/2018, era recorrente textos do blog de Ney Lopes no jornal *De Fato*, todavia, durante a seleção de artigos para essa pesquisa, foi interessante perceber também essa ocorrência no jornal eletrônico *O Mossoroense*, embora não seja tão recorrente como no jornal *De Fato*.

Nesse sentido, o primeiro artigo a ser analisado é intitulado: “Governador Robinson apresenta ‘seu novo time’ em ano eleitoral”. Como é possível observar, mesmo no título do artigo de opinião utiliza-se aspas, sinal gráfico que é utilizado para dar destaque, mas também, frequentemente marcador de ironia. Nesse caso, em se tratando de um artigo de opinião, e dado as frequentes críticas feitas ao governador, parece sensato afirmar que as aspas se referem a uma ironia marcante do articulista sobre as escolhas dos aliados do governador, ao que parece, escolhas já conhecidas, evidenciando-se as velhas seleções partidárias sem popularidade e/ou benefícios. Observe na íntegra o artigo de opinião:

Governador Robinson apresenta “seu novo time” em ano eleitoral

O governador Robinson Faria (PSD) empossou nesta sexta-feira (11) os sete novos auxiliares que farão parte da gestão estadual nas pastas do Turismo, Recursos Hídricos, Assuntos Fundiários, Saúde, Desenvolvimento Econômico, Esporte e Fundação de Apoio à Pesquisa. Os nomes dos gestores já foram publicados no Diário Oficial do Estado.

Segundo Robinson, foi mantido os perfis técnicos para a escolha dos novos titulares. "Nosso governo é dinâmico e por isso estamos renovando parte da equipe. Mantive meu compromisso em escolher nomes técnicos, que estão em sintonia com a sociedade e conhecem bem os setores que assumem a partir de agora", disse.

O discurso (1), porém, mostra-se divorciado da realidade. O governador mudou a equipe de acordo com a necessidade de seu projeto-eleitoral. Ele fez alterações para acomodar indicados de partidos que estão desembarcando no governo às vésperas das eleições.

A Secretaria de Saúde é uma prova **disso (2)**. Robinson trocou o médico George Antunes, que vinha fazendo uma gestão técnica, sem aceitar interferência políticas, pelo médico Pedro Cavalcanti, que mais dado ao ambiente político. Cavalcanti, inclusive, já cumpriu essa missão no passado, na gestão do ex-governador Garibaldi Filho.

A troca de comando da Saúde abriu crise no segundo maior pronto-socorro do Rio Grande do Norte. O odontólogo Jarbas Mariano, por não compactuar com a interferência política, pediu exoneração do cargo de diretor-geral do Hospital Regional Tarcísio Maia, o mais importante do interior.

O governador ainda vai mexer em outras pastas para acomodar novos aliados. Ele tenta atrair um grupo de 10 partidos pequenos para o projeto de reeleição. Áreas como cultura e educação podem ser colocadas na mesa de negociação (Disponível em: <<http://defato.com/cesarsantos/60493/governador-robinson-apresenta-seu-novo-time-em-ano-eleitoral>>. Acesso: 27 mai. 2018).

Começamos pelo título: o principal referente citado ao longo do artigo opinativo é o time eleitoral proposto por Robinson. Nesse sentido, o articulista mobiliza informações, apela para a memória discursiva do leitor, manifestando, dessa maneira, opiniões, conhecimentos compartilhados etc. O primeiro parágrafo do artigo é um sinalizador importante na organização

de ideias, levando-se em consideração que o tema desenvolvido nesse parágrafo tende a ser retomado durante o delineamento do artigo de opinião.

O primeiro parágrafo apresenta particularmente um caráter informativo introduzindo o tema do artigo: a apresentação dos sete auxiliares que atuarão juntamente com o governador na gestão estadual. Desse modo, o artigo apresenta uma colocação do próprio governador, em que segundo Robinson Faria (PSD), houve renovação da equipe política, em sintonia com os interesses da sociedade, etc. Essa citação adianta-se em garantir a progressão referencial do artigo, destacando-se a confiabilidade das informações fornecidas pelo articulista. Desse modo, a citação garante que pelas palavras do próprio Robinson foram garantidas a dinamicidade e compromisso com a sociedade.

Nesse sentido, o terceiro parágrafo, a partir de uma retomada do que foi dito por Robinson, apresenta a opinião do articulista mobilizando os recursos de reativação dos referentes linguísticos. A anáfora o *discurso* (1) serve ao articulista como reativador do discurso do governador do RN, tendo em vista uma apreciação do articulista. Nesse sentido, o uso desse recurso nominal promove a continuidade referencial de referentes já estabelecidos no universo discursivo. Observe que esse recurso léxico o *discurso* não parece remeter apenas a colocação de Robinson no parágrafo anterior, mas sim, essa colocação do governador é utilizada como um exemplo da prática do governante em relação à escolha dos seus apoiadores políticos.

A partir de então, o articulista continua sua progressão textual afirmando que a secretaria de saúde é um exemplo disso (2). Observe que esse recurso lexical se refere ao que já foi dito anteriormente acerca do governo de Robinson: desse modo, o articulista se vale desse exemplo em prol de reforçar a tese defendida ao longo do artigo: prioriza-se uma equipe em consonância com o projeto eleitoral do governo. Tal recurso anafórico é recategorizado a partir das informações novas apresentadas no artigo. Citam-se exemplos acerca dos médicos George Antunes e Pedro Cavalcanti, além do exemplo do odontólogo Jarbas Mariano que pediu exoneração do Hospital Regional Tarcísio Maia (HRTM) por não concordar com a política adotada no governo.

Interessante notar que, após citar esses exemplos, e em especial o caso da demissão do odontólogo Jarbas Mariano da direção geral do HRTM, o articulista introduz uma nova informação, declarando que esse hospital é o mais importante da região. Observe que essa informação recategoriza o referente *hospital*, demonstrando o impacto das atitudes do governo, que chega, inclusive, a fazer com que suas discordâncias políticas cheguem a interferir na direção de um hospital tão importante para a região, como é o caso do hospital Tarcísio Maia.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a construção linguística feita pelo articulista não se trata apenas de recursos que organizam a progressão textual, mas além disso, são informações novas que transmitem índices das vinculações e rejeições dos enunciadores. Assim, Koch (1997, p. 42) afirma: “a forma como é feita a remissão, isto é, a construção das cadeias coesivas, neste caso, a escolha dos elementos linguísticos usados para fazer a remissão, o tom e o estilo podem constituir índices valiosos das atitudes, crenças e convicções do produtor do texto, bem como do modo como ele gostaria que o referente fosse visto pelos parceiros”.

A asseveração de Koch (1997) acerca dos recursos anafóricos demonstra o papel desses elementos na construção de um discurso. Ou seja, quando tratadas como objetos discursivos, assim como Koch (1997) as caracteriza, as anáforas são elementos que se destacam por manifestar visões de mundo, escolhas e rejeições do sujeito enunciativo. Nesse sentido, o último parágrafo apresenta de forma sucinta a postura do articulista. Assim, César Santos conclui o artigo de opinião: retoma o referente o *governador* no último parágrafo, e a partir disso, continua-se a progressão de ideias: todas as mudanças já realizadas pelo governador simbolizam outras transformações em prol da acomodação de outros aliados políticos. Atitudes que, segundo o articulista, podem colocar a cultura e educação na mesa das negociações.

O segundo artigo foi coletado do jornal O Mossoroense (<http://www.omossoroense.com.br/>). Nele, há também um delineamento da realidade social potiguar, em consonância com o tema abordado na pesquisa. Esse artigo, conforme já dito, foi

publicado pelo usuário *Redação* do jornal, mas, na verdade, configura-se como uma publicação de Ney Lopes de Sousa, jornalista, advogado e político influente no cenário potiguar.

O artigo é intitulado “Indícios no RN de políticos ‘mercenários’ e falsos ‘moralistas’, alegando coerência para encher os bolsos com o fundo eleitoral”. Nele, o articulista trata justamente desse cenário político repleto de desonestidade e corrupção no estado potiguar. Observe a seguir o artigo de opinião na íntegra:

Indícios no RN de políticos “mercenários” e falsos “moralistas”, alegando coerência para encher os bolsos com o fundo eleitoral

Da *Redação* 14 de julho de 2018 - 23:53

Bolso aberto para juntar moedas do fundo eleitoral

No Rio Grande do Norte estão sendo comentados vários casos do chamado “golpe da fidelidade partidária” para extorquir dinheiro público do fundo eleitoral.

Trata-se do seguinte: (1) o candidato (2) (ou preposto) propaga que é ultra ético, honesto, coerente e não pede dinheiro em troca de apoio político.

Por **tal (3)** razão, **esses tipos hipócritas (4)**, alardeiam que não deixarão o partido em que estão inscritos há anos.

Para valorizarem-se divulgam convites “falsos” e promessas de ajudas milionárias, tudo recusado em nome da coerência. .

Repita-se: pura hipocrisia. (5)

O objetivo verdadeiro **desse comportamento(6)** é “colocar a corda no pescoço” do “dono do partido” e exigir milhões e milhões em cotas do fundo eleitoral, que no total chegará a quase 2 bi.

Isso acontece desde o MDB, DEM, PSDB, PT – partidos maiores-, até os menores que no rateio ficam com boas fatias.

Sabe-se nos bastidores que no RN existem vários exemplos, **desse “mercenários” da política (7)**, que enchem os bolsos nas eleições, por mais que se fale em moralidade.

É a hora do MP, PF e justiça agirem com rigor, em busca de indícios que se confirmem nas investigações, para punições exemplares.

Até nas lições cristãs há exemplos da indignação de Jesus, diante da hipocrisia daqueles que frequentavam templos sagrados e somente se preocupavam em amealhar “moedas”.

O fato compara-se aos **“falsos honestos” (8)** que pousam de éticos nesta eleição de 2018 e frequentam os partidos políticos – verdadeiros templos da Democracia – unicamente para extorquir dinheiro do fundo eleitoral, que vem dos impostos coletivos.

O evangelho de João 2,13-25 descreve Jesus no Templo, quando encontrou os vendedores de bois, ovelhas e pombas e os cambistas que estavam aí sentados.

Diante do quadro de exploração, Jesus fez um chicote de cordas e expulsou todos do Templo.

Na eleição de 2018, o exemplo de Jesus deve ser seguido pelo eleitor, para afastar dos mandatos eletivos todos aqueles que no RN e no país procedem **nessa forma (9)**.

Se o eleitor assim não agir, será cúmplice da desonestidade dos **hipócritas e falsos moralistas da política. (10)**

Nomes existem. (11)

Do Blog Ney Lopes

Fonte:<http://www.omossoroense.com.br/indicios-no-rn-de-politicos-mercenarios-e-falsos-moralistas-alegando-coerencia-para-encher-os-bolsos-com-o-fundo-eleitoral/>. Acesso: 25/07/2018.

No segundo artigo a ser discutido após uma leitura inicial é possível observar que o principal tópico desenvolvido é o assunto denominado por Ney Lopes de Sousa de “golpe da fidelidade partidária”. Logo no início do artigo, deve ser observada a introdução referencial: *candidato (2)*. É importante observar essa introdução referencial pelo fato de ela ser retomada ao longo de todo o artigo por meio de recategorizações e estruturas léxicas que apresentam um caráter qualificativo.

Nesse sentido, o primeiro parágrafo do artigo trata de maneira geral sobre o tema desenvolvido no texto: o golpe da fidelidade partidária. Essas informações gerais fornecem pistas inferenciais sobre todo o conteúdo abordado, levando-se em consideração que as cadeias anafóricas realizadas são promovidas com o objetivo de exemplificar e argumentar acerca desse tema. Nesse sentido, o articulista se vale do recurso catafórico encapsulador: *Trata-se do seguinte (1)* visando explicar do que se trata esse *golpe* apresentado por ele.

O golpe partidário, segundo o articulista, consiste na propagação da honestidade dos políticos por meio de uma suposta fidelidade partidária. Cabe destacar que durante a construção

dos elos de coesão do artigo, Ney Lopes de Sousa se utiliza do elemento anafórico *tal* (3), que desempenha uma função importante na organização de ideias, dado que se remete à porção textual anterior.

Outro destaque feito no artigo de opinião é a expressão: *Repita-se: pura hipocrisia*. (5). É importante enfatizar duas relações de sentido promovidas por essa retomada inferencial: a) o viés avaliativo dessa expressão, e b) o apelo à memória discursiva do leitor. Isto é, o articulista se utiliza dessa expressão com o objetivo de avaliar negativamente essa postura política, além das atitudes desses candidatos, levando o leitor junto ao articulista a estabelecer a relação de sentidos subjacente ao artigo opinativo sobre a postura desses candidatos.

Assim, o jornalista continua, afirmando que o objetivo desses políticos é basicamente conseguir poder aquisitivo, de modo que tanto os partidos maiores quanto os partidos com menos influência possuem candidatos com essa postura. Dessa maneira, cabe destacar o uso do recurso anafórico *desse comportamento* (6), que representa uma recategorização dos termos anteriores: golpe, pura hipocrisia, etc. Essa anáfora ao passo que conduz para o encadeamento de ideias, atua como recurso importante na recuperação das informações anteriores tendo em vista porções textuais prospectivas. De modo que, a partir disso, o articulista processa o delineamento das soluções para esse problema – dentre elas, destaca o papel das investigações e punições.

Por conseguinte, é mister destacar o papel do referente: o *candidato* (2) na produção de sentidos do *corpus* analisado. Ao longo do artigo, essa introdução referencial é recategorizada inúmeras vezes por expressões tais como: *esses tipos hipócritas* (3), *“mercenários” da política* (7), *“falsos honestos”* (8), e por fim, *hipócritas e falsos moralistas da política* (10). Observe que todas essas retomadas correferenciais apresentam uma valoração negativa sobre os candidatos, mas que candidatos seriam esses? O articulista explica: candidatos que extorquem dinheiro público, fingindo serem honestos, mas exigindo dinheiro do fundo eleitoral aos partidos. Essas pessoas são renomeadas pelo articulista como falsos moralistas, mercenários, etc.

Por fim, cabe observar que os dois artigos apresentam temas semelhantes, que não se configuram como exclusivos na temática de publicações. Na verdade, são corriqueiras as publicações em ambos os jornais que refletem e denunciam as relações de poder arbitrárias no âmbito da política. Interessante, também, é notar o papel das anáforas nessa construção discursiva, dado que o leitor de ambos os jornais partilha por meio de sua memória discursiva da realidade social potiguar em questão, mobilizando também, conhecimentos de mundo para dar sentido ao texto, de modo que essas publicações não se esgotam no linguístico, mas revelam a postura dos articulistas, a realidade política do RN, mas também, demonstram a insatisfação do povo potiguar frente à situação política atual, dado que os textos publicados também se destinam a um potencial leitor, público-alvo dessas produções.

Conclusão

É possível observar que mesmo quando não há uma relação léxica estrita entre os referentes citados, existe mobilizações inferenciais que apelam para a memória discursiva do leitor, evidenciando, dessa maneira, a importância da ativação dos processos cognitivos por meio dos conhecimentos mobilizados no cotexto (CAVALCANTE, 2011). Assim, a realidade social potiguar é desnudada por meio da partilha de conhecimentos entre os sujeitos de linguagem, os articulistas e seu potencial leitor, num processo sociodiscursivo nada mecânico. Além disso, é mister observar que nos dois artigos há mostras de uma insatisfação política que se inicia na conjuntura nacional, mas se estreita nas relações políticas do estado do Rio Grande do Norte. E assim, com o objetivo macro da construção discursiva, os articulistas se valem dos recursos coesivos tendo em vista apontar as relações sócio-históricas dessa realidade social no contexto vivido pelo povo potiguar.

Referências

- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; FILHO, Valdinar Custódio; BRITO, Mariza Angélica Paiva. Características fundamentais do fenômeno da referenciação. In: _____. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. O que dizemos hoje sobre o referente. In: _____. *Referenciação: Sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: Ed. UFC, 2011, pp. 53-115.
- JORNAL O Mossoroense. Disponível em: <<http://www.omossoroense.com.br/>>.
- JORNAL De fato. Disponível em: <<http://www.defato.com>>.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. O texto: construção de sentidos. In: _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Atividades e estratégias de processamento textual. In: _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A construção dos sentidos no texto: coesão e coerência. In: _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto, 1997.
- MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, pp. 17-52.
- SÁ, Jammara Oliveira Vasconcelos. *As funções cognitivo-discursivas das anáforas encapsuladoras*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza - CE, 2007.
- SOUZA, Ney Lopes. *Sobre o autor*. Disponível em: <<http://www.blogdoneylopes.com.br/sobre-o-autor>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

LETRAMENTO ACADÊMICO AUXILIADO POR NOÇÕES DE DISCURSO E APRENDIZAGEM COOPERATIVA

José Wesley Vieira Matos
Maria das Dores Nogueira Mendes

1 Introdução

A academia tornou-se o espaço legítimo de discussão e avanços no que concebemos como discurso científico. Para além das especificidades de cada teoria do conhecimento e seus modos de perceber os fenômenos e analisá-los, uma espécie de rigor habita o sujeito cientista que ao construir a enunciação de suas pesquisas busca manifestar a “objetividade” que o opõe a outros enunciados de outros sujeitos não-científicos, de modo que esse rigor perpassa todas as teorias, no entanto, sem que isso constitua uma nova teoria.

Esse rigor ao longo do tempo foi consolidando-se enquanto regras que prioritariamente asseguravam a unidade e a seriedade do fazer científico, depois de sistematizado passou a construir um saber lecionável no nível superior em cursos voltados para a pesquisa científica. No Brasil, a partir da década de 1970, iniciou-se a publicação de livros em forma de manuais sobre metodologia da pesquisa científica, e a partir do ano 2000 esses materiais vêm se multiplicando cada vez mais em edições com abordagens mais específicas (restringindo-se às áreas) ou ainda pretensiosamente amplas. De toda forma, o espectro de que o rigor científico constitui-se não atrelado a teoria alguma em forma de regras universais pouco mutáveis permanece.

Na era digital essas regras colidem a cada novo avanço tecnológico com a volatilidade dos enunciados propagados; a fluidez da materialidade do texto cada vez mais virtual transporta o espírito de praticidade típico do ambiente digital que passa a lidar com as regras metodológicas como empecilho. E de publicação em publicação os sujeitos cientistas, principalmente os ingressantes, passam a buscar e questionar a legitimidade ou utilidade dessas regras; algumas áreas, tais como as Ciências Sociais, buscam definir a funcionalidade da metodologia relacionando-a às exigências de seus fenômenos de modo particularizante, outras permanecem nas generalizações, tais como as áreas mais exatas.

Dessa forma, o que pretendemos nessa pesquisa é, primeiramente, assumir o lugar de autoridade no campo para discutir as ditas regras, pois as entendemos não como necessidades desvinculadas dos enunciados, mas pressupostas pela manutenção do próprio campo científico nos seus atos com as linguagens, portanto de interesse da Linguística; assim, almejamos retomar a unidade do fazer científico (priorizando o campo ao invés das áreas) partindo de pressupostos da Análise do Discurso, principalmente sob a perspectiva de Dominique Maingueneau, e dessa forma apresentar a construção de um aparato teórico-metodológico que justifique e fundamente um ensino de metodologia científica sob uma perspectiva explícita e funcional.

2 Campo e Enunciados Científicos

Como já declarado, nossa primeira escolha teórica é a que prioriza o campo, e sob a perspectiva discursiva entendemos campo como um conceito que parte das proposições bourdieunianas estendidas por Maingueneau em meados dos anos 1970; podemos definir *campos discursivos* como um recorte de domínios susceptíveis de serem analisados em meio a um *universo discursivo* (MAINGUENEAU, 2005), posteriormente podemos relacionar essa lógica com o espaço no qual se inscrevem *posicionamentos* que buscam construir e preservar identidades em permanente concorrência (MAINGUENEAU, 2015). Isso implica acima de tudo, em concordância com Possenti (2018), reconhecer que os sujeitos cientistas não agem solitariamente e que seus

enunciados (teses, livros, conferências) não são todo o discurso científico, mas como qualquer outro discurso possui práticas sociais estabelecidas internamente. Essas práticas passam a vincular prioritariamente as atividades científicas ao “funcionamento das instituições científicas” (MAINGUENEAU, 1997), ou seja, a relação entre o discurso científico e sua comunidade é primeiramente de conservação e manutenção dos espaços socialmente validados, as instituições.

Dessa forma, essas noções basilares levam à compreensão de que para além do ensino de uma codificação da linguagem, moldes genéricos e regras de formatação é necessário que nas disciplinas de metodologia se explicitem as relações entre os enunciados e as práticas que possibilitam a inserção e permanência dos membros na comunidade acadêmica, o que poderíamos definir como um *letramento acadêmico* que busca a imersão no campo através do metadiscurso.

Outras conceitos mais específicos da AD também podem auxiliar no entendimento mais amplo do funcionamento dos textos científicos levando em consideração as práticas. Costa (2011) apresenta algumas características que em termos técnicos se denominam *investimentos* que podem ser de ordem *linguística* (léxico, fundação terminológica, princípio de objetividade, argumentatividade, intertextualidade), *cenográfica* (“cenografia branca”), *ético*¹ (corporalidade evanescente) e *dos domínios enunciativos* (auto e heteroconstituição²). Carioca (2007), por sua vez, converge a perspectiva da AD à Linguística Textual e soma outros conceitos à caracterização do discurso acadêmico, tais como *heterogeneidade constitutiva* e *mostrada*, as relações *intertextuais regradas*, as *noções de autoria* e a *força altamente argumentativa* do texto científico.

Tais teóricos fundamentam a construção de um ensino que apresente as *competências discursivas* necessárias aos participantes da comunidade acadêmica, em outras palavras, os “critérios sociais” exigidos pelo campo e suas funções discursivas relacionadas ao *interdiscurso* que faz emergir a própria existência dos enunciados em relação aos demais campos.

3 Gêneros e Propósitos Discursivos

Segundo Maingueneau (2015), “os gêneros de discurso constituem, de alguma maneira, os átomos da atividade discursiva”, ou seja, são o “tecido”, as partículas mínimas, que permitem mobilizar o próprio discurso; como também reforça Maingueneau (2008) partindo das reflexões bakhtinianas, a utilidade dos gêneros se define como: um fator de economia (recursos cognitivamente reconhecidos) e assegurador da comunicação (competência genérica de entender e ser entendido), em síntese, nos comunicamos pelos gêneros.

Ao discutir sobre gêneros discursivos não poderíamos deixar de referenciar a típica definição de Bakhtin (2003) na qual os gêneros são “*enunciados relativamente estáveis*”; cada vez mais essa proposição é destacada do texto original e por vezes é desvinculada das outras duas seguintes nas quais se definem que os gêneros comportam *temas* específicos e, apesar das estruturas composicionais pré-estabelecidas, permitem a criação de *estilos* diferentes (BAKHTIN, 2003). Quanto aos temas, podemos relacioná-los à noção de campo discursivo, tal como definida anteriormente, ou seja, cada campo utiliza-se de determinados gêneros pois neles determinados temas são possíveis; da mesma forma, podemos relacionar o estilo aos espaço das mudanças históricas, as inovações das estruturas.

Com frequência os programas de disciplinas e os manuais de metodologia ocupam a maior parte de seu espaço com o ensino de gêneros acadêmicos, no entanto sem refletir a própria noção desses. A área de Análise de Gêneros encontra-se na zona fronteira dos domínios estritos do texto (LT) e dos domínios estritos do discurso (AD), por vezes a primeira proposição referida de Bakhtin é unida ao estritamente textual e o conteúdo passa a referir-se somente a estabilidade genérica, desvinculada da comunidade e da ação do sujeito, o que faz com que os

¹ Relativo ao *ethos* discursivo tal como proposto em Maingueneau (2001, 2006).

² Relacionado à categorização dos *discursos constituintes* conforme Maingueneau (2006), e sendo o discurso científico classificado como tal reconhece-se as exigências de um código de linguagem, um investimento ético e um investimento cenográfico específicos.

gêneros pareçam meras estruturas, moldes burocráticos; Maingueneau (2010) destaca que “o gênero deriva do funcionamento da instituição (...) e das condições da comunicação social em um momento determinado”, ou seja, é necessário retornar às discussões do campo científico tendo em vista sua manutenção dos espaços validados, e complementa que “o gênero da prática discursiva impõe restrições que se relacionam com o contexto histórico e com a função social dessa prática” (MAINGUENEAU, 2005), ou seja, os limites genéricos são impostos aos sujeitos cientistas pelo interdiscurso e pela carga sócio histórica.

Dessa forma, esclarecemos que o estudo dos gêneros acadêmicos em uma perspectiva discursiva não pode restringir-se à apresentação das estruturas composicionais ou retóricas, ainda que seja recomendável também trabalhar com elas, já que manifestam as recorrências que estão relacionadas às práticas científicas. Estudos como o de Bernardino e Costa (2016) e Motta-Roth e Hendges (2010) podem suscitar debates acerca das funções discursivas manifestadas nas estruturas mais consolidadas, tanto em termos de campo como em termos de *culturas disciplinares*.

Outra classificação teórica pertinente sobre gêneros é proposta por Maingueneau (2015) que os divide em gêneros: *autorais*, *rotineiros* e *conversacionais*. O mais relevante a ser destacado é que no campo científico há a maior circulação de gêneros rotineiros, aqueles que estão mais relacionados aos dispositivos de comunicação pré-determinados que ressaltam os *papéis sociais* dos sujeitos da comunicação (orientador, bolsista, mestrando), *a finalidade da atividade* (receber um parecer, apresentar uma pesquisa) e as circunstâncias fixadas a priori quase imutáveis durante o ato de comunicação. Como dito, esse tipo é o mais recorrente, mas, como também reitera Possenti (2018), o campo científico pode ser melhor compreendido, para além dos seus enunciados, em suas práticas nos gêneros conversacionais, aqueles que são marginalizados por tratarem-se dos processos (as reuniões de grupos de estudo, as conversas com o orientador); infelizmente esse último tipo em concorrência com os rotineiros não podem ser refletidos com profundidade em uma disciplina de metodologia, por questões de delimitação e tempo, mas faz-se necessário esse breve reconhecimento que “humaniza” os sujeitos cientistas estereotipados apresentados como inflexíveis, objetivos e calculistas, imagem essa que muitas vezes é transposta à noção de gênero acadêmico que passa a ser entendido como uma simples questão burocrática para manutenção desse *ethos*.

Outra questão que recai sobre essa tipologia de gênero rotineiro é que, conforme o autor, nesses gêneros “não faz muito sentido perguntar quem os inventou, onde e quando” (MAINGUENEAU, 2015); dessa forma, podemos fazer um paralelo superficial com a discussão do historiador Marc Bloch (2001) sobre o *ídolo das origens*, em suma, não há muito sentido em um ensino (no caso, relacionando o de metodologia ao histórico) que busque explicações (das funções no presente) nas “origens primordiais” dos fenômenos (no caso, os gêneros). Ao falarmos em *historicidade* do gênero não nos referirmos a essa busca pelo autêntico primário (os primeiros manuais, as primeiras regras, os primeiros artigos acadêmicos), pois, para a perspectiva discursiva interessa o funcionamento desses dispositivos em um campo com condições históricas definidas.

Portanto, não negamos a importância de que o estudo dos gêneros acadêmicos ocupem a maior parte teórica de um programa de disciplina de metodologia, porém, na perspectiva do letramento aqui proposto torna-se necessário estabelecer e explicitar aos aprendizes a relação entre o campo e os gêneros que nele circulam e como se dá o funcionamento, a operatividade, desses gêneros em função de um propósito que para além de comunicativo (no sentido particularizante dos sujeitos envolvidos em uma interação específica) é discursivo, pois ganham sentido e validade no pertencimento a um campo.

4 Didatizando a proposta

Os fundamentos teóricos que propomos até o momento não se encontram apenas em um estado hipotético de aplicação, mas concretamente já são utilizados no Curso de Letras em

turmas da disciplina “Leitura e Produção de Textos Acadêmicos” na Universidade Federal do Ceará pela professora Dra. Maria das Dores Nogueira Mendes.

É importante ressaltarmos que, o aparato teórico não deve confundir-se com uma metodologia de ensino de AD. As noções utilizadas são auxílios funcionais com a finalidade do aprendizado da compreensão e produção de textos acadêmicos através da simulação imersiva nas atividades científicas. Ao utilizar o termo “simulação” queremos explicitar que essa metodologia de forma alguma substitui ou concretiza as experiências reais de participação da comunidade acadêmica, ao contrário, nossa transposição didática almeja como um dos objetivos finais da disciplina a continuidade e a permanência dos novos membros no campo.

Há mais de dois anos a referida professora executa e aprimora o aparato tanto teórico quanto metodológico da disciplina, o que apresentamos é um estado satisfatório de realização e articulação, mas não pretendemos de forma alguma que seja esse um aparelho cristalizado, como demonstraremos, é necessário dinamicidade para aplicá-lo.

A estruturação da disciplina em termos de conteúdo ocorre em dois momentos. O primeiro é a leitura e apresentação da perspectiva discursiva, sintetizada no primeiro tópico desse trabalho. O segundo momento, mais extenso que o anterior, se dedica a conciliação entre o ensino teórico dos gêneros acadêmicos concomitante à prática de produção dos textos referente a eles.

Adotamos, ao longo das experiências, um esquema de sequência didática dos gêneros acadêmicos. Por questões de tempo e diversidade de gêneros no campo científico é necessário fazer um recorte, priorizamos assim aqueles que efetivamente farão parte da caminhada acadêmica dos estudantes (a maior parte ainda cursa os semestres iniciais) com grau de relevância. Reconhecemos que ao falar de relevância ativamos um estereótipo que dá destaque ao texto escrito como forma de objetividade e concretude, porém, estamos conscientemente aclarados pelas reflexões sobre o campo de que várias são as práticas orais que ocupam momentos importantes da trajetória de um membro da comunidade.

Acerca da oposição oral/escrito, explicitamos que adotamos a posição teórica de Marcuschi (2010) que a representa não como dualidade, mas um contínuo tipológico (+ para fala/ + para escrita), por exemplo, um seminário está no domínio da fala com traços desse domínio (+ para fala), já uma conferência também pertence ao domínio da fala, mas possui traços do domínio escrito. Maingueneau (2015) propõe essa distinção em termos de regimes: *instituído* e *conversacional*; e afirma que, “os sujeitos não cessam de passar de um regime a outro”, e um dos aclaramentos dessa partição é que tanto em regimes instituídos (gêneros mais reconhecidos) quanto nos regimes conversacionais (conversas) os sujeitos estão condicionados a restrições específicas. Dessa forma, aclaramos aos aprendizes de que tanto na fala quanto na escrita eles terão que observar e obedecer os condicionamentos dos regimes, e que no campo científico não importa em qual regime o enunciador se comunique esse poderá ser avaliado em termos de sucesso e fracasso, não é porque trata-se de um seminário de Literatura que isso não seja um gênero com criteriosos condicionamentos estabelecidos tal qual um artigo na área.

Nossa proposta de sequência didática leva em consideração a progressão e os propósitos discursivos do gêneros selecionados. Assim, representamos na tabela a seguir a ordem cronológica (da esquerda para direita) de apresentação e produção:

Tabela 1 – Representação da sequência didática teórico-prática

Gêneros escritos	Fichamento esquemático	Quadro Norteador de Pesquisa*	Projeto de Pesquisa	Artigo Acadêmico
Gêneros orais	Seminário	Comunicação Oral	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Como destacado, esses são os gêneros trabalhados tanto teoricamente quanto praticados através transposição didática. Porém, outros gêneros acadêmicos são também apresentados tais como resenha e resumo.

Nos gêneros escritos iniciamos com a proposta de um tipo de fichamento que busca evidenciar a função da prática de fichar textos; no fichamento esquemático os estudantes devem demonstrar que leram os textos que fundamentam a disciplina e que apreenderam pontos concisos fundamentais. Nesse gênero pedimos que o texto seja produzido de forma manuscrita para avaliação da competência escrita do uso da língua sem auxílio de corretores eletrônicos, entendemos que em algumas práticas avaliativas da academia a habilidade manuscrita é fator decisivo, seja em uma prova de uma disciplina, seja em uma prova de seleção de mestrado.

Em seguida trabalhamos com o Quadro norteador de Pesquisa (QNP) tal como proposto por Araújo, Dieb e Costa (2017), todavia sinalizamos que não desejamos discutir se essa prática (e alguns variantes, como o quadro síntese) já se consolidou enquanto gênero acadêmico ou não. De toda forma, compreendemos que o QNP pode auxiliar na construção e delimitação de um objeto de estudo, uma forma de espacializar as ideias e correlacioná-las, assegurando a coesão entre os itens do projeto.

Na sequência, o Projeto de Pesquisa é apresentado fundamentado em textos como o de Gil (2002), Prodanov e Freitas (2013) e Jucá (2016). Os textos indicam as estruturas e exemplos, mas como nossa proposta almeja ir além focamos nas funções discursivas do projeto de pesquisa, isso é, apresentar as diferentes finalidades (esquematisação para pesquisas autônomas, critério avaliativo em seleções de pós-graduação, apresentação de propostas de grupos de pesquisa) e as funções de cada tópico dentro da estrutura (a utilidade do tema, delimitação, problemas, objetivos, hipóteses...). Ressaltamos a importância de que qualquer tipo de pesquisa deva partir de um projeto, avaliado por um par e reescrito; enfim, ações de aprimoramento que garantem uma pesquisa mais confiável e consistente.

E por fim, o artigo acadêmico. Como progresso da pesquisa desenvolvida no projeto buscamos demonstrar a transição desses elementos para o texto que será apresentado à comunidade acadêmica, o artigo. Partimos da perspectiva sócio interacionista do texto de Motta-Roth e Hendges (2010) e com base nas estruturas retóricas discutimos as práticas que cercam as recorrências. Damos ênfase, sobretudo, na análise e tratamento dos dados, referenciais bibliográficos e, não poderíamos abandonar a parte textual prototípica da metodologia científica, a formatação do texto.

Quanto aos aspectos gráficos e normatizações, seguimos o guia próprio da universidade e ressaltamos a importância de sempre consultar as diretrizes dos órgãos ou instituições aos quais submetemos um trabalho. Em linhas gerais, concordamos com o uso das NBR's propostas pela ABNT no que se refere aos textos acadêmicos, pois, acreditamos que certas convenções de apresentação refletem o rigor científico e tornam-se uma exigência para o sucesso do texto no gênero acadêmico; além de estabelecer um padrão cognitivo serve para, em uma adaptação de Bhatia (2009): "(...) manter a solidariedade dentro de uma comunidade disciplinar, por outro lado, essa força pode ser usada para manter os de fora da comunidade a uma distância respeitável".

Portanto, não consideramos as normas de formatação um empecilho, mas indicadores de confiabilidade que fecham a comunidade (aproximação dos membros) para enunciados que poderiam não estar em concordância com as próprias regras do campo (distanciamento dos outros discursos). Enquanto compartilhamos da perspectiva discursiva cremos que todo discurso define seus limites por processos excludentes, só há sujeitos participantes do campo mediante os não participantes. Além disso, diante do contexto sócio histórico brasileiro é urgentemente necessário estabelecer critérios de validação dos enunciados que se dizem científicos para que não ocorra uma deslegitimação da comunidade acadêmica.

Quanto aos gêneros orais, prezamos, devido a recorrência contínua como exigência de outras disciplinas, o gênero seminário, fundamentados em reflexões como as de Marcuschi (2010) e Gonçalves (2009). Os seminários trabalham os textos que serão discutidos em sala de aula, isso faz com que os alunos busquem um aprofundamento maior no seu tema, levem informações

novas e produzam conhecimento com criticidade sobre os textos de metodologia de pesquisa. O outro gênero escolhido é a comunicação oral por desenvolver habilidades orais que serão frequentes nas carreiras daqueles que habitarem o espaço da academia enquanto sujeitos ativos; saber apresentar com concisão e clareza uma pesquisa é uma das competências mais necessárias e cuja ausência nos novos ingressantes é denunciada na fala de muitos especialistas/professores com frequência.

Por fim, nosso principal enfoque no ensino dos gêneros acadêmicos (e das regras de formatação atreladas a eles) é combater a ideia de transmissão de competência genérica estática por repetição, moldes fixos prescritivos, leitura de regras; acreditamos que, sob a perspectiva discursiva as práticas ganham a mesma importância que os textos, nossas práticas são moldadas pelos textos, mas nossos textos também refletem e modificam nossas práticas. O que buscamos é mostrar que os gêneros são construídos socialmente, possuem finalidades e funções discursivas, e que esse conteúdo pode ser melhor apreendido em uma construção do conhecimento social do campo sem desprezar as estruturas, mas buscando compreendê-las.

5 Cooperatividade e Práticas Científicas

Como dito, o aparato proposto já foi modificado e encontra-se em estado satisfatório, porém, atualizável. Uma das modificações foi a aplicação de princípios de Aprendizagem Cooperativa para o desenvolvimento das atividades em coletivo. Conforme Johnson, Johnson e Smith (2000), utilizamos noções como *interdependência social*, *responsabilidade individual* e *avaliação do processo*.

Um primeiro exemplo que podemos apresentar dessa aplicação é a divisão do processo avaliativo de notas em duas partes. Compreendemos que a partir da perspectiva cooperativa não podemos avaliar qualquer produção escrita apenas como produto, mas resultado de um processo em conjunto. Propomos, então, que em cada atividade seja avaliado uma nota de produto, tal qual já era feito, e uma nota de processo através do contrato de cooperação e das fichas de (auto)avaliação. Os *contratos de cooperação* são as regras de convivência e as responsabilidades coletivas para o bom desenvolvimento do trabalho articuladas antes do início da atividade em consenso pela própria equipe; ao final essas regras servirão como critérios avaliativos nas *fichas de (auto)avaliação*, espaço no qual todos os integrantes avaliam a si e aos demais segundo o empenho e compromisso com os tópicos acordados. Calculado a média de cada participante da ficha soma-se sua nota do processo à nota do produto e tem-se o rendimento de cada aluno naquela atividade, de forma que essa nota não reflete apenas um estado final do texto, mas a responsabilidade individual e o trabalho cooperativo na equipe.

Outro exemplo de cooperatividade desenvolvida no aparato acontece durante as comunicações orais nas quais realizamos uma simulação de apresentação e análise de pareceristas, que no caso são alunos de turmas anteriores convidados a lerem com antecedência os projetos escritos, assistirem a comunicação e tecerem elogios e críticas construtivas para o melhoramento da pesquisa. Esse movimento permite o retorno de alunos que reativam os conhecimentos e contribuem para o desenvolvimento acadêmico de outras pessoas, além do reconhecimento através de certificação da atividade prestada.

Os princípios aplicados de forma alguma suprem um aprofundamento teórico da metodologia da aprendizagem cooperativa, mas encontramos nessas proposições basilares um eficaz meio de lidar com os conflitos entre os membros das equipes e com problemas quanto a uma avaliação impositiva. Acreditamos que, no meio científico, para além de os sujeitos se encontrarem ligados à comunidade, muitas vezes é necessário (ou obrigatório) trabalhar em conjunto no desenvolvimento de uma pesquisa, projetos, grupos de estudo, reconhecemos então a importância de um método que preze pelo compromisso tão característico do campo, mas também pela humanização das relações pessoais entre os sujeitos.

Conclusões

Acreditamos que entre os principais resultados das aplicações desse aparato podemos mencionar o aprimoramento dos textos acadêmicos desenvolvidos pelo iniciantes no discurso e o êxito da proposta na imersão dos aprendizes nas práticas e no campo científico. Reiteramos que o ensino tradicional de metodologia que desvincula a teoria da prática ou que não assume uma perspectiva explícita, com aulas expositivas sobre conteúdos estagnados, vem gerando aversão às práticas textual-discursivas entre os novos membros antes mesmo de compreendê-las. E, cremos que o retorno ao campo compreendendo as práticas sob uma perspectiva do próprio discurso esclarece, fornece fundamentação teórica e faz ganhar sentido aquilo que é caricaturado como dificultosa burocracia.

Como afirmamos na introdução, um dos objetivos era reconhecer a especialidade do tema como pertencente à área da Linguística, pois, *texto* e *discurso* são unidades pertinentes na significação que o campo científico faz de seus atos de linguagem. Seja na formatação e apresentação do texto, nas configurações de imagens e tabelas, nas definições de modelos de referências bibliográficas, entre outras atividades, os sujeitos cientistas lidam e avaliam o plano da expressão dos conteúdos, considerando que também ele é construtor de efeitos de sentido. O referido “rigor científico” manifestado nos textos não pode ser entendido pela perspectiva discursiva como um dado a priori, mas resultado da constante busca por uma significação específica de uma comunidade, algo que define seus limites no universo do qual o próprio discurso existe e concorre por sua relevância social.

Todavia, ao declararmos esse pertencimento linguístico não buscamos a segregação do ensino de metodologia entre os cursos de Letras e as outras áreas, o que entraria em contradição com nosso objetivo de retorno ao campo e os pressupostos da AD apresentados. Mesmo nossa perspectiva é transdisciplinar, portanto, a aplicação, atualização e adaptação desse aparato não se restringe aos especialistas de Linguística, mas conta com a co-construção de todos os curso que tenham como uma das finalidades o âmbito da pesquisa.

Como caracteriza Maingueneau (2006), o discurso científico é um *discurso constituinte* que constrói seus próprios limites e os avalia para além de avaliar os outros discursos, assim, apresentamos a partir de uma perspectiva explícita e funcional um modo de avaliar o objeto metacientífico que abrange todos os sujeitos cientistas (auto)avaliadores das práticas sociais projetadas nos textos da comunidade e preocupados com a forma do ensino dessas práticas textual-discursivas através de um letramento crítico que assegure o comprometimento do discurso reconhecido por lidar com parâmetros de verdade.

Referências

- ARAÚJO, J.; DIEB, M.; COSTA, S. M. O QNP e as dificuldades de construção do objeto de pesquisa: uma experiência de aprendizagem mediada sobre o gênero projeto de pesquisa. D.E.L.T.A. 2017, vol. 33, n. 3, pp. 729-757. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502017000300729&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 01 ago. 2018.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins fontes, 2003, pp. 261-306. (Texto original de 1952- 1953, publicado em edição póstuma em 1979).
- BERNARDINO, C. G.; COSTA, R. L. S. A introdução de artigos acadêmicos e as diferenças entre culturas disciplinares. *Intersecções*, Edição 18, J Ano 9, Número 1, fevereiro/2016. Disponível em: <<http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/interseccoes/pdf/interseccoes-ano-9-numero-1.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2018.
- BHATIA, V. K. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009, pp. 159-195.
- BLOCH, M. L. B. *Apologia da história ou O ofício de historiador*. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CARIOCA, C. R. A Caracterização do Discurso Acadêmico baseada na Convergência da Linguística Textual com a Análise do Discurso. In: 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão-SC. *Anais... SIGET*. Tubarão-SC: Edições Unisul, 2007. p. 825-836. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/36.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

COSTA, N. B. O discurso científico. In: _____. *Música popular, linguagem e sociedade*. Curitiba: Appris, 2011, pp. 97-103.

GONÇALVES, A. V. O gênero “seminário” como objeto de ensino-aprendizagem: modelo didático. In: 5º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2009, Caxias do Sul- RS. *Anais... SIGET*. Caxias do Sul- RS: UCS, 2009. Disponível em: <https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/o_genero_seminario_como_objeto_de_ensino_aprendizagem_modelo_didatico.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades: Qual é a Evidência de que Funciona? *Change*, Jul/Aug 98, Vol. 30, Issue 4, p. 26, 2000. Disponível em: <<http://www.andrews.edu/~freed/ppdfs/readings.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

JUCÁ, D. C. N. A organização retórica. In: _____. *A organização retórico-argumentativa da seção de justificativa no gênero textual projeto de dissertação*. 2006. 109f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza - CE, 2006, pp. 68-79. Disponível em: <repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3586/1/2006_dis_dcnjuca.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2018.

MAINGUENEAU, D. Análise de textos de comunicação. Tradução: M. C. P. Souza-e-Silva e D. Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Cenas da enunciação*. Organizadores: Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, diversos tradutores. Curitiba: Criar Edições, 2006.

_____. *Discurso e análise do discurso*. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

_____. *Doze conceitos em análise do discurso*. Organizadores: Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva e Sírio Possenti, diversos tradutores. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Gênese dos discursos*. Tradução: Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Tradução: Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

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

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

POSSENTI, S. *Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso*. São Paulo: Parábola, 2018.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO CRÍTICO ATRAVÉS DA LEITURA DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS NA PERSPECTIVA MULTIMODAL

José Osmar Rios Macedo

1 Introdução

Estudos já constataram que o material educativo atual, a exemplo do livro didático (LD), apresenta textos produzidos numa marcante diversidade de recursos. Tal diversidade constitui a perspectiva multimodal da comunicação, por meio da qual vários modos semióticos são montados em materiais de ensino e submete os alunos a um complexo processo de construção de significado na leitura a partir dessa integração multimodal. No entanto, por tradição, acostumamo-nos a pensar que a aprendizagem e o ensino de leitura são realizados principalmente através do uso de recursos linguísticos.

O trabalho que ora apresentamos é oriundo de uma proposta de intervenção que se constituiu metodologicamente em sequências didáticas (SD) e embasou-se nas propostas de Dolz e Schneuwly (2004). Trata-se de um estudo componente da dissertação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a qual se caracteriza-se como uma proposta didática para o ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na construção de sentido na leitura e produção de textos publicitários impressos multimodais. Além disso, pautamo-nos nas práticas de leitura de textos multimodais dos sujeitos participantes (SP), adolescentes com média de 16 anos de idade, no turno matutino, num total de 18 alunos, sendo 6 meninos e 12 meninas alunos, do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Feira de Santana, BA.

Nossa decisão em trabalhar com textos publicitários impressos (anúncios de revistas, panfletos, cartazes e rótulos de alimentos) deve-se ao fato de serem textos que possibilitam a formação de uma postura crítica, uma vez que são textos cuja finalidade é explorar os desejos, numa tentativa de persuadir os sujeitos, voltando-se para os valores sociais (DURANDIN, 1996).

Optamos por promover o contato dos alunos com os textos publicitários em seus suportes originais, para que esses SP tomassem conhecimento dos reais veículos de circulação desses gêneros textuais, do contexto de produção e dos aspectos não verbais encontrados em cada. Assim, revistas, jornais, embalagens, panfletos, camisetas e cartazes foram levados para sala de aula de forma que os alunos estivessem com os textos e suportes em mãos, para procederem à leitura individual e, em seguida, coletivamente.

Então, procuramos contribuir para a construção de uma aprendizagem voltada para a produção de saberes construídos colaborativa e interativamente frente às necessidades cotidianas, coadunando-nos ao pensamento de Rojo (2012) acerca do ensino pautado na sistematização e nos textos multimodais. Mesmo sabendo que pode acontecer de a leitura superficial ser suficiente em certas situações, nossa intenção foi ajudar a aluno a interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias, seja levado a pensar de outro modo e não fique apenas no que dizem os textos (SOLÉ, 1998). Dessa forma, uma concepção de leitura que agrega novos significados à proporção em que deixa de centrar-se apenas nos aspectos verbais tornou-se o cerne de nossa proposta, pois entendemos que a construção de sentido na leitura perpassa por uma gama dinâmica e interativa de múltiplas semioses das imagens, cores e formatos.

Colocamos em prática duas sequências didáticas em nossa proposta de intervenção: a primeira com cinco módulos, incluindo a atividade inicial e final; a segunda, com seis módulos, desde a produção inicial à final. Em ambas SD, procuramos contemplar gêneros textuais publicitários impressos: anúncios de revistas, cartazes, panfletos e rótulos de alimentos.

Buscamos privilegiar os multiletramentos enquanto meio de ampliação da noção de texto e de leitura. Por essa razão, foi que organizamos cada módulo com suas etapas de forma sequencial, tendo a leitura crítica de textos multimodais como meta.

Dessa forma, ora apresentamos o desenvolvimento da primeira de duas SD. Esta composta de cinco módulos de duas horas/aulas cada, contemplando gêneros textuais publicitários impressos: anúncio de revistas, panfletos, cartazes e rótulos de alimentos. Trata-se de uma SD pensada para possibilitar o contato inicial dos alunos com os textos a fim de que haja o domínio de habilidades necessárias para o entendimento dos elementos multimodais presentes nos materiais impressos a serem lidos, em especial, o livro didático.

2 Os Multiletramentos sob uma Abordagem Teórica

As relações sociais modificadas pelos avanços tecnológicos requerem a incorporação de novas habilidades de leitura e de escrita e a ampliação da noção de letramento para multiletramentos. Tais alterações acarretaram mudanças significativas nas formas de interação entre as pessoas e também exigem novas práticas de letramento. A construção de sentidos e significados frente aos mais diferentes textos elaborados com base nas mais distintas modalidades da linguagem (escrita, oral e, sobretudo, não verbal/ imagética) são capacidades exigidas às pessoas. Para Dionísio (2011), essas capacidades são o reflexo fundamental da perspectiva dos multiletramentos.

Para Rojo (2012), a existência de uma apropriação múltipla dos patrimônios culturais possibilita que cada pessoa pode criar sua própria coleção, permitindo, assim, uma produção cultural atualmente marcada pela hibridização. Misturar várias culturas oriundas de diferentes letramentos marcados por escolhas pessoais e políticas é traço característico dos textos que circulam em nossa sociedade.

Nossa pesquisa encontra fundamentos nas características referentes aos multiletramentos enfatizadas por Rojo (2012, p. 25) conforme enumeramos a seguir: a) “são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgredem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não); e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”. Como consequências, dessas características emergem novas concepções de produção e leitura dos textos, ou seja, do processo de criação textual e de leitura relacionado a imagens, cores, som, formato das letras, etc., não apenas como meramente linguísticos. Nesse modelo de leitura, estão presentes o envolvimento e as combinações de diferentes linguagens do mundo sociocultural, sendo necessário, no ato de leitura, o estabelecimento de relações diferenciadas para que haja interação com esses novos processos. Kress e van Leeuwen (1996) defendem que, assim como o autor escolhe um modo semiótico, numa gama de possibilidades a fim de dar ênfase a sua produção, o leitor percebe que toda essa organização em torno de um contexto visa à produção de sentido.

Portanto, o envolvimento de múltiplas linguagens e de novas práticas de comunicação e interação constituiu-se no ponto de partida de nossa pesquisa, numa proposta que enfatiza a relevância de se considerar a aprendizagem de leitura e de escrita de textos multimodais. Nesse sentido, almejamos desenvolver nos alunos a criticidade durante a construção de sentido na leitura, uma vez que os multiletramentos consideram a diversidade de significados e contextos culturais, assim como a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio), pois esses são elementos centrais no enquadramento pedagógico à teoria dos multiletramentos, como desejamos que seja a preocupação com o ensino na contemporaneidade (STREET, 2012).

3 O leitor e seus posicionamentos: letramento crítico

O letramento crítico parte do pressuposto de que o leitor precisa analisar e posicionar-se criticamente frente a textos orais e escritos, relacionando a linguagem e as práticas sociais

estabelecidas por meio de gêneros. Como no processo de leitura e de escrita ocorre uma interação que exige a participação ativa dos envolvidos, é preciso reconhecer que os textos podem ter várias interpretações. Sendo, por essa razão, o letramento crítico necessário para uma postura ativa do indivíduo em relação ao mundo (OLIVEIRA, 2006). Logo, letramento crítico significa utilizar as palavras para manipular ou evitar que nos manipulem e abarca tudo que for relacionado ao uso da linguagem, verbal ou não verbal.

Uma concepção de letramento fundamentada na criticidade resulta numa postura ativa na interpretação dos textos e na compreensão do mundo contemporâneo. Nesse sentido, buscamos desenvolver no aluno a consciência relativa à pluralidade cultural da linguagem. Para isso, procuramos desenvolver nesses SP a capacidade de questionamento dos recursos multissemióticos usados na construção de significados dentro de um contexto, esperando que paralelamente ocorra o desenvolvimento do letramento crítico, ou seja, do reconhecimento de sua condição de sujeito e de suas representações culturais, sociais e históricas. Segundo Rojo (2012), o letramento oferece a possibilidade de uma leitura mais crítica, na qual ocorre a reflexão acerca de perdas e ganhos e do entendimento da maneira como as multissemioses relacionam-se em situações sociais específicas para constituir sentido.

Somente pelo acesso às diferentes modalidades da linguagem e do conhecimento de suas diversas formas de representação, o aluno vai poder agir de forma crítica na sociedade. Oliveira (2006) aponta ainda que sabendo utilizar as múltiplas formas de comunicação modernas, o leitor tende a se tornar capaz de portar-se com criticidade, fazendo usos da linguagem multimodal. A compreensão dos significados que estão implícitos nos usos da linguagem permite ao aprendiz transpor os aspectos da língua para atingir a capacidade reflexiva. Segundo Freire (2004), mudanças no mundo através do incentivo para que o indivíduo se torne atuante resultam de uma postura crítica:

Na palavra há duas dimensões – reflexão e ação em uma intervenção tão radical que se uma delas é sacrificada – mesmo que em parte – a outra imediatamente sofre. Não há palavra verdadeira que não seja ao mesmo tempo uma prática. Então ao se proferir uma palavra verdadeira se transforma o mundo (FREIRE, 2004, p. 75).

Desse pensamento, entendemos que o indivíduo só pode alcançar o pleno desenvolvimento de sua capacidade de reflexão através da identificação ou reconhecimento de qual deve ser o seu posicionamento na sociedade, atitude que é favorecida pelo letramento crítico. A partir do exposto por esse autor, concebemos que letrar de forma crítica o indivíduo possibilita-o a adoção de uma postura ativa na interpretação dos textos e no entendimento do mundo, pois o processo de extração de significado dará lugar a um processo de construção de sentido. Entretanto, somente a partir da consciência do lugar pertencente a cada sujeito na sociedade e da consideração contextualizada da linguagem essa construção pode acontecer.

Pelo exposto, a consideração dos elementos do contexto de produção dos textos, assim como de sua interpretação permeia a abordagem que ora propomos, sem deixar de considerarmos também suas formas de distribuição e circulação, nem os seus leitores. Enfatizamos as ideias de Freire (2004) ao destacar que o desenvolvimento do pensamento crítico do sujeito capacita-o a ler percebendo a relação existente entre texto e contexto, pois fornece-nos os pressupostos para partirmos da noção de criticidade que se relaciona à capacidade de reflexão sobre as leituras realizadas, considerando a realidade social e o universo dos sujeitos, além dos elementos linguísticos. Nesta investigação, os textos são concebidos enquanto recursos para o entendimento e inserção na diversidade de contextos e de culturas que nos rodeiam.

4 A semiótica social: um elo contínuo na compreensão de textos multimodais

Por analisar a forma como os diversos signos relacionam-se na construção dos discursos, a semiótica social tornou-se bastante útil para revelar os interesses envolvidos na organização das mensagens. Ciência recente (1996-2006), os autores principais são Gunther Kress e Theo van

Leeuwen, esta teoria considera o fato de a informação que percebemos nos chegar através de diversos modos semióticos, podendo ser visuais, auditivos, escritos etc. São modos que se mesclam para nos persuadir, atingindo-nos por todos os meios perceptivos. Ainda considera que deve haver um elo contínuo na leitura de textos: tanto imagens como palavras nos dão o sentido global do texto. Como, para esta ciência texto não significa apenas algo escrito, densos conjuntos de letras, mas também algo mais criativo, mais elaborado, que combina imagens, espaços, ordem, letras, etc., concebemos que tal teoria amplia a noção de texto.

Os estudos referentes à semiótica intensificaram-se nos últimos 80 anos, e se dedicaram a refletir sobre como as interações sociais com bases comunicativas são processadas de acordo com o interesse de quem as utiliza. Esses estudos orientam-se nos pressupostos que se baseiam nos estudos linguísticos de Saussure (1970), partindo dos termos “langue” e “parole”. Na concepção saussuriana, a arbitrariedade rege os signos, sendo estes constituídos por significante e significado, cabendo a elementos exteriores aos sujeitos o estabelecimento da representação. Assim, essa gama de formas de representação passa a ser conceitualizada na semiótica como modos semióticos.

Segundo Kress e van Leeuwen (1996), os signos, na semiótica social, são caracterizados a partir do processo de produção através da junção de significantes e significados, sendo o processo de criação de mensagem proveniente da história de seu autor, marcado por um contexto específico. Conforme aponta Pimenta (2011), as diferentes ideologias e manifestações culturais que marcam as práticas comunicativas constroem socialmente os sentidos e tornam-se, por essa razão, o foco da semiótica. O interesse do produtor pelo objeto é que determina sua representação na criação de uma mensagem, a partir desse interesse ocorre a escolha dos signos, motivada por razões sociais que refletem as relações de poder contidas nos atos comunicativos e constituem os dispositivos ideológicos dos grupos sociais dominantes.

Nesse contexto, de acordo com Kress e van Leeuwen (1996), percebemos que a organização da linguagem gira em torno de um contexto no qual tanto autor quanto leitor fazem seleção de modos semióticos numa série de possibilidades para enfatizar sua produção. Entretanto, a fim de que a mensagem torne-se compreensível, no final, ocorre a união de todos os modos semióticos acionados.

Dessa forma, entendemos a multimodalidade enquanto inerente a toda composição textual, uma vez que ocorre a mobilização de uma vasta gama de elementos semióticos para sua construção, além da modalidade escrita da linguagem. Contudo, adotamos, em nossa proposta, o conceito de texto multimodal para nos referirmos a qualquer “composição textual escrita resultante da articulação entre dois ou mais modos de representação, com efeitos combinados de uma forma que a alteração em um deles resulte também em alteração do efeito desejado para interação” (MACEDO, 2017).

Com esse pano de fundo, fundamentados nos estudos da semiótica social e tendo como base os pressupostos teóricos já apresentados, podemos afirmar que a referida ciência situa-se como enfoque teórico-metodológico adequado à nossa proposta porque sinaliza os diversos modos envolvidos na tessitura e significação dos textos, uma vez que nossa meta é a leitura crítica de textos multimodais.

5 Os Textos Publicitários e sua Presença em Sala de Aula

Os gêneros textuais da esfera publicitária apresentam potencial para se constituírem num rico acervo às aulas de análise textual, pois utilizam de diferentes formas de linguagem, verbal e não verbal, as quais se entrelaçam criando efeitos de sentido inusitados, com enorme poder de persuasão. Além disso, são gêneros repletos de ideologias, explícitas ou implícitas, ricos de possíveis mensagens subliminares e poder de influência sobre o modo de pensar e de agir das pessoas. No entanto, a falta de abordagens teórico-práticas capazes de subsidiarem análises textuais, que se ocupem não somente dos processos linguísticos como também dos recursos

visuais e da relação estabelecida entre ambos, faz com que esses gêneros pouco sejam explorados nas aulas de Língua Portuguesa.

O texto publicitário, enquanto unidade significativa, não se limita ao uso do código verbal, requer em seu trabalho de análise a pressuposição da noção de texto que ultrapasse a concepção tradicional de texto como mero conjunto de palavras e frases interrelacionadas. Os gêneros dessa esfera possuem uma dimensão extraverbal que exige em sua abordagem, em sala de aula, a consideração, sobretudo, dos apelos de seus elementos visuais expressos pelas imagens e cores, os quais se juntam aos signos linguísticos para formar um todo significativo. Se ocorrer a subtração dos elementos não verbais durante a análise de um texto publicitário, isso pode culminar na ruptura de sua unidade semântica. Dessa forma, a noção de texto que fundamenta nossa proposta abrange tanto os processos verbais, como também aqueles que podem ser caracterizados como não verbais.

Buscamos em nossa proposta adequar o trabalho com o texto de modo a caminhar ao encontro das coleções de LD, as quais vêm paulatinamente aumentando a presença de textos predominantemente multimodais em suas proposições de atividades. Tal presença tem crescido a ponto de ocupar mais da metade do total de textos apresentados para análise nas últimas coleções aprovadas pelo MEC, conforme já constatado em pesquisa documental realizada junto à coleção LDPL / PNLD 2017-2019, (MACEDO, 2017). Desse total, cerca de 25% são textos publicitários, sendo a ampla maioria anúncios.

6 Reconhecimento do Contexto de Produção dos Textos Publicitários Impressos: uma sequência didática (SD)

Além de sensibilizar para as ações de caráter publicitário presentes no cotidiano, refletindo sobre seus suportes, suas características e seus propósitos, procuramos desenvolver nesses SP as seguintes competências e habilidades: refletir sobre a importância das imagens nos textos publicitários impressos; comparar as características dos textos publicitários impressos; reconhecer o contexto de produção de textos publicitários impressos: contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, público-alvo; desenvolver a criticidade em relação à publicidade que circula no meio social; e refletir acerca da relação entre linguagem verbal e linguagem visual no processo de atribuição de sentido na leitura dos textos publicitários impressos.

Agindo dessa forma, colocamos esses SP em contato com os seguintes conteúdos: gêneros e tipologias textuais, linguagem verbal e visual, leitura e interpretação de texto, leitura de imagens, relação gênero textual e suporte, modos verbais (imperativo), concordância nominal (usos de adjetivos), variação linguística (estrangeirismos), ortografia, análise do discurso.

6.1 Módulo I: Sensibilização para a proposta

Procedimentos:

a) Manuseio de textos publicitários impressos: comunicamos aos SP que, como forma de confraternizar e retribuir a receptividade deles ao nosso projeto, faríamos no último módulo um rápido *coffee break*. E eles deveriam opinar sobre os salgados e bebidas que deveríamos servir. Para isso, teriam que, naquele momento, decidir de qual fornecedor iríamos comprar os salgados, com base apenas na leitura de panfletos. Para isso, distribuimos panfletos dos fornecedores a fim de procederem à sua leitura de forma silenciosa e a consequente escolha.

b) Construção coletiva da caracterização de gêneros publicitários impressos: dando continuidade a este módulo de sensibilização, expomos na lousa dois cartazes do mesmo produto para que fossem lidos pelos SP. Estimulados com perguntas acerca da funcionalidade desse gênero, os SP foram convidados a falarem sobre qual dos cartazes despertava mais atenção e as razões para isso. Foi um momento para perceberem que a riqueza do *layout* tem preferência sobre estratégias com menor variação dos modos semióticos.

c) Adoção de critérios para escolha de produtos e estabelecimentos comerciais: para finalizar esse encontro, oferecemos um brinde de boas vindas ao projeto. Expomos dois potes contendo bombons iguais, porém, modificamos a embalagem e os rótulos de um deles, de modo a aparecer mais singelo, enquanto o outro permaneceu com os aspectos originais do fabricante, altamente chamativo pela elaboração dos rótulos e da embalagem. Pedimos que se dirigissem à mesa e escolhessem um bombom num dos potes. Advertimos que cada SP fizesse sua escolha baseando-se apenas na leitura e visualização das embalagens e rótulos, sem manusear as embalagens, e que seria do pote escolhido o bombom que iria receber. Foi também uma estratégia para despertar suas percepções acerca da interferência das embalagens e seus rótulos na escolha de produtos.

6.2 Módulo II: Características e estrutura do gênero anúncio publicitário impresso

Procedimentos:

a) Consulta a revistas para detectar a presença de anúncios publicitários: iniciamos este módulo expondo para os SP revistas variadas e atuais. Antes que manuseassem as revistas, questionamos quais eram conhecidas desses SP. Em seguida, indagamos sobre qual seria o público-leitor de tais revistas. Pedimos que relacionassem produtos que poderiam ser divulgados nessas revistas. E, para despertar seus olhares para a necessidade da seleção de público leitor por critérios que vão além da faixa etária e gênero, passamos uma lista de produtos e pedimos que assinalassem apenas aqueles que não ficariam bem se anunciados em tais revistas, considerando seu público-leitor.

b) Escolha coletiva de um anúncio de revista a ser objeto de discussão: solicitamos aos SP que, reunidos em grupos, folheassem as revistas a fim de buscarem textos publicitários ali presentes, pois dessa busca resultaria a escolha de um deles para ser objeto de nossa conversa. Por um determinado tempo, deixamos-os à vontade para procederem à leitura. Logo após a escolha, iniciamos uma discussão interessados em saber se tratava-se da divulgação de: um produto, um serviço, ou uma ideia. Concordaram tratar-se da divulgação de um produto. Ainda procedemos à leitura participativa do anúncio escolhido, relacionando os recursos visuais aos verbais: título, slogan, corpo de texto, nome do produto, logomarca e fabricante. Assim, fizemos uma breve explanação sobre os elementos estruturais básicos dos anúncios publicitários, enfatizando a função do gênero anúncio publicitário. Passamos à problematização das imagens nesse anúncio, e os SP demonstraram razoável criticidade para perceberem a relevância tanto da imagem como dos diversos elementos visuais na constituição dos anúncios publicitários.

c) Análise coletiva da caracterização do gênero anúncio publicitário impresso: como forma de despertar mais atenção à leitura dos elementos verbais em textos dessa natureza, pedimos aos SP que procurassem observar se a relação estabelecida entre os aspectos verbais e os visuais estavam ou não de acordo, no anúncio; indagamos se apenas os recursos visuais, mesmo a imagem da embalagem contendo elementos verbais, seriam suficientes para divulgar o produto.

d) Levantamento de questões que visem o reconhecimento do contexto de produção e circulação de anúncios publicitários impressos: com o intuito de sintetizar e reforçar os conhecimentos discutidos neste módulo, apresentamos uma atividade de registro (questionário), no qual revisamos aspectos deste gênero textual.

6.3 Módulo III: Características e estrutura do gênero cartaz impresso

Procedimentos:

a) Manuseio de cartazes de alimentos para reconhecimento dos elementos textuais ali presentes: ao entrarem na sala de aula, os SP nos questionaram a respeito do que iriam *fazer com aquele texto que está ali no quadro*. Aproveitamos o ensejo e questionamos a presença de textos daquela natureza em seus cotidianos. Sempre mediando com perguntas e comentários, continuamos: onde? Sobre o quê? Onde eles achavam que encontrei aquele (da lousa). Sobre a

função social dos cartazes, perguntamos para que servia aquele texto. Favorecemos o diálogo dos SP para esclarecimentos aos colegas que demonstraram dúvidas. Então concordamos que, de fato, os cartazes atendem a dupla função: fazer a divulgação e, às vezes, indicar que aquilo que foi divulgado se encontra disponível naquele estabelecimento onde o cartaz estiver afixado.

b) Entendimento do conceito de cartaz enquanto gênero publicitário multimodal: passamos, então, a discutir as estratégias usadas para atrair o público-alvo, iniciando pela análise dos recursos visuais empregados no texto: o que mais atraía a atenção deles naquele cartaz; se sabiam de que produto se tratava; a relação dos modos verbais; problematizamos a presença das imagens das embalagens, a borda do cartaz e seu fundo; e toda a multimodalidade do *layout* do cartaz. Nesse instante, promovemos um bate-papo acerca dos diversos formatos de letras e a escolha das cores também, explicando-lhes que essa variação possui o intuito de tornar o cartaz mais atrativo.

c) Levantamento de questões que visem o reconhecimento do contexto de produção e circulação do gênero cartaz impresso: iniciamos com uma explicação acerca dos elementos verbais empregados na produção desse cartaz pelo questionamento do nome do produto; indagamos se sabiam a origem dessa palavra e sua estrutura e formação; pedimos que observassem a frase responsável por causar impacto no leitor-observador daquele. Tal cartaz favoreceu ainda uma revisão do uso dos dois-pontos: antes de uma enumeração ou lista de itens.

d) Questionamentos acerca do contexto de produção e circulação de anúncios publicitários impressos: como estratégia de sintetização e reforço dos conhecimentos discutidos neste módulo, promovemos uma breve “roda de conversa”, na qual revisamos os seguintes aspectos deste gênero textual: o lugar onde ocorrem esses textos; quem os produz (pensar em grupos sociais); para quem esses textos são produzidos; quais podem ser suas finalidades; por que usar imagens e outros recursos visuais nesses textos; necessidade de escolher certas palavras para dar impacto; e as características do *layout*.

6.4 Módulo IV: Contexto de produção e circulação dos rótulos de alimentos

Procedimentos:

a) Manuseio de embalagens de alimentos para reconhecimento dos gêneros textuais ali presentes: iniciamos este módulo oferecendo aos SP alguns alimentos embalados (amendoim japonês, macarrão instantâneo e biscoitos recheados). Orientamos que manuseassem as embalagens enquanto procurassem lembrar-se de suas experiências de leitura dos rótulos de alimentos. A esse respeito, quando questionados por nós, a maioria admitiu ler somente o prazo de validade. Para despertá-los acerca dos elementos interativos dessas embalagens, questionamos sobre o que mais lhes despertava atenção nelas; questionamos sobre o perfil de consumidor mais atraído por aquelas embalagens; os elementos da embalagem que contribuía para isso.

b) Entendimento dos conceitos “embalagem” e “rótulo” e suas funções: valemo-nos desse momento para esclarecer a distinção entre embalagens e rótulos, segundo Resolução de Rotulagem de Alimentos da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2003). Ainda reforçamos que mesmo alguns aspectos físicos das embalagens servem à função de rótulos, tais como: o material, o formato, a textura, etc. Fizemos uma provocação aos SP para passarmos a questões de ordem normativa, as quais a rotulagem de alimentos está submetida. Perguntamos se, no processo de produção de rótulos de alimentos, o produtor tem total liberdade de decidir que informações constar nos rótulos. Procurando esclarecimento para dúvidas diversas, passamos aos SP cópias de texto informativo contendo tópicos sobre Resolução de Rotulagem de Alimentos da ANVISA (2003) e sugerimos sua leitura participativa. Em seguida, pedimos que abrissem cuidadosamente a embalagem de alimento que haviam recebido no 1º momento e degustassem o alimento, sem descartar as embalagens, pois esta seria nosso texto a ser lido na sequência. Com as embalagens em mãos, sugerimos que localizassem na embalagem os elementos de presença obrigatória segundo as determinações da ANVISA, já lidas.

c) Dissecção coletiva dos elementos constitutivos do gênero rótulo de alimentos: para dirimir dúvidas sobre elementos de presença não obrigatória nos rótulos de alimentos, sugerimos que identificassem e denominassem esse elementos de presença acessória, mas utilizando o rótulo de outro produto. Ainda nesse momento, problematizamos os nomes dos produtos e esclarecemos que são nomes de fantasia das empresas fabricantes desses produtos, sendo, portanto, nomes próprios, não necessitam estar dentro das normas gramaticais da língua portuguesa e são, na maioria, palavras criadas pelos proprietários das empresas.

d) Leitura de Resoluções da ANVISA para entendimento da adequação dos rótulos de alimentos às normas: finalizando este módulo, organizamos uma roda de conversa, na qual quisemos saber dos SP as dificuldades encontradas durante a leitura dos rótulos. Indagamos, na sequência, se essa dificuldade foi percebida nos elementos de caráter obrigatório ou nos de caráter publicitário.

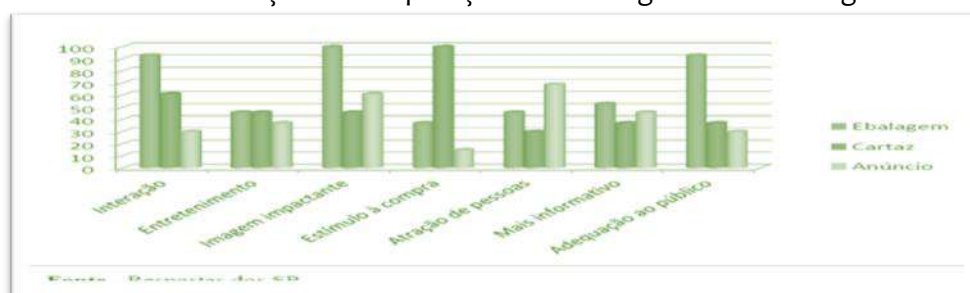
6.5 Módulo V: Comparação de estratégias de diferentes gêneros publicitários impressos (avaliando a SD)

Procedimentos:

a) Manuseio de anúncios de revistas e embalagens e leitura de cartazes de alimentos: com a turma dividida em grupos de 4 alunos, distribuímos cópias de um anúncio de biscoito, embalagens do mesmo produto e fixamos na lousa um cartaz, também do mesmo produto. Pedimos que manuseassem e lessem procurando analisar cuidadosamente as formas como cada vez mais as empresas utilizam, simultaneamente, estratégias diversificadas para atraírem os consumidores.

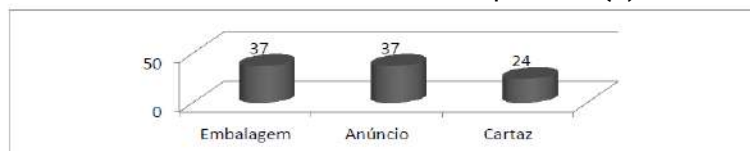
b) Comparação das características de diferentes textos publicitários impressos e de suas estratégias de marketing: após o manuseio e leitura dos gêneros publicitários apresentados, passamos-lhes uma atividade de registro (questionário) para que identificassem, numa relação, as ações de comunicação que correspondessem às características e vantagens percebidas em cada gênero específico. Advertimos os SP que uma característica poderia estar presente em mais de um gênero publicitário. No gráfico 1, expomos resultados dessa avaliação de leitura comparativa dos gêneros anúncio, cartaz impresso e rótulo de alimentos.

Gráfico 1 – Resultado da avaliação da comparação de estratégias de marketing



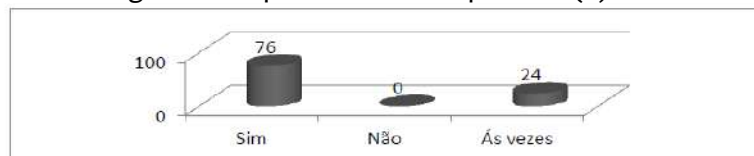
c) Enquete sobre a relação entre as estratégias do marketing e sua relação com o público-alvo: dando continuidade ao processo avaliativo desta SD, passamos aos alunos uma atividade de registro (questionário) na qual buscamos que demonstrassem suas percepções do contexto de produção desses gêneros publicitários: contexto histórico, função social, esferas discursivas, suporte, público-alvo. Sendo que, para responder, deviam considerar que as combinações de imagens e cores também comunicam igualmente à parte linguística, por isso, fazem-se presentes na produção dos textos. Expomos na sequência de gráficos, 2, 3, 4, 5 e 6, o resultado dessa enquete.

Gráfico 2 – Gênero mais eficiente no estímulo ao consumo do produto (%)



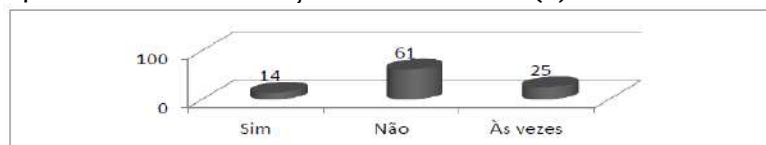
Fonte - Respostas dos SP

Gráfico 3 – Influência da estratégia no comportamento das pessoas (%)



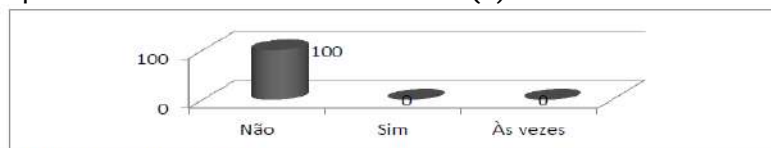
Fonte - Respostas dos SP

Gráfico 4 – Compra do produto e transformação do consumidor (%)



Fonte - Respostas dos SP

Gráfico 5 – Relação do produto anunciado e dieta saudável (%)



Fonte - Respostas dos SP

Gráfico 6 – As estratégias propõem uma alimentação saudável ou estilo de vida moderno (%)



Fonte - Respostas dos SP

Considerações Finais

A nossa intenção com este trabalho foi apresentar para os alunos práticas sociais de leitura com o intuito de possibilitar-lhes os multiletramentos, com ênfase no letramento crítico. Por essa razão, buscamos compreender como a cultura de mídia influencia as tecnologias na aprendizagem de leitura, apoiando-nos no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desde os estudos de Dolz, J. e Schneuwly, B. (2004). Também apoiamos-nos no enfoque teórico-metodológico denominado *Gramática do Design Visual* (GDV), ou teoria da multimodalidade textual, porque entendemos que tal teoria vem ao encontro do conceito de multiletramentos.

Pelos resultados alcançados nas atividades de registro, assim como nas demais, percebemos que os alunos necessitam de mais amadurecimento para atingir o grande desafio da postura crítica. Dessa forma, para desenvolver o letramento crítico, entendemos ser uma proposta dessa proporção ainda insuficiente, necessitando a escola privilegiar práticas voltadas para este fim. Contudo, nosso trabalho com a multimodalidade textual favoreceu a mudança de reflexão necessária à ressignificação da leitura. No entanto, consideramos que houve avanços

significativos nas habilidades de interpretar as informações contidas nos textos publicitários. Esses SP passaram a redefinir seu conceito de leitura, antes baseado apenas na linguagem verbal, passando, então, a considerar todos os modos envolvidos na constituição dos textos.

Supomos ter dado um passo significativo nesse sentido, especialmente ao realizarmos a atividade de registro da SD, módulo V, na qual os alunos mostraram-se autônomos ao comparar diferentes estratégias da esfera do marketing, considerando suas relações estabelecidas com os leitores/consumidores.

Referências

- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DURANDIN, G. *As mentiras na propaganda e na publicidade*. Tradução: Antônio Carlos Bastos de Mattos. São Paulo: JSN Editora, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra. Rio de Janeiro: 2004.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 1996.
- MACEDO, J. O. R. Textos publicitários impressos e sua abordagem nos livros didáticos de língua portuguesa. *Anais do III Colóquio Internacional Mídia e Discurso na Amazônia: discurso e contemporaneidade: histórias, espaços e subjetividades; II Seminário Nacional GPELD: linguagens, discursos e práticas culturais [recurso eletrônico]* São Luís: EDUFMA, 2017a. Disponível em: <<http://congressosufma.wixsite.com/iiidcima/anais>>. Acesso em: 30 set. 2017.
- OLIVEIRA, S. *Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira*. Trab. Ling. Aplic. Campinas, 47(1): 91-117, 2006.
- PIMENTA, S. M. A Semiótica social e a semiótica do discurso de Kress. In: MAGALHÃES, C. M. Reflexões sobre a análise crítica do discurso. *Série Estudos Linguísticos*, v. 2. Belo Horizonte: FALE: UFMG, 2011.
- ROJO, R; MOURA, E. *Multiletramentos na escola [Orgs.]*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 1970.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 194.
- STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: Magalhães, Izabel (Org.). *Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

GÊNEROS TEXTUAIS, LEITURA E NOVAS TECNOLOGIAS

Francisca Negreiros Carneiro
Antônio Wellington Alves

1 Introdução

Há alguns anos, a tecnologia vem facilitando o uso da leitura, dos gêneros textuais, da escrita e reescrita. Os recursos tecnológicos como: e-books, download, e-mails, MSM, blog, favorece o ato da leitura e atualmente percebe-se que a prática do ato de ler e de escrever está presente cotidianamente durante a comunicação virtual. Pois é notório que no período em que a comunicação era via carta ou telegramas, nem todos escreviam.

Desse modo, os suportes tecnológicos fazem parte do universo dos alunos. Então, o professor deve transformá-los em ferramentas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem para motivar e levar o estudante a aprender a aprender.

Assim, o indivíduo está inserido em um mundo multicultural, ou seja, a vida passa a ter dimensões digitais e virtuais, nas quais vários gêneros são veiculados e incorporados no dia a dia, dessa forma podemos entender como novas práticas discursivas de letramento, pois as mídias são um eficiente recurso para a prática pedagógica.

Com o surgimento das novas tecnologias, diversos gêneros emergem para satisfazer os anseios de seus usuários, sendo para o uso formal ou informal da comunicação e tendo como objetivo a aprendizagem dos mesmos. É importante salientar que professor e aluno trazem um conhecimento prévio tendo em vista o acesso a esses recursos facilitando assim seu melhor desempenho.

Apresentamos através de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica o conceito de gênero textual e os gêneros textuais mais presentes nas novas mídias como novas ferramentas de aprendizagem para os alunos. Outro ponto abordado é a prática inovadora do professor para a inserção de novos conhecimentos na sala de aula e seu papel como facilitador da aprendizagem significativa.

2 Os Gêneros Textuais no Cotidiano e as Novas Mídias

Os gêneros textuais são baseados nas situações comunicativas do nosso dia a dia, por isso no decorrer das situações comunicativas diariamente nos proporciona diferentes ambientes de comunicação e cada um requer uma linguagem e um comportamento adequado ao mesmo. Desse modo, pode-se afirmar que há uma diversidade textual. Portanto os gêneros textuais permitem que o ser humano interagir e comunica-se um com o outro.

Desta constante necessidade surgem os gêneros textuais, onde o mesmo possui suas características próprias e que facilita o reconhecimento deste no meio de tantos outros.

Segundo Pereira (2008), Bakten (1992), “é considerado um dos primeiros a destacar a noção de gênero textual dá forma que é apresentado atualmente e que fazemos uso neste trabalho, a qual denomino de gênero do discurso.” Com base nisso os gêneros textuais possuem uma infinidade quanto a diversidade, por se associar a atividade humana.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1992, p. 34).

Conforme Marcuschi (2002, p. 78):

[...]usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Assim, os gêneros textuais são estruturas dinâmicas moldadas, com base na imposição discursiva dos interlocutores, ou seja, a criação e mudança deste está associado ao contexto, ao meio social e cultural.

A vista disso, define-se a variedade dos gêneros textuais que podem ser encontrados em inúmeras formas de comunicação, por exemplo: carta, email, notícia, reportagem, canção, poema, parlenda, cartaz, convite, entre outros que constituem gêneros textuais diferentes. Sendo que cada um é empregado de acordo com o texto e a sua prática social específica e sofre modificações baseado com o surgimento das necessidades da atividade humana. Ainda sobre as afirmativas de Marcuschi (2002, apud PEREIRA, 2008), reconhece que os “novos gêneros” possuem velhas bases; ou seja, com o avanço da tecnologia e está acessível a grande parte da população vem favorecendo mudanças acentuadas nos recursos utilizado para se comunicar. Sendo que, estes estar interligado com o meio social e que implica na comunicação, favorecendo para que a linguagem comunicativa seja mais rápida e acessível nos usos corriqueiros do dia a dia.

Apoiado nesta assertiva, as inovações tecnológicas que surgem a todo instante favorecem o surgimento de novos gêneros. Assim o avanço da tecnologia, favorece formas inovadoras, mas não totalmente nova, pois há assimilação de propriedade de um gênero na formação de outro, ou seja, as formas, as funções, o suporte e os ambientes em surgem os textos contribuem para determinar o “gênero”.

Diferentemente dos tipos textuais que possuem uma estrutura definida pela natureza linguística de sua composição. Os tipos textuais são: narração, exposição, argumentação, descrição e injunção.

Nos últimos anos há um fator que vem influenciando e tornando a informação mais rápida e precisa que é a internet. Esta deve ser utilizada como um recurso de pesquisa ou até mesmo como um laboratório de gêneros textuais; devido a agilidade e a facilidade que os docentes e discentes encontra para estudo e leitura de diferentes gêneros, entre outras funcionalidades. A partir disso, este meio de comunicação desenvolve um papel fundamental para a transmissão de conhecimento e a informação no mundo atual. Por meio deste suporte favorece uma diversidade textual de gêneros: blogs, e-mail, Facebook, sites, WhatsApp etc.

Desse modo, existem inúmeras possibilidades de comunicação, pois, o indivíduo pode inserir ou excluir informações em diferentes formatos (textos, áudio, fotos e vídeos), e ainda escrever comentários nas postagens de outros usuários. Ainda há uma outra estratégia que está frequentemente sendo utilizada pelos usuários para facilitar a escrita deste e a rapidez no momento da linguagem escrita, é as abreviações das palavras que ficou conhecida pelo nome de internets.

Com base na diversidade textual e o uso dos recursos tecnológicos no convívio diário, pode-se observar as influencias deste no processo de letramento, as diferentes leituras e suas estratégias leitora para o aprimoramento do conceito de letramento.

3 Letramento e o espaço da escrita

Nos últimos anos, alguns autores afirmam que ser alfabetizado nem sempre corresponde a demanda da sociedade. Isso implica que o leitor da atualidade deve saber ler e escrever e fazer uso desta escrita no meio social. Partindo deste ponto, a função do professor é a de orientar o aluno na aquisição da flexibilidade linguística necessária ao que lhe será exigido em sociedade. Desse modo, a rotina da sala de aula deve partir do princípio de analisar diversos textos, compará-los, pesquisar as características deste e o porquê dessas diferenças, logo após reescrever. Essa

estratégia favorece a capacidade do aluno no uso da língua. Diante do exposto “letrar” é mais que alfabetizar.

Kleiman *apud* Soares em (2002, p.144), afirma que: “O letramento pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Subtende-se então o letramento como um conjunto de habilidades sociais e individuais advindas da vivência pessoal, tendo a escrita como um sistema simbólico que serve de base para esse processo. Assim letrado é o indivíduo que sabe ler e produzir textos, dos mais variados gêneros e temas, sendo capaz de saber selecionar o gênero apropriado a seus objetivos e à circunstância em que realizará seu discurso. Martins afirma:

Criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias (1984, p. 34).

Dessa forma compreende-se que a leitura é um procedimento interligado aos fatores sociais, culturais e individuais de cada um e que no decorrer dessa prática espera-se que o leitor; processe, critique, contradiga ou avalie a informação proposta. Observa-se que a aplicabilidade da leitura no contexto da sala de aula tem como aporte os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, este nos traz em esfera nacional a importância da prática da leitura nas escolas, a diversidade textual, os objetivos, as modalidades e sua aplicabilidade para de fato ser caracterizado como uma prática de leitura: “(...) Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura –, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço” (BRASIL, 1998, p. 43).

Por isso, quando se lê um texto, o indivíduo se fundamentasse em conhecimento prévio adquiridos no convívio social. Desse modo, o mesmo texto pode ser interpretado e reescrito de diferentes maneiras dependendo do contexto de quem o ler.

A leitura enquanto um processo interligado a escrita, favorece ao desenvolvimento linguístico do indivíduo. Assim a criança desde muito pequena já interagi com os suportes tecnológicos que vem se destacando nos últimos anos como um recurso facilitador para o manuseio e a diversidade textual de fácil acesso. Um exemplo muito observado é o uso do tablete, celular, computador, onde elas escolhem as histórias, as músicas. Dessa maneira, é notório que os suportes virtuais favorecem a prática da leitura e da escrita, ou seja, é uma ferramenta de geração de novos conhecimentos, deixando de se limitar ao aprendizado do papel e à oralidade.

Desse modo, refletir sobre o letramento como alguns autores apresentam as perspectivas com práticas em diferentes suportes. Entretanto como o uso das TICs, ocorre um grande avanço na prática da leitura e da escrita nos diversos espaços e em diferentes mecanismos de produção, reprodução. Sendo que esta metodologia proporciona variados letramentos.

4 A Educação e as Novas Tecnologias

A tecnologia está presente no dia a dia de alunos e professores, proporcionando o uso de modernos recurso didáticos na escola, e com isso promovendo melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma o avanço das tecnologias de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador. Assim, a utilização dessas ferramentas tecnológicas na educação devem ser observada pela ótica de uma nova metodologia de ensino, que facilita a interação digital dos alunos com os conteúdos, isto é, permitir que eles interajam com diversas ferramentas.

O ensino vem ganhando novo direcionamento com o uso das tecnologias em grande escala e que estes utilizam as mídias como um suporte que auxilia nas descobertas e pesquisas no contexto da prática no ambiente da sala de aula.

Segundo Soares (2002), a cultura do texto digital influencia em uma nova mudança no conceito de letramento. A mesma refere-se a uma cultura diferenciada do texto impresso, ou seja, os livros impressos apresentam um texto estável, monumental e controlado. Em relação aos textos digitais apresentam características opostas, devido a liberdade dos leitores alterarem o texto a qualquer momento, por meio da tela e que esse uso demonstra a falta de controle, por causa desta liberdade apresentada. Mesmo assim, o educador deve proporcionar ao aluno a utilização deste recurso e ensiná-lo a selecionar o que é adequado para cada momento. Pois pode-se perceber que o uso das TICs favorece o aprimoramento da comunicação ao longo da sua vida estudantil.

Segundo Cervera (*apud* TALLEI, 2011, p. 42), o educador do século XXI deve apresentar uma dimensão tripla: saber, saber fazer e saber ser. Desse modo, o uso das novas tecnologias devem ser desenvolvidas pelo mestre para a construção de projetos pedagógicos, a fim de conduzir os alunos a uma forma de aprendizagem cada vez mais autônoma. Para que esse objetivo seja atingido o educador deve saber gerenciar os recursos que as tecnologias oferecem. Uma didática muito aplicada a educação é a utilização da tecnologia (internet) como recurso para fixar o conteúdo, entender o assunto de modo prático, fonte de pesquisa de recursos para serem desenvolvidos na sala de aula, direcionado a necessidade dos alunos.

As TICs vieram favorecer para que os alunos deixem de ser um sujeito passivo e passe a assumir o papel de sujeito ativo, que pode ser autor e editor dos conteúdos presentes nas mídias, o que favorece a aplicação de vários conteúdos linguísticos e permite, até mesmo, uma reflexão sobre sua própria aprendizagem.

Pensar em uma prática facilitadora do processo ensino aprendizagem e um recurso facilitador para esta ação é ter que buscar estratégias para que as TICs, seja, inserida na metodologia e explicar ao alunado o objetivo da utilização deste recurso tecnológico e a sua funcionalidade no meio educacional. Para isso, é primordial um bom planejamento de aula, com o conhecimento dos efeitos de cada meio de comunicação neste ambiente, a fim de propiciar aos estudantes uma aprendizagem significativa, sem que eles se dispersem com outras atividades diferentes do conteúdo proposto.

Entretanto compreende-se a aprendizagem significativa a missão que a escola recebe que é tornar o ensino favorável a aprendizagem do indivíduo e a sua aplicabilidade ao seu contexto social. Vale ressaltar que o professor deve conhecer essas mídias tecnológicas, pois essa metodologia requer conhecimento que vai além do conteúdo da série ou da disciplina.

Diante do exposto, é indispensável salientar a importância do uso das novas tecnologias no contexto educacional e, principalmente, no cotidiano da prática de alunos e professores na sala de aula. Isso é ocasionado devido a utilização das ferramentas tecnológicas na forma de suportes didáticos na sala de aula, e ao mesmo tempo assumindo o papel de facilitador para o processo de ensino aprendizagem nos diversos setores da educação. Portanto, a tecnologia no ensino oportuniza para alunos e professores, uma nova forma de ensinar e aprender, integrando valores e competências nas atividades educacionais.

Considerações Finais

Atualmente as NTICs englobam diferentes áreas de conhecimento, favorecendo o surgimento de novos textuais com base nas necessidades dos leitores. Com isso torna-se necessário aos educadores estarem atualizados com os novos recursos tecnológicos e garantam a inserção da educação na leitura e na escrita através desses novos gêneros. Por meio destes apresentados em suportes distintos, evidencia-se diferentes tipos de letramentos.

O professor do século XXI admite a função de mediador do conhecimento, favorecendo ao educando a construção e a aprendizagem dessas diferentes formas de ensino, levando-o a

observar que ele é um sujeito ativo e responsável na criação de conceitos relativos ao ato da aprendizagem. Portanto, o professor contribui para que o educando alcance uma aprendizagem satisfatória, por intermédio de prática pedagógica inovadora e significativa.

Referências

- BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ECO, U. *From Internet to Gutenberg*. Palestra apresentada na Italian Academy for Advanced Studies in America em 12 de novembro de 1996. Disponível em: <http://www.italianacademy.columbia.edu/pdfs/lectures/eco_internet_gutenberg.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2012.
- LEVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. São Paulo. 2000. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MOURO, E.; SOUTO, G.; ESTABEL, L. *A influência da Internet nos hábitos de leitura do adolescente*. Disponível em: <www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/313.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2012.
- PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. L. et al. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, Curitiba, v. 2, nº 1, pp. 37-42, Jul.2001-Jul.2002.
- PEREIRA, L.G. Condicionalidade em jornais. In: V CONGRESSO DE LETRAS DA UERJ – São Gonçalo. 2008. São Gonçalo. *Anais...* Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/cluerjsg/anais/v/completos/comunicacoes/Luana%20Gomes%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2012.
- ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. *Orientações curriculares do Ensino Médio*. Brasília, 2004.
- SILVA, E. Aceleração tecnológica e vida de professores. Disponível em: <www.alb.com.br/ensaios>. Acesso em: 28 dez. 2011.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
- TALLEI, J. Las nuevas tecnologías de información y comunicación en ELE: algunas consideraciones. *Revista New Routes*, vol. 43, jan./11, pp. 42-44. São Paulo: Disal, 2011.

SEÇÃO 2

MEMES

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO GÊNERO MEME À LUZ DA LSF

Ana Paula Santos de Souza

1 Introdução

Tomando por base as concepções de Halliday, Gouveia (2009), Fuzer & Cabral (2010), e outros autores citados neste trabalho que falam sobre Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), destacando o modo que esta afirma que os sentidos são construídos, iremos mostrar uma alternativa metodológica para compreendermos um *meme*, uma vez que, consoante Halliday, a língua é vista como um sistema linguístico e, a partir do uso, desempenha funções dentro do texto.

A LSF aborda a linguagem envolvendo o sujeito, o indivíduo e o contexto. A visão de mundo dos interactantes, a função social desempenhada por eles e o contexto influenciam no que falamos e no que escrevemos. Nossas escolhas linguísticas são pautadas nessas condições. A partir de Halliday, Gouveia (2009) elucida que a linguagem tem três funções: Na *ideacional*, são expressas as experiências do sujeito, sua consciência; Na *interpessoal*, o sujeito interage com o outro, para estabelecer e manter relações, influenciar, expressar pontos de vista, sugerir, etc; E na *textual* se organiza os significados ideacionais e interpessoais como discurso.

Sob esse olhar, podemos afirmar que utilizamos o texto para nos comunicar e/ou interagir, independente do seu tamanho, ao escrevê-lo ou oralizá-lo realizamos seleções para nos adequarmos ao contexto e produzir uma semântica coerente com a pretendida. Dessa forma, a construção de sentidos se dá conforme interactantes e contextos.

Portanto, para compreender um texto, precisamos lançar um olhar sobre o gênero, o(s) propósito(s) e o contexto. Caso não levemos em consideração esses últimos, podemos prejudicar o processo de construção de sentidos, comprometendo a interação entre autor, texto e leitor.

Cabendo salientar que há o contexto de situação, ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando e o contexto de cultura, ambiente que inclui as ideologias, as convenções sociais e instituições. O primeiro, de acordo com Fuzer e Cabral (2010), possui três variáveis: O *campo*, que é a ação praticada e os participantes estão envolvidos; As *relações* centram-se nos participantes, os papéis sociais; O *modo*, onde tem-se o da papel linguagem, o canal, o meio e o que é compartilhada entre os participantes.

Diante disto, fizemos uma análise do gênero *meme*. Sabendo-se que o mesmo é emergente, tem seus sentidos atribuídos conforme a interação entre texto, sujeitos e contextos (como ocorre em todos os textos) e sua característica essencial é a viralização, nossa análise se pautou de maneira interpretativa, destacando o *contexto de situação*, e suas variáveis, e a importância de tal para a construção de sentidos do texto. O gênero escolhido tem por temática *escola sem partido*, nesse sentido, nos respaldamos na pretensão, inferida com a leitura das imagens verbais e verbo-imagéticas, para explicarmos a relevância da LSF na construção de sentidos do texto.

2 A Linguística Sistêmico-Funcional: alguns apontamentos

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), postulada por Halliday, é “uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico” (GOUVEIA, 2009, p. 14), uma teoria de descrição gramatical que delinea sobre o *como* e o *porquê* da língua variar de acordo com o falante e com o contexto de uso.

Sob esse olhar, Fuzer & Cabral (2010, p. 9) explicam a denominação *sistêmica e funcional* para tal linguística, ou gramática. A primeira, por ver a língua como redes de sistemas linguísticos

interligados, das quais nos servimos para construir significados. Sendo cada sistema um conjunto de alternativas possíveis que podem ser semânticas, léxico-gramaticais ou fonológicas/grafológicas. E a segunda, por elucidar as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos.

3 A Linguagem na perspectiva da LSF

A linguagem abordada na LSF leva em consideração o sujeito, o indivíduo e o contexto. Dessa forma, ela apresenta três funções. Através dela “expressamos conteúdos, para darmos conta da nossa experiência de mundo, seja este o real, exterior ao sujeito, seja este o da própria consciência, interno a nós próprios” (GOUVEIA, 2009, p. 14). A utilizamos também para estabelecermos e mantermos relações sociais uns com os outros, desempenhamos nossos papéis sociais e interagimos com o outro. Além disso, ela nos possibilita, conforme o autor supracitado, estabelecer relações entre partes de uma mesma instância de uso de fala, entre essas partes e a situação particular de uso da linguagem, tornando-as, entre outras possibilidades, situacionalmente relevantes.

Essas três funções ou metafunções da linguagem são nomeadas de ideacional, interpessoal e de texto.

i. Metafunção ideacional: responsável por expressar as experiências do sujeito, incluindo o mundo externo e o mundo interno de sua própria consciência. Isso significa que, ao utilizar a linguagem para expressar sua experiência de mundo, o usuário está incluindo situações internas.

ii. Metafunção interpessoal: responsável por estabelecer e manter as relações entre os interactantes. Essa relação se expressa através dos papéis sociais, que podem até incluir os papéis de comunicação estabelecidos pela própria metafunção, em situações variadas de interação: estabelecer e manter relações, influenciar, expressar pontos de vista, sugerir etc.

iii. Metafunção textual: responsável por manter ligações entre a própria linguagem e as características da situação de interação. Essa metafunção capacita os sujeitos envolvidos a interagir através da produção e compreensão de textos, através do estabelecimento de relações coesivas entre uma sentença e outra no discurso. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), essa metafunção organiza os significados ideacionais e interpessoais como discurso (MENDES, 2010, p. 15).

Somos seres sociais e damos sentido ao mundo conforme as experiências vivenciadas durante nossa vida. Também cumprimos papéis sociais, que delinham a maneira de nos reportarmos, por exemplo, a determinadas pessoas. Falar com um desconhecido e falar com um amigo de infância requer usos distintos de linguagem, o interlocutor, assim como o contexto, tem influência no que falamos ou escrevemos. E, levando em estima isso, “Halliday recusa as descrições meramente estruturais até então dominantes em linguística, elegendo o uso como marca fundamental de caracterização de uma língua e, conseqüentemente, da sua descrição” (GOUVEIA, 2009, p. 14).

4 O Texto e a Construção de Sentidos

Conforme Halliday e Matthiessen (2004 *apud* FUZER & CABRAL, 2010, pp. 4-5), texto é “qualquer instância de linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a língua”.

Fuzer e Cabral (2010, p. 11) destacam a lista de Gouveia (2008) sobre a noção básica de texto:

- O que produzimos quando comunicamos ou interagimos;
- Falado ou escrito ou não verbal;
- Individual ou coletivo;
- Composto de apenas uma frase ou de várias (a extensão não é relevante);
- Uma coleção harmoniosa de significados apropriados ao contexto;
- Realizado por orações; e

- Um processo contínuo de eleição semântica.

Um texto não é composto por uma junção de palavras, mas por uma junção de significados. Toda vez que um determinado texto é lido, novos sentidos são agregados a ele. E isso acontece até mesmo quando um mesmo leitor faz uma nova leitura do mesmo texto, afinal, somos sujeitos em transformação, mudamos a cada leitura, a cada interação que fazemos com o outro, a cada vivência diária.

Para que o sentido do texto ocorra, é necessário englobar dois tipos contextos, a saber, o contexto de situação e o contexto de cultura. O contexto de situação é o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando, conforme este, segundo Fuzer e Cabral (2010), um mesmo enunciado pode ter distintas leituras. O contexto de cultura refere-se “ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições” (FUZER; CABRAL, 2010, p. 16).

O contexto de situação é composto por três variáveis, a saber, *campo*, *relações* e *modo*. O *campo* diz respeito ao acontecimento, à natureza da prática social, onde os participantes estão envolvidos. As *relações* dizem respeito à natureza dos participantes, os papéis sociais. E o *modo* diz respeito à função que a linguagem exerce e o veículo utilizado naquela situação, o papel da linguagem, o canal, o meio e o que é compartilhado entre os participantes.

Para analisar um texto se utilizando da LSF, precisamos lançar um olhar sobre o gênero, o(s) propósito(s) e o contexto do texto, além de saber que o contexto do leitor também trará novas visões.

Como abordado aqui, o texto é formado por vários sentidos, sendo estes construídos a partir de interações e contextos, logo, os sujeitos interactantes e a situação comunicativa (daí entram os gêneros) são fatores essenciais nessa construção.

Nessa perspectiva, o *meme* se constitui pela junção de distintos gêneros, como, por exemplo, comentário, charge, citação, e exige do sujeito leitor um situar-se no contexto de produção do texto para agregar sentidos ao mesmo. Cabendo destacar que o *meme* é caracterizado, essencialmente, por sua viralização, e sua disseminação carrega diversas marcas de autoria, cada detalhe acrescentado produz novos sentidos. Logo, ao lê-lo, teremos que levar em consideração os vários interactantes, os vários sujeitos autores.

5 O Gênero Meme e a Construção de Sentidos

O gênero *meme* surgiu graças ao universo digital e tem por principal característica, como já exposto aqui, sua viralização. Em face à emergência das tecnologias digitais, atingir um público grande se tornou fácil, as informações são acessadas instantaneamente. Dessa forma, os *memes* se tornaram uma ferramenta que carregam ideologias variadas e com cunho crítico e reflexivo. Assim, sua função é satirizar temáticas que se tornaram notícia na mídia. Logo, trata-se de um gênero de ampla repercussão e trata de temáticas variadas, desde, por exemplo, uma simples frase engraçada de um famoso até um grande acontecimento político.

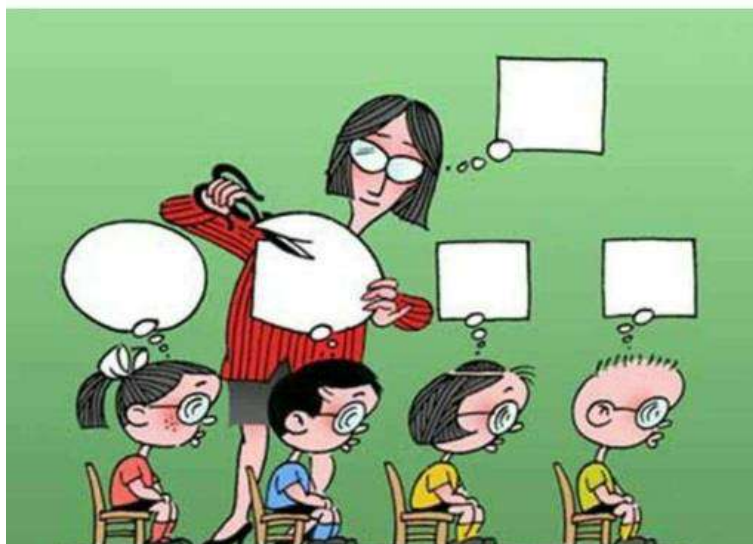
Sob essa perspectiva, podemos inferir, conforme a organização estrutural, que o *meme* exposto acima apresenta um posicionamento crítico em relação à temática *escola sem partido*, os elementos visuais e escritos corroboram para defender tal posicionamento.

O texto verbal esclarece o texto imagético, elucida para que este último explica o que é a escola sem partido para quem ainda não entendeu. No texto imagético vemos a representação de uma professora com pensamento “quadrado”, “cortando” os pensamentos dos alunos para que os mesmos pensem também “quadrado”, implicando dizer que todos devem ficar padronizados, cada um pensando conforme o que é selecionado.

O propósito social do *meme* supracitado é criticar o tipo de ensino que não leva o aluno a refletir, portanto, vemos retratado o corte das ideias dos discentes, os adequando a uma modelo padrão, para que haja pensamentos uniformes, logo, não se pode ter a liberdade de pensar.

Figura 1 – Meme “Escola Sem Partido”

O "Escola Sem Partido" para quem não entendeu ainda.



Fonte: arquivo pessoal.

Tomando por norte o *contexto de situação*, onde se insere o *campo*, as *relações* e o *modo*, é possível tornar claro o contexto imediato de funcionamento do *meme*, assim, evidenciamos a construção de sentido no mesmo. Nesse sentido, o *campo* é o gênero *meme*, que objetiva tecer críticas sobre o *a escola sem partido*. As *relações* se dão através dos sujeitos autores e dos leitores, os interactantes, que são os que acessam as redes sociais. O *modo* é o texto escrito e as imagens, tendo por suporte de origem as redes sociais.

Sob esse viés, percebemos que o *campo*, as *relações* e o *modo* são essenciais para nos direcionar à construção de sentidos, afinal, a partir do *contexto de situação* é possível situar-se no texto, prevê os sentidos que irão ser tratados.

Considerações Finais

Diante do que expomos até aqui, podemos afirmar que a LSF está centrada no uso, leva em consideração os sujeitos e os contextos, que culminam numa construção dos sentidos.

Sob esse viés, o *meme* exige uma recuperação do contexto de situação para que o entendimento do que trata o mesmo ocorra. Como bem sabemos, os gêneros surgem em face às necessidades sociais de comunicação, os produzimos diariamente conforme nossas aspirações e adequações contextuais. Logo, como qualquer outro gênero, o *meme*, para ser compreendido, exige um conhecer sobre o que está imbuído nas suas entrelinhas, os enunciados presentes nele. A LSF está voltada ao uso da linguagem, por isso ela é tão eficiente na construção de sentidos do texto, situando texto e interactantes.

Utilizamos a linguagem para persuadir, descrever, narrar, instruir, portanto as interações sociais ditam o nosso uso, conseqüente, os sentidos. E é nessa perspectiva que a LSF é uma ótima aliada no estudo do texto. Pensar na linguagem e no seu uso é valorizar todas as variedades e mostrar a importância de cada uma.

Referências

- FEZER, A.; CABRAL, S. R. S. (Orgs.) *Introdução à Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.
- GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, pp. 13-47, jan./jun. 2009.
- MENDES, W. V. *As circunstâncias e a construção de sentido no blog*. Dissertação (Mestrado em Letras). 130f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Letras, Pau dos Ferros - RN, 2010.
- NOGUEIRA, M. T. Considerações sobre o funcionalismo linguístico: principais vertentes. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.) *Linguística funcional – a interface linguagem e ensino*. Natal: EDUFERN, 2006, v. 1, pp. 23-40.

POBRE E DE DIREITA: REPRESENTAÇÕES DE SENTIDO EM TEXTOS VERBO-IMAGÉTICO

Anikele Frutuoso

1 Introdução

A linguagem é constituída a partir das relações humanas nas suas atividades diárias, nos mais diversos setores da sociedade. Desse modo, de acordo com os grupos sociais, os textos vão sendo produzidos e cada qual é construído de acordo com os propósitos comunicativos do produtor, do contexto o qual se insere, entre outros fatores extralinguísticos. São nessas atividades de linguagem que são criados uma enorme variedade textos multimodais.

No espaço digital, as informações tornam-se cada vez mais rápidas, em virtude disso, surgem gêneros que cada vez mais se modificam em termos de estrutura, dos propósitos e das funções sociais, e tudo isso interligado às mudanças da sociedade, as da tecnologia, à necessidade de expressão da cultura e da experiência social e/ou cognitiva dos usuários da língua. Nesse contexto, o *meme* é um texto verbo-imagético que tomou espaço entre os meios digitais, em especial nas redes sociais.

O termo *meme* é oriundo da biologia (relacionado a gene) e tem relação com a ideia de rapidez e multiplicação, fenômeno característico desse texto. Os significados nele construídos, as relações com as práticas sociais, os indivíduos e os discursos, o produtor e o público-alvo são vinculadas por intermédio da linguagem; e esta linguagem pode ser constituída como sistemas multimodais.

Assim, os *memes* são produzidos diariamente dentro dos mais variados contextos e tem relação com os mais diversos temas pertinentes à sociedade como a religião, a economia, a educação, a política etc. Considerando isso, este artigo analisa representações de sentido em *memes* (textos verbo-imagéticos) que abordam a temática *pobre e de direita*. Desse modo, considerando a multimodalidade do gênero *meme*, utilizo o quadro teórico que poderá dar apoio teórico-metodológico à análise: no que se refere ao texto verbal partimos das premissas teóricas da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1984) e Halliday e Matthiessen (2004), com base na metafunção *ideacional*, que comporta as categorias sintático-semânticas, quais sejam, *transitividade*, *processos* e *participantes*. Para análise do código da imagem, utilizamos a função *representacional*, de Kress e van Leeuwen (2004), em que verificaremos a relação semiótica dos elementos do texto imagético, especialmente, as representações *narrativas* nas categorias analíticas ação, reação, verbal e mental.

2 Linguística Sistêmico-Funcional

Na língua, o falante tem ao seu dispor inúmeras alternativas para representar sua visão do mundo nas suas interlocuções diárias. Para Halliday e Matthiessen (2004), toda e qualquer língua tem essa função e é amparada pelo sistema de significados específicos de cada língua que é representada em textos orais ou escritos. Segundo Halliday e Matthiessen (2004), os textos em sua imensa produção de significados se organizam em três metafunções da linguagem: a metafunção *ideacional*, a *interpessoal* e a *textual*, cada uma representa uma “fatia da realidade e da experiência dos falantes” (FURTADO DA CUNHA, 2011, p. 11).

A metafunção *ideacional* representa e constrói significados da nossa experiência. Nessa metafunção, a oração é configurada como a representação de escolhas linguísticas e é nela que o sistema de transitividade é instanciado. A metafunção *interpessoal* representa os modos dos papéis assumidos pelos participantes no texto verbal, examina, sobretudo, o sistema de *modo*, que especifica as experiências relacionadas ao tempo presente, passado e futuro, não tão

somente isso, mas também as relações de probabilidade, usualidade, obrigação e disposição. Já a metafunção *textual* (tema e rema) corresponde ao modo de organização dos textos através de recursos coesivos e/ou discursivos, relaciona-se ao meio pelo qual se organiza os grupos nominais e verbais através dos mecanismos de transição de ideias entre um elemento e outro.

Nessa concepção sistêmica, Halliday e Matthiessen (2004) propõe a análise do texto verbal e suas instancias de produção. O texto é a maior unidade de análise, pois nele se instancia o sistema linguístico em sua completude, desde os aspectos linguísticos aos extralinguísticos, no entanto, é na oração que a gramática de uma língua é representada. A oração é, pois, simultaneamente, REPRESENTAÇÃO, TROCA e MENSAGEM, ou seja, por meio das orações as experiências são representadas nas interações e são estruturadas como mensagens (FRUTUOSO, 2015).

3 Transitividade

Na metafunção *ideacional* se instancia no sistema de *transitividade*, por meio do qual se representa e constrói significados da nossa experiência através da linguagem materializada em textos. Para Halliday e Matthiessen (2004), “não existe faceta da experiência humana que não possa ser transformada em significado”, os atos humanos são transformados em estruturas gramaticais porque a língua é um fenômeno dinâmico. Os elementos do agir, fazer, dizer e sentir podem ser codificados através das estruturas linguísticas “configurados em padrões gramaticais complexos”, os números, por exemplo, “[...] podem ser representados em sequências relacionadas ao tempo, causa e afins” (p. 29).

Para este artigo, no que concerne a análise do texto verbal, utilizaremos o sistema de transitividade, que é uma categoria sintático-semântica, “geralmente entendida como fluxo dos eventos ou acontecimentos; atos ligados a *agir, dizer, sentir, ser e ter*”, representados pelos *processos (grupos verbais)* e estendidos aos *participantes (grupos nominais)* e eventuais *circunstâncias (grupos adverbiais e preposicionados)* (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2011, p. 67), como por exemplo, na oração que carrega o discurso ‘é pobre e de direita’, estão presentes o processo ‘é’ mais o grupo nominal ‘de direita’ atributo/possuído dado ao grupo nominal ‘pobre’ (possuidor). Na construção dos significados a Gramática Sistêmico-Funcional apresenta seis tipos de processos, os materiais, mentais, relacionais, comportamentais, verbais e existenciais, cada um desses processos apresenta participantes distintos, ou seja, é uma gama de significados distribuídos em grupos verbais e nominais.

4 Gramática do Design Visual

A Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (2004), foi baseada nas três metafunções da linguagem (ideacional, interpessoal e textual). Nessa perspectiva, os autores Kress e van Leeuwen (2004) redimensionaram três funções com categorias compatíveis à análise da imagem, a saber: a função *representacional*, a função *interativa* e a função *composicional*. É válido ressaltar que esses dois modos de análise (LSF e GDV) não são vias para se conceber a mesma ideia; as funções propostas são concepções teóricas adjacentes; as três primeiras para o texto verbal; as três últimas para análise dos significados da imagem. O Quadro 1 apresenta essas funções e suas subcategorias.

Quadro 1 – Funções da linguagem (GDV)

Representacional		Interacional	Composicional
Narrativa Ação: Transacional Não-transacional Mental Verbal Localização	Conceitual Classificacional Explícito /implícito Analítico Simbólico Sugestivo Atributivo	Contato Oferta/demanda Distância social Intimidade/ pessoal/social Atitude Subjetiva/objetivo Poder Alto/baixo/nível dos olhos Realismo Cor/contexto/ profundidade /detalhe/luz Orientação de código Sensorial/naturalístico/ Tecnológico	Valores informacionais Central ou polarizado Vertical ou horizontal Moldura Altamente/fracamente Conectado ou desconectado Saliência Cor Tamanho Contraste Moldura Primeiro Plano

Fonte: Kress e Van Leeuwen (1996, 2006, *apud* SANTOS, PIMENTA, 2004).

Como apresentado no Quadro 1, há uma gama de significados *representacionais*, *interacionais* e *composicionais* que podem ser construídos dentro do texto multimodal. Assim como o texto materializado linguisticamente produz significados dentro de um contexto que representa a cultura dos indivíduos que o produz e possivelmente da comunidade a qual o texto se insere; as imagens também produzem significados *representacionais*. Desse modo, segundo Kress e van Leeuwen (1996, p. 3) “aquilo que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas oracionais, pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre os diferentes usos de cor ou de diferentes estruturas composicionais.”

A composição de um texto multimodal também é um processo de escolhas, assim como no texto verbal. Esse o conjunto de escolhas é orientado por um contexto cultural em que o produtor se encontra, é também orientado por experiências sociais, e de ideologias do produtor do texto. Assim sendo, o texto é, pois, um artefato da cultura humana em que os indivíduos representam sua experiência e constroem significados.

5 Representação Narrativa

Neste trabalho focaremos atenção na categoria *narrativa* por expressar ações que podemos chamar também de *Ações visuais*. A Ação é o que acontece ou que está sendo feito na imagem. Na estrutura *narrativa* têm-se participantes como o Ator que é o participante de quem parte o Vetor que realiza os processos de interação na imagem, pode ter relações semióticas que se estabelecem em características como tamanho, posicionamento, contrastes e cores etc.

Quando a Ação do participante não é dirigida a nenhum outro participante dá-se o nome de não-transacional (semiose não-transitiva), ou seja, são sentidos não transitivos, pois ação dos eventos não se desdobra a outro participante na imagem, do contrário, a estrutura *narrativa* é chamada de transacional (semiose transitiva) quando as ações dos participantes, na imagem, se desdobram a outro(s) participante(s).

Quanto aos processos visuais, conforme o Quadro 1, têm-se os Verbais e Mentais. O primeiro diz respeito aos balões presentes na imagem (que constam enunciados), já o segundo, é o significado relacionado aos enunciados presentes nos balões se estes configurarem o que pensa participantes das imagens.

6 Os memes como textos multimodais

Textos multimodais são aqueles que utilizam um conjunto de recursos semióticos para construir significados, ou seja, a interação de dois ou mais modos de linguagem: o verbal e não verbal. Os textos multimodais estão presentes nas mais diversas práticas sociais e com “o advento das novas tecnologias e da internet trouxe profundas transformações em diversos aspectos sociais” (GUERREIRO; SOARES, 2016, p. 193). Tais transformações configuram o surgimento de variadas formas de se representar aquilo que se quer dizer dentro de um contexto situacional ou de cultura.

Essas transformações impulsionam a construção de novas formas de se representar: a cultura, a história, o conhecimento popular, crítica e sátiras a questões de relevância social, política, de modo geral, o que a sociedade, os indivíduos vivenciam e dialogam nos seus grupos sociais, e diante de um cenário de comunicação rápida, essencialmente, na internet, o meme vem se tomando espaços múltiplos como meio para veiculação de ideias, discursos com mais difusão.

Assim,

Um meme da internet constitui uma ideia que se espalha de forma viral, caracterizada pela combinação de permanência de um elemento replicador original e pela mutação, fruto de seu aproveitamento por diferentes usuários para a criação de novas versões de memes (FONTANELLA, 2009).

O *meme* é um texto multimodal variável e modificável conforme os contextos comunicativos o qual é utilizado. Está sempre em atualização e a cada evento social novo, surgem novas formas de se representar um discurso.

Um *meme* pode servir de base para outro e esse novo *meme* já aplica novas características que podem ou não ser reproduzidas em outros *memes*. Além disso, esse texto verbo-imagético aciona em sua composição outros discursos, ideias, expressões presentes em outros textos, ou seja, a intertextualidade se faz presente nesse texto.

O *meme* é, portanto, um texto carregado de ideologia, de história, de cultura, e esses fatores são integralizados numa relação multimodal. As imagens e o texto constituem-se, ampliam-se como uma compilação de sentidos implícitos e/ou explícitos. A sua multimodalidade permite aos leitores construir e reconstruir sentidos em relação aos mais diversos temas presentes na sociedade. Assim como salienta Fontanella (2009), os sentidos são e serão sempre atualizados conforme o público que recepiona esse texto verbo-imagético, conseqüentemente, pode ser replicado, sofrer mutações a favor de uma nova construção simbólica. No quadro 2, apresento um conjunto de características relacionadas ao *meme* como gênero textual:

Quadro 2 – O *meme* e características

Fonte: elaborado pela autora.

Objetivo e Propósito social	Conteúdo	Estrutura/forma	Linguagem
Apresentar, discutir, argumentar, satirizar sobre temas das esferas sociais, de grupos sociais.	Política, Relações sociais, Religião, Educação etc.	Recursos multimodais (imagem, recursos gráficos etc.) Composição variável	Linguagem mista Pode aplicar recursos como ambigüidade, figuras de linguagem, implícitos, intertextualidades.

Na composição do *meme*, vários recursos são utilizados desde a composição de sua estrutura como a linguagem multimodal, aos objetivos, os propósitos que são modificados conforme os objetivos do produtor e seu contexto de produção. São variáveis quanto aos propósitos comunicativos, quanto ao conteúdo entre outros. Além disso, outras características são recorrentes, os *memes* se mesclam em seus diversos modelos, replicáveis, contextualizadores, trazem alusões históricas etc.

7 Construção de Sentidos em Memes com a Expressão ‘pobre e de direita’

Para esta análise selecionamos 4 (quatro) memes que fizessem alusão à construção do discurso presente nas expressões discursivamente/ideologicamente antagônicas - “pobre e de direita”. Primeiramente analisamos o código semiótico da imagem, posteriormente, as relações sintático-semânticas do texto verbal com base no sistema de transitividade.

Figura 1 – Pobre e de direita em 2015 e hoje



Na Imagem 1, temos a construção de sentido na replicação da expressão ‘pobre e de direita’. Neste caso, temos um meme que faz alusão ao tempo, ou seja, o meme faz uma (res)significação entre passado e presente em relação à imagem de duas aves, que neste meme representa ‘o pobre de direita’ em duas versões sendo comparadas.

Na representação narrativa tem-se à disposição, a replicação de dois participantes Atores com significados diferentes em ambas as imagens colocadas lado a lado, numa relação semiótica transitiva bidirecional¹. As Ações são transitivas, pois apresentam um processo verbal (caixas de diálogo); os enunciados remetem a um discurso (Fora Dilma) propagado nas redes sociais e que no meme é relacionado/atribuído ao ‘pobre e de direita’.

No que se refere à construção do sentido linguisticamente produzido, o produtor constitui escolhas linguísticas pautadas ideologicamente, traz a expressão ‘pobre e de direita’ que repercutiu por diferentes grupos sociais na internet. No topo do meme, as escolhas são marcadas por circunstâncias temporais “em 2015” retomando um tempo passado e “hoje” relacionado ao tempo presente. Esses itens lexicais como grupos adverbiais são intrinsecamente relacionadas às imagens das duas aves. Abaixo têm-se o uso de grupos verbais materiais ‘fora’ e ‘tiramos’, além disso, o grupo nominal *Dilma* como meta nas duas proposições.

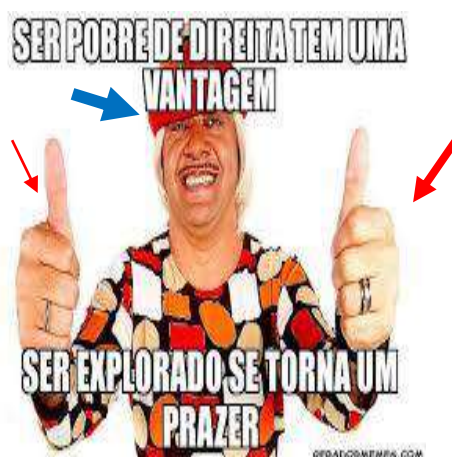
No geral, esse meme apresenta e expressa relações sociais presentes na campanha presidencial de 2015 em que aparece um cenário de disputa política marcada aparentemente por dois grupos mais perceptíveis na sociedade brasileira: a esquerda e a direita. Desse modo, o meme em questão possivelmente foi produzido com propósito de criticar o grupo favorável ao afastamento da presidenta Dilma Rousseff em 2015. Neste evento simbólico de relações entre o texto verbal e não verbal, evidentemente, ficam implícitos outros significados em relação à política e aos grupos sociais relacionados no meme. Vale salientar que tais significados podem ser

¹ Quando as imagens estão dispostas no modo frente a frente (bidirecional) e quando tem-se dois participantes que podem funcionar como vetores.

construídos a partir do conhecimento sociocultural de cada leitor (usuário do espaço digital) do texto.

Na imagem 2, no que se refere a análise representacional temos um participante com semiose não-transitiva, ou seja, sem interação com outro participante no texto. Podemos perceber que se trata de um *meme* com a imagem de uma figura social, o humorista e Deputado Federal Tiririca. Na imagem, os braços direito e esquerdo do participante funcionam como vetores e trazem o gesto de confirmação do discurso colocado em linguagem verbal –, sobre as vantagens de ser ‘pobre e de direita’. Esse gesto de confirmação é indicado pelos dedos polegares (seta vermelha) do participante/humorista como representando a ideia ‘está legal?’, ‘é isso’, que significa no *meme* que o participante personagem central espera a do leitor do texto a quem dirige o olhar frontal (seta azul).

Figura 2 – Pobre de direita e a vantagem



Na análise da função *ideacional*, o produtor do texto quis fazer uma crítica a outro grupo social, ironizando através do jogo escolhas linguísticas, faz uso dos grupos verbais como processos relacionais *ser* (*ser pobre de direita*), *ter* (*tem uma vantagem*) e *tornar* (*ser explorado se torna um prazer*). Esses processos são sintagmaticamente relacionados a grupos nominais como *pobre*, *direita*, *explorado* e *prazer*.

Segundo a descrição de Recuero (2007), esse *meme* pode se incluir na categoria de *memes* replicadores e persistentes, a primeira refere-se aos *memes* com características básicas e reduzidas à variação²; a segunda por ser um tipo de *meme* que permanece sendo replicados por muito tempo. As escolhas multimodais realizadas para construção do sentido no *meme*, (quanto à imagem e as escolhas linguísticas) que se envolvem, interagem, neste caso, completam-se para a construção do significado da expressão ‘pobre de direita’.

Na imagem 3, tem-se ao fundo o Chapolin Colorado, personagem de uma série mexicana que leva o nome do personagem. Nesse *meme* o Chapolin está ao fundo com olhar frontal. Neste caso, tem-se uma representação *narrativa*, o participante Chapolin apresenta ações que refratam sentidos por meio dos seus gestos: olhar, ombros levemente elevados. Além disso, sua cabeça, um pouco virada para o lado, no conjunto gestual (setas) como um sinal de incompreensão ou sátira em relação a alguém ser ‘pobre e de direita’. Tem-se, então uma imagem não-transitiva, pois não se é demonstrado a quem o participante dirigiu gestos e/ou olhares, apesar de o participante dirigir seu olhar para o receptor do texto e no conjunto da imagem parece o participante Chapolin representa a ideia de se fazer refletir criticamente o receptor do texto.

² Há uma base para produção de outro *meme*, no caso, a base é a imagem do humorista/deputado Tiririca.

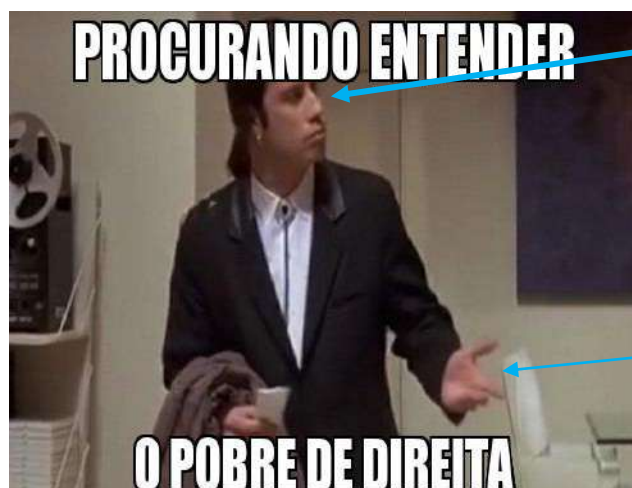
Figura 3 – Chapolin Colorado



No que se refere aos significados *ideacionais*, ou seja, transitividade, as escolhas realizadas para se representar algo. O texto verbal apresenta inicialmente intertextualidade com a música da Cantora Cássia Heller 'o mundo está ao contrário'. Nesse mesmo plano do texto verbal, a música é usada para em seu sentido 'o mundo está o contrário' ser relacionado à questão do 'pobre e de direita', desse modo fazendo uma espécie de contra-argumentação com a oração 'mas daí, vê pobre e de direita, é demais'.

Neste caso, o produtor do texto, consciente ou não, fez escolhas linguísticas como o processo mental 'vê' na relação com o grupo nominal 'pobre e de direita' (participante fenômeno). A união desses significados textuais-verbais e as expressões gestuais do Chapolin Colorado corroboram para construir um significado mais geral: para apresentar a relação do 'pobre e de direita' como algo incoerente e antagônico, essa relação antagônica também está presente nos memes analisados anteriormente.

Figura 4 – Procurando entender o pobre de direita



Na análise *representacional* da Imagem 4, há no fundo um homem/participante que direciona seu olhar para o lado esquerdo; o conjunto de gestos realizados por ele aponta para uma ideia de questionamento, de espanto em relação a algo. Direciona seu olhar para um observador, um possível outro participante interativo. Sua mão esquerda reforça a ideia de questionamento, de não compreensão de algo, como se verbalizasse 'como assim?', 'é isso mesmo?', 'não estou entendendo?'.

Há uma semiose dos significados verbais e não verbais, a postura gestual e as escolhas lexicais realizadas no texto constroem significados ideacionais e representacionais. No texto, temos a oração ‘*procurando entender o pobre de direita*’. Nela foi usado o processo mental *procurando entender* como o sentido de ressaltar a não compreensão dos motivos de ser pobre e de direita, o grupo nominal ‘pobre e de direita’ funciona sintático e semanticamente como fenômeno.

Considerações Finais

Os memes analisados carregam em sua estrutura o uso da expressão ‘pobre e de direita’. A constituição desta expressão é marcada socialmente por diferentes grupos sociais e políticos. Os memes são artefatos culturais carregados das relações sociais pertinentes aos contextos os quais são construídos. Assim, o meme, como um gênero atual, do ambiente da internet, é um texto multimodal que traz consigo muitas relações sócio-históricas, culturais, isto é, seu produtor é marcado, de certo modo, por alguma ideologia.

A GDV e a LSF são alternativas teóricas que trazem à análise do texto verbo-imagético explicações aos muitos sentidos presentes nos textos que são construídos como representações de grupos presentes na sociedade. Nos 4 memes analisados estão presentes de modo explícito a expressão ‘pobre e de direita’ sem metáfora e/ou implícitos, ou seja, o produtor do texto quer deixar claro sua posição de crítica negativa a esse grupo. Notamos ainda que há outra intenção presente nesses memes é, sobretudo, mostrar espanto, satirizar, questionar a posição de alguém ser e/ou fazer parte simbolicamente do ‘pobre e de direita’. Essa construção de significados é realizada por meio da linguagem por uso de grupos nominais e por códigos semióticos presentes nas imagens (gestos, olhares, ações).

Os sentidos construídos nos memes ativam, no leitor/receptor do texto outros conhecimentos, enciclopédicos, conhecimentos científicos para se entender o que o produtor dos memes e as relações marcadas discursivamente e ideologicamente da expressão ‘pobre e de direita’. Entre os muitos sentidos, pode-se inferir esses dois grupos nominais ‘pobre’ e ‘direita’ seriam grupos sociais não paralelos e que não são historicamente possíveis segundo o que é apresentado nos memes. Assim, é possível construir a generalização de que o meme é uma constituição de sentidos históricos, sociais e culturalmente marcados na sociedade o qual ele é vinculado e essas relações são representadas na linguagem multimodal.

Referências

- ALMEIDA, D, B. L. *Icons of contemporary childhood: a visual and lexicogrammatical investigation of toy advertisements*. 2006. 300f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- FONTANELLA, Fernando Israel. O que é um meme na Internet? Proposta para uma problemática da memesfera. *III Simpósio Nacional ABCiber – Dias 16, 17 e 18 de Novembro de 2009 – ESPM/SP - Campus Prof. Francisco Gracioso*.
- FRUTUOSO, A. *Processos relacionais e a construção de sentido no gênero dissertação*. Dissertação, 2015, 126f. PPGL, 2015.
- KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: a Grammar of Visual Design*. Londres, 1999.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2000.

#MARIELLEPRESENTE: O FUNCIONAMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER E DAS ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA NOS DISCURSOS DAS MÍDIAS DIGITAIS

Glênio Rodrigues Ribeiro Neto
Kalem Kanyk Fernandes Gomes
Francisco Vieira da Silva

1 Introdução

A política brasileira foi sempre um ambiente cercado pela voz masculina, tanto por parte dos representantes como também, durante muito tempo, permitiu apenas eleitores homens. Apenas em 1932¹, as mulheres puderam experimentar participação nas decisões políticas, porém, as que estavam solteiras só poderiam opinar politicamente com a concessão do pai, e as mulheres casadas, apenas com o parecer favorável do marido. Em 1946, as mulheres que exerciam atividades remuneradas tinham direito ao voto, mas foi apenas em 1965 que o código eleitoral igualou os direitos femininos aos masculinos.

A representatividade política feminina nas câmaras e congressos do Brasil também caminhou a passos lentos, datando a primeira prefeita apenas em 1928, no município de Lages, no Rio Grande do Norte. A participação masculina, até os dias de hoje, ainda supera, majoritariamente, o número de mulheres. Atualmente, elas refletem cerca de 15% da representatividade política no Brasil, segundo dados do site de notícias UOL². Essa pouca representação política ainda é alvo de duras críticas por cientistas políticos, pois os interesses da classe feminina ainda são duramente negados.

Frente esse cenário político, Marielle Francisco da Silva, mais conhecida como Marielle Franco, foi eleita vereadora na cidade do Rio de Janeiro, pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), sendo a 5ª vereadora mais bem votada da cidade, para gestão política 2017-2020. A vereadora tinha como pauta governamental os direitos humanos com um posicionamento voltado para as causas das minorias sociais e, constantemente, denunciava abuso de poder por parte de policiais às pessoas carentes de regiões mais afastadas. Marielle Franco teve sua trajetória política interrompida no dia 14 de março de 2018, alguns meios de comunicação noticiaram a sua morte como um possível execução. A repercussão da sua morte foi noticiada por diversos veículos de comunicação, sendo assunto nacional e internacional, alvo de várias *hashtag*³ como #MariellePresente e #JustiçaparaMarielle. Devido a grande proporção e enxurradas de conteúdos que elevaram o nome da vereadora e vários questionamentos sobre sua morte, desde então, gerou-se uma considerável comoção na *internet*, e a partir disso, a criação de diversos memes que obtiveram grande movimentação na *web*. O fato de ser negra, bissexual, de esquerda, faz com que a vida de Marielle tenha se tornado uma símbolo de resistência.

O meme refere-se à propagação de determinados elementos verbo-visuais, viralizando na *web*. Essa circulação pletórica e que toma forma, estruturando-se e reestruturando-se, busca unir acontecimentos atuais e/ou históricos, com a intenção de provocar humor ou despertar uma crítica. Bjarneskans, Gronnevik e Sandberg (2005) entendem o meme como replicador, que interfere na vida e no comportamento das pessoas gerando uma repetição.

A partir destes apontamentos, o presente trabalho tem como objetivos: a) investigar o

¹ Art. 121. Os homens maiores de sessenta anos e as mulheres em qualquer idade podem isentar-se de qualquer obrigação ou serviço de natureza eleitoral.

² Disponível em:

<<https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/10/08/mulheres-sao-15-do-novo-congresso-mas-indice-ainda-e-baixo.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

³ Ação impulsionada por internautas para elevar algum assunto a nível nacional e internacional.

funcionamento das relações de poder e das estratégias de resistência presente nos memes que discursivizam a morte de Marielle Franco; b) descrever as condições de possibilidade que permitem a irrupção de discursos sobre o caso Marielle Franco.

Tomamos como *corpus* para esse trabalho três memes veiculados na *internet*, principalmente em redes sociais, como é o caso do *Facebook*, *Instagram* e *Blogs*. Garimpamos os memes de maior repercussão, que tratam a morte de Marielle Franco como um crime doloso, quando há intenção de matar. Alguns destes visualizam os possíveis culpados e fazem protesto para o descobrimento dos responsáveis.

Para nos auxiliar em termos metodológicos, iremos nos debruçar sobre a perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, a partir do método arqueogenalógico proposto por Michel Foucault. Iremos abordar os conceitos de Discurso, Enunciado, Formação Discursiva, Saber-Poder e Resistência, entre outros, para nos dar suporte no momento das análises das nossas materialidades.

Além desta primeira parte de caráter introdutório, o trabalho está estruturado em três partes. No primeiro tópico, discutimos os principais conceitos e apreciações de Foucault acerca de conceitos que foram promulgados por ele, no segundo momento fizemos algumas análises das materialidades selecionadas, logo após, temos as considerações finais, como forma de sintetizar os principais pontos abordados no texto.

2 Do Discurso à Resistência: a esteira foucaultiana

O discurso, para Foucault (2010), deve ser analisado além do que está exposto, pois ele define não só o dito, mas o não dito. O discurso foi objeto de análise de Foucault em toda sua obra, buscava-se entender suas regularidades e suas formas de apresentar-se à sociedade. Na visão de Gregolin (1995, p. 13):

[...] empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente.

Foucault (2008, pp. 132-133) compreende o discurso como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva”. Segundo ele, este “é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”.

Por conseguinte, entende-se que o discurso é a explicação do mundo, a realidade na qual os sujeitos são inseridos em forma verbalizada, por meio do discurso algo pode ser compreendido, interpretado e reorganizado. Nesse sentido, podemos considerar o método arqueológico de Foucault (2010a) como sendo práticas de escavar determinados saberes em um tempo e espaço específicos, nessa fase, o autor se debruçou sobre os dizeres que incrustam os sujeitos nos objetos de estudos.

Assim como tudo está sujeito à reorganização e renovação, o discurso também se refaz cada vez que é produzido. Desse modo,

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, isto se dá porque todas as coisas, tendo manifestado intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa de consequências de si (FOUCAULT, 1996, pp. 48-49).

Em concordância com o pensador francês, pode-se entender que historicamente, o ser humano é constituído e se insere no mundo através de palavras e atos. Assim, o discurso leva o sujeito a revelar-se, a estabelecer relações entre sujeito/sujeito e sujeito/outros.

Nessa perspectiva, Foucault pensa o sujeito um ser discursivo, formado de acordo com a história, pelo/no uso da linguagem. Em que, sujeitos e objetos são construídos de forma

gradativa pelo discurso na medida em que entendem e incorporam aquilo que ele diz. Foucault expõe a função da existência, para definir enunciado:

O enunciado é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 2008, p. 98).

Assim sendo, para o filósofo, a palavra se apresenta de forma “flutuante”, e ao discurso, é acrescentado ainda mais sentidos “ora domínio geral de todos os enunciados, ora grupo individualizável de enunciados, ora prática regulamentada dando conta de certo número de enunciados” (FOUCAULT, 2008, p. 90). Entretanto, a esta “flutuação” que se reporta é indicada fixar-se no enunciado, por isso, Foucault (2008) assevera que:

[...]O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo (FOUCAULT, 2008, pp. 132-133).

Nesse sentido, Foucault (2008) sugere o rompimento com a linearidade que sempre atravessou a história das ideias, como também, a suspensão de algumas categorias, tais como: “autor”, “obra”, “origem”, “influência”, “tradição”. Para Foucault (2008, p.24), o discurso é sobretudo histórico e “constituído de acontecimentos reais e sucessivos, e que não se pode analisá-lo fora do tempo em que se desenvolveu” também, adverte que existem diferenças no interior de uma prática discursiva, como se os sujeitos “falassem de objetos diferentes, tivessem opiniões opostas, fizessem escolhas contraditórias”, diante disso, o francês assinalava para a existências de diferentes práticas discursivas que se distinguem uma das outras, diante disso, o sujeito podia ocupar posições e funções na diversidade dos discursos.

Em vista disso, Foucault (2008) não estabelecia um modelo uniforme para apresentar as práticas discursivas. Sua intenção era “mostrar como se formaram uma prática discursiva e um saber revolucionário que estão envolvidos em comportamentos e estratégias, que dão lugar a uma teoria da sociedade e que operam a interferência e a mútua transformação de uns e outros”, para o autor, “um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 218).

Na tentativa de entender como se dá a constituição do conhecimento segundo Foucault (2013), é necessário atentar para conceitos bem discutidos por ele. Buscando conhecer o que existe por trás dos discursos, enunciados e suas intenções, Foucault preceitua o conceito de saber. Para o filósofo:

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um Status científico; [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (FOUCAULT, 2013, p. 220).

Foucault (2013) assinala também, que é indispensável ir além do conhecimento superficial ou senso comum, para ele, importa estudar as relações de maneira mais profunda. Por exemplo, para que seja feita uma análise sobre os memes criados em torno do assassinato de Marielle Franco, é importante atentar para as relações de poder que se alinham a esses discursos e também, como são postos de maneira intencional e que gere uma reflexão sobre os atuantes do crime.

Para o autor, o poder não é estabelecido de uma forma vertical, de modo que o superior exerça determinado domínio sobre seus subordinados, segundo ele, o poder é algo multidirecional, está presente em todas as relações da sociedade, em todas as suas formas. Em duas obras de sua autoria, *Microfísica do Poder* (1979) e *Vigiar e Punir* (1975), dentre outras interpelações, Foucault aborda algumas formas de poder e sua historicidade. O autor não se preocupou em explicar conceitos de poder; mas sim em apresentar sua forma nas relações para sua melhor compreensão da vida em sociedade (FOUCAULT, 1979). Para ele, “o poder está nas pequenas e múltiplas relações sociais” (FOUCAULT, 2008).

Como foi citado anteriormente, Foucault afirma que o poder provém de todos os lugares e, por isso, ele está em toda parte. Em relação de imanência com o poder, representando o outro termo nas relações de poder, encontram-se os diferentes pontos de resistência.

Para resistir, segundo Foucault (2004), “é preciso que a resistência seja como o poder”, “tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele”, e “que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente”. O pensador ainda enfatiza que “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência” (FOUCAULT, 2004).

De acordo com Grabois (2011), Foucault defende que:

a resistência vem então em primeiro lugar, ela permanece superior a todas as forças do processo, ela obriga as relações de poder a mudar”. A “resistência” é aqui para Foucault o termo mais importante, a palavra-chave dessa dinâmica. Resistência e poder, um termo não vem antes do outro, os dois são absolutamente contemporâneos. Quando Foucault diz então que a resistência “vem em primeiro lugar”, ele não está falando exatamente de uma relação cronológica, pois considera também que “a resistência é um elemento dessa relação estratégica em que consiste o poder” e que “a resistência toma sempre apoio, na realidade, sobre a situação que ela combate.

Desse modo, seguindo a perspectiva de Foucault (1995), a qual ele diz que “para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar essas relações”, serão investigadas nesse trabalho, as relações de poder e estratégias de resistências que atravessam os discursos contidos no interior dos memes analisados sobre a morte de Marielle Franco. Tendo em vista que foi utilizada a perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, que através do método de análise arqueogenalógico de Foucault, foram levadas em consideração suas reflexões em torno dos conceitos anteriormente mencionados.

3 As Relações de Poder e a Resistência nos Discursos contidos em Memes

No que se refere ao *corpus* da pesquisa, Dawkins (2007) discorre que o meme é uma unidade de replicação e, assim como o gene que salta de um corpo para outro levando uma informação, o meme circula de cérebro em cérebro através de um processo que, de modo geral, pode ser nomeado como imitação. Para amparar as análises das materialidades escolhidas, partimos da perspectiva da Análise do Discurso, a partir de pressupostos teóricos de Michel Foucault.

A *internet* é um ambiente de rápido e prático acesso, onde as informações são disseminadas cada vez para um número maior de pessoas, que replicam aquela informação, viralizando na internet, chegando aos mais diversos tipos de pessoas. Heylighen (1994) ver a internet como um caldeirão fervilhante para a replicação dos Memes. Além do suporte da internet para a propagação, os memes precisam de pessoas que se identifiquem e o propague (BLACKMORE, 1999).

Os sujeitos além do humor relacionam-se com o meme como uma forma de denúncia e de sátira da realidade, fundindo com momentos históricos e contemporâneos, gerando sempre uma nova informação. O caso Marielle Franco repercutiu de forma estrondosa na *internet*, inquietando e indignando partidos aliados e contrários, por se tratar de uma morte brutal e supostamente intencional, visando os fatos coletados na investigação, porém os suspeitos ainda

não foram encontrados.

Os memes nascem, nesse momento, como forma de resistência e denúncia por parte da população que compartilha. Os memes aqui analisados funcionam como forma de protesto e de denúncia sobre o caso Marielle Franco, unindo as relações de poder que favorece uma parcela da população.

Figura 1 – Publicação no Facebook da página “Jovens de Esquerda”



Fonte: Facebook, 2018

Quatro dias após o falecimento da vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco, a Página no Facebook “Jovens de Esquerda” fez circular um meme em forma de denúncia contra a suposta perseguição dos políticos considerados de Esquerda partidária. A publicação segue uma cronologia de acontecimentos que marcaram a política Brasileira.

O primeiro deles, que está na primeira coluna horizontal da imagem, aparece a ex-presidenta da República, Dilma Rousseff, com os dizeres “Impedimento sem crime”, referente ao golpe instituído a ela no ano de 2016 gerando o seu afastamento do cargo político. A menção questiona o *impeachment* e sua possível ilegalidade, pois o “crime” pelo qual ela foi julgada faz alusão ao atraso de repasse de verbas para bancos públicos e privados, o que não caracteriza como um crime de corrupção, e que por isso, não era cabível uma destituição presidencial, baseando-se pela defesa da então presidenta, já que, trata-se de uma prática comum entre os demais políticos brasileiros, mas, por sofrer forte oposição na Câmara dos deputados e no Senado, originou-se uma série de punições severas à presidenta, suscitando o seu impedimento e a não continuidade de seu mandato.

O segundo enunciado mostra Teori Zavascki, então ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) e relator da operação “Lava Jato”. Teori veio a óbito devido um acidente de avião no dia 19 de janeiro de 2017, em Paraty- RJ. Naquele momento, o ministro estava analisando a homologação do acordo de delação premiada da empreiteira *Odebrecht*. O documento mencionava ministro do presidente Michel Temer e parlamentares da base aliada como recebedores de propina paga pela construtora, e Teori, como relator do caso, seria o responsável por aceitar ou não denúncias feitas pelo ministério público. Os dizeres “acidente sem causa” relacionados a ele estabelecem novamente uma denuncia sobre sua morte ter sido acidental ou provocada. Algumas reportagens televisivas questionaram a veracidade dos fatos. Na época, seu filho Francisco Zavascki, considerou a possibilidade de que seu pai teria sido vítima de uma possível “sabotagem”, com o intuito de atrasar o andamento das investigações, mesmo um ano após o acidente, essa hipótese tenha sido desconsiderada pela polícia federal, porém, o episódio seguiu-se sem respostas.

O terceiro fato é mais recente, em que o Juiz Federal Sérgio Moro usa do seu lugar de fala para condenar o ex-presidente Lula, mesmo que, de acordo com a defesa do ex-presidente, não haja provas concretas sobre seus possíveis crimes cometidos acerca de lavagem de dinheiro e a posse do triplex, no Guarujá. A imagem de Lula está ligada a frase “Condenação sem provas”. Imediatamente lembramos o acontecido do dia 13 de setembro de 2017, em que, em um dos depoimentos do petista ao juiz Sérgio Moro, Lula questionou a imparcialidade do jurista, e obteve como resposta a seguinte indagação: “A minha convicção é que o senhor foi culpado”. A fala do juiz foi entendida como indevida pela defesa do acusado, já que, deixou subentendido que para deferir a condenação ele não precisava provar, sua convicção bastava. Por isso, os principais argumentos da defesa do ex-presidente Lula destacam a ausência de provas legítimas de que o petista tenha praticado tais práticas.

O quarto e último acontecimento data a morte de Marielle Franco, conhecida por denunciar os abusos de poder por parte de policiais e autoridades contra as populações menos favorecidas e periféricas do Rio de Janeiro. O caso da vereadora ganhou notoriedade na grande mídia mundial, questionando o assassinato e procurando suspeitos. O enunciado “Execução sem Disfarces” remete a possível culpa dos policiais, pois eram os principais destinatários das denúncias de Marielle, o que reforça a veracidade do enunciado é o fato de que a arma usada na execução da vereadora e de seu motorista, segundo a Polícia Civil do estado do Rio de Janeiro, foi uma submetralhadora HK MP5, utilizada normalmente por forças de elite da polícia do Rio.

Os quatro casos se fundem na complexidade dos seus acontecimentos e na grande interferência que suas vidas (ou liberdades) iriam causar no cenário político nacional. Os quatro sujeitos estavam ligados diretamente com denúncias fortes contra crimes cometidos e a liberdade de Lula resultaria na candidatura dele nas eleições de 2018 e sua possível vitória, assim como Dilma no poder estaria a frente um governo de esquerda. Desse modo, podemos constatar o funcionamento das relações de poder exercidas sobre os quatro acontecimentos que caracterizam como formas de punição, mediante isso, Foucault (2008) discorre que as relações de poder postas, seja pelas instituições, escolas, prisões, quartéis, foram marcadas pela disciplina: “mas a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, que é apenas um modelo reduzido do tribunal” (FOUCAULT, 2008:149).

Figura 2 – Cartum compartilhado no Facebook



Fonte: Facebook, 2018.

O meme em questão apresenta quatro sujeitos com trajes elegantes, o primeiro deles, posicionado a frente do microfone, está resguardado pelos três que estão às suas costas, que aparecem com óculos escuros e em posição de alerta, o último ainda está com a mão dentro do paletó, simulando estar com uma arma e pronto para qualquer situação que, porventura, venha a acontecer. Existe ainda um microfone estendido por uma mão, possivelmente de um repórter, o primeiro homem, o que fala, está usando óculos de grau, o que simula um político, ao

considerarmos o traje.

Acima do sujeito que está sendo entrevistado podemos observar o discurso direto dele: “Faremos uma rigorosa investigação até capturarmos os responsáveis por esse crime bárbaro”, referente ao assassinato de Marielle Franco, em março de 2018. Os quatro sujeitos apresentam as mãos sujas de vermelho, o que podemos identificar como sangue, com esse fato podemos relacionar a um dito popular que diz “Fazer justiça com as próprias mãos” que seria o ato de uma punição dada por um único indivíduo ou grupo sem concordância com a lei, baseada em uma vingança ou ato inconstitucional.

As mãos sujas com sangue, aparentemente fresco, denunciam os mandantes do assassinato, indicando que aqueles que estão investigando o crime são os próprios feitores. A face do sujeito entrevistado passa uma serenidade e plenitude que não condiz com a ocorrência a ser investigada. A fala do político, ainda recorre a refletir que os assassinos nunca serão achados, já que eles estão revestidos por uma situação de poder, que o encobre de qualquer suspeita.

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT 1999, p. 9).

Em relação ao exposto, considerando a posição que entrevistado enuncia, vemos uma posição privilegiada, capaz de articular um discurso convincente e dominador sobre os acusados da morte de Marielle Franco. Considerando ainda as palavras do filósofo, podemos associar a repercussão que o discurso do entrevistado tem em um veículo de comunicação e a legitimidade a ele conferida, entendendo que se trata de uma autoridade, seu enunciado ao mesmo tempo que é controlado, é organizado e redistribuído para se ausentar de uma possível culpa.

Figura 3 – Postagem do Instagram “MídiaNinja”



Fonte: Instagram, 2018.

A materialidade em destaque é uma representação de um episódio verídico; do lado esquerdo, temos o candidato a deputado federal, Daniel Silveira e do lado direito a representação do então candidato estadual, Rodrigo Amorim, ambos filiados ao Partido Social Liberal (PSL) e concorrendo a vagas nas câmaras legislativas do estado do Rio de Janeiro. No dia 30 de setembro, a foto da placa quebrada pelos candidatos circulou nas redes sociais dos políticos. A camisa amarela e a preta com a foto do então candidato à presidência da república Jair Bolsonaro, retoma o discurso patriota e conservador defendido por Bolsonaro e seus aliados durante todo o período de campanha.

O enunciado “Pelo Brasil, Pela Família e Deus acima de todos” retoma dois discursos proferidos em diferentes momentos que marcaram a política nacional. A primeira parte “Pelo Brasil, Pela família” retoma um discurso produzido por vários deputados e senadores que usaram desses dois elementos para justificar seus votos a favor do *impeachment* de Dilma Rousseff, no ano de 2016. “Deus acima de todos” decorre em referência ao *slogan* de campanha do candidato Jair Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2018, “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, discurso esse que faz referência ao *slogan* da Alemanha nazista, em que uma das frases mais repetidas era “*Deutschland uber alles*”, que traduzida para o português, significa “Alemanha acima de tudo”.

A imagem dos candidatos a deputado do Rio de Janeiro está sendo comparada a porcos raivosos, babando enquanto abrem a boca, uns dos principais sintomas quando algum animal está contaminado pela Raiva. O ato público de arrancar e quebrar a placa recorre nas relações de poder existente. Na placa, contém o enunciado “Vereadora, defensora dos direitos humanos e das minorias, covardemente assassinada no dia 14 de março de 2018.” A pauta levantada por Marielle ia contra os preceitos dos candidatos do PSL, já que, criticavam duramente os direitos humanos e sociais. O ocorrido ilustrado na postagem impulsiona-nos a mencionar ponderações de Michel Foucault, pois podemos constatar relações de verdade e poder na materialidade analisada. Foucault (1988, p. 13) salienta que “é preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais não em termos de ‘ciência/ideologia’ mas em termos de ‘verdade/poder’”. Questionado sobre o acontecido, Flávio Bolsonaro, candidato ao Senado do Rio de Janeiro, filho do candidato à presidência Jair Bolsonaro, afirmou que os praticantes do ato, seus colegas de partido, agiram para “restaurar a ordem”, o que evidencia uma vontade de verdade do apagamento da figura de Marielle.

Vale ressaltar a resistência que a figura de Marielle corporificava, por ser uma mulher negra, favelada, bissexual, ocupando um cargo de prestígio público político tencionava as relações de poder daqueles que estavam em situações privilegiadas, como era o caso dos políticos e da polícia, que ela denunciava costumeiramente durante seu pleito.

Considerações Finais

Nosso propósito com esse texto foi o de analisar os discursos contidos nas materialidades acerca da execução de Marielle Franco, com o intuito de investigar o funcionamento das relações de poder e das estratégias de resistência na repercussão da morte da vereadora nas redes sociais, em especial no gênero meme. Para efetivar essa finalidade, consideramos um olhar analítico sobre três materialidades que abordam tal questão.

Os memes destacados são produzidos a partir da repercussão em torno do caso Marielle Franco, com duras críticas às formas de investigação e servindo como denúncia, considerando, inclusive, suspeitos. Os memes tem uma função verbo- imagética bastante significativa gerando sentidos variados e causando comoção nacional e mundial, entendendo a situação em que Marielle se encontrava, militante das minorias, negra, bissexual e esquerdista, o que a colocava em situação de resistência.

No cerne desse jogo discursivo de poder/resistência, em que todos lutam entre si, as materialidades analisadas estão incrustada em outras práticas discursivas que aos mesmo tempo que constituem, modificam. Considerando uma relação de poder que é intermitente sobre o corpo negro e periférico, que é a imagem de Marielle, a partir do momento em que nasce as relações de poder, nascem intrinsecamente as estratégias de resistência, e essas são observadas nos memes como fonte de denúncia, inflamando o discurso sobre os culpados da sua execução, fazendo refletir sobre outros acontecimentos políticos que podem ser ligados ao mesmo fato. Em suma, a grande repetição dos memes serve para diversas finalidades: humor, sátira, denúncia, entre outros.

Referências

- BJARNESKANS, Henrik; GRONNEVIK, Bjarne; SANDBERG, Anders. *The Lifecycle of Memes*. Disponível em: <<http://www.aleph.se/Trans/Cultural/Memetics/memcycle.html>>. Acesso em: 12 ago. 2005.
- DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012. 106p.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996. 80 p.
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 254 p.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 295 p.
- _____. Não ao sexo rei. In: MACHADO, R. (Org.) *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 2004, pp. 229-242.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Tradução de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, pp. 231-249.
- _____. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1988, pp. 1-14.
- GRABOIS, Pedro Fornaciari. Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contracondutas, sublevações e lutas. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p.7-27, fev. 2011.
- GREGOLIN, M. R. V. A Análise do Discurso: conceitos e aplicações. *Alfa*, São Paulo - SP, v. 39, pp.13-21, 1995.
- HEYLIGHEN, F. *Memetics*. Disponível em: <<http://pespmcl.vub.ac.br/MEMEREP.html>>. Acesso em: 05 ago. 2005.

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM MEMES DOS MOVIMENTOS #FORATEMER E #FICATEMER

Cícera Alves Agostinho de Sá

1 Introdução

O domínio do código escrito foi considerado por um período significativo como a exigência principal para que o sujeito fosse considerado alfabetizado e letrado. No entanto, na contemporaneidade, esse domínio continua sendo importante, mas já não é suficiente, visto que a leitura exige o domínio da combinação de formas diversas de representação, expressas por meio da multimodalidade que constitui os gêneros.

A evolução rápida dos meios midiáticos exige que a escola contemporânea invista em estratégias que promovam o letramento visual de seus estudantes. Para os que passaram pela instituição em período anterior ao que se apresenta essa preocupação, estão diante do desafio para que o sujeito possa investir em seu letramento visual por meio de estratégias diversas, como leitura e produção de artigos que tratem do tema.

Cientes da pertinência do investimento em atividades convergentes com essa necessidade, o presente artigo apresenta a seguinte organização: a primeira seção trata dos gêneros multimodais como uma categoria dos gêneros do discurso; a segunda seção explora os pontos de convergência entre a Linguística Sistêmico-Funcional e a Análise Crítica de Discurso Crítica; a terceira seção apresenta as contribuições da Gramática do Design Visual para a leitura dos textos multimodais; a quarta seção define e categoriza os memes; na quinta e última analisamos quatro memes situados no contexto dos movimentos #FicaTemer e #ForaTemer.

2 Dos gêneros do discurso aos gêneros multimodais: percurso

A discussão sobre gêneros do discurso ganha força quando Bakhtin (2000) diferencia gêneros primários dos gêneros secundários. No primeiro domínio, se situam os gêneros do discurso utilizados em situações comunicativas vivenciadas no cotidiano. Já no segundo domínio, se situam os gêneros utilizados em situações comunicativas complexas, mediadas pela escrita.

Para Bakhtin (2000), a classificação de um gênero discursivo deveria ser realizada com base nas categorias: conteúdo temático, que trata do assunto; composição, que remete à estrutura formal do enunciado; e estilo, que contempla tanto as características do gênero, como também as peculiaridades do autor.

Para Marcuschi (2008, p. 161), “Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder.” A concepção de gênero como atividade discursiva que apresenta uma estrutura face ao seu uso social, nos possibilita estabelecer pontos de conexão entre essa proposição e a de Bakhtin (2000), que trata da dimensão dialógica do gênero e sua organização. Das contribuições do Marcuschi (2008), trataremos da definição de tipo textual e gênero textual.

A primeira, segundo Marcuschi (2008), se processa com base em recursos de natureza linguística, a exemplo de aspectos lexicais, sintáticos e relações lógicas. Já a segunda, pode ser associada à caracterização sociocomunicativa das realizações linguísticas, na forma de conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição.

Observamos certa proximidade terminológica das categorias propostas por Bakhtin (2000) para a definição dos gêneros do discurso, concernentes ao conteúdo temático, composição e estilo, retomadas por Marcuschi (2008) para caracterizar os gêneros textuais. Embora compreendamos que o desdobramento teórico apresentado pelos autores citados apresente peculiaridades, precisamos ressaltar que o elemento novo apresentado por Marcuschi (2008) remete às propriedades funcionais.

As vertentes teóricas discutidas até aqui tratam do texto como linguagem verbal, oral e escrita, constituída como sistema semiótico convencional. No entanto, o termo linguagem é amplo e não se restringe apenas à linguagem humana.

Os recursos multimodais, implicados na construção dos textos, contemplam modos diversos de representação. Logo, os múltiplos e distintos modos de constituição dos enunciados precisam ser considerados, dirigindo-se à multimodalidade, que remete à distribuição, estruturação e posição dos textos em diferentes suportes.

Para tratar da constituição dos textos multimodais trataremos na sequência da Linguística Sistêmico-Funcional, cujas metafunções servem como referência à construção de significados de parte das categorias da Análise de Discurso Crítica.

3 Conexões entre a Linguística Sistêmico-Funcional e a Análise de Discurso Crítica

A complexidade funcional da linguagem constitui o foco da Linguística Sistêmico-Funcional, cujo objetivo seria, segundo Resende e Ramalho, (2016), investigar as relações entre o sistema interno das línguas e as funções desempenhadas por seus constituintes. Logo, investigar as funções sociais da gramática constitui o centro de investigações que relacionam linguagem e sociedade.

As metafunções propostas por Halliday tratam do caráter multifuncional da linguagem, a saber: Metafunção Ideacional, Metafunção Interpessoal e Metafunção Textual, cujas funções principais estão sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Metafunções da Linguística Sistêmico-Funcional

Metafunção Ideacional	Metafunção Interpessoal	Metafunção Textual
Compreende duas subfunções: a experiencial e a lógica. A primeira analisa a representação, com base na oração, enquanto a segunda analisa complexos oracionais para explicar combinações de grupos lexicais e oracionais.	O modo constitui o sistema adotado como recurso para análise da interação entre os participantes de uma situação comunicativa, sendo a oração considerada como troca. A análise explora relações relativas ao tempo, modalidade, polaridade, complementos e adjuntos.	A oração é compreendida como mensagem, constituída por um Tema, elemento colocado na primeira parte da oração e pelo Rema, seu complemento. A variável modo contempla as formas de coesão, os padrões de voz e tema, as formas dêiticas e a continuidade léxico-lógica.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Halliday e Matthiessen (2004).

As metafunções descritas brevemente acima se encontram inter-relacionadas, possibilitando a análise de um único texto, com base nos aspectos concernentes às categorias que as constituem. Segundo Resende e Ramalho (2016), Fairclough recontextualiza as referidas metafunções da LSF para dar corpo às categorias adotadas para orientar a análise de textos, com base na Análise de Discurso Crítica.

Os diálogos entre a LSF e a ADC são ampliados quando Fairclough sugere uma articulação entre as metafunções discutidas e os conceitos de gênero, discurso e estilo, que resultaria no significado acional, no significado representacional e no discurso identificacional. O fato é que as funções identitária e relacional, aliadas à função ideacional se apresentam como os modos de agir, de representar e de ser no discurso, concebido como prática social.

De acordo com Resende e Ramalho (2016), o significado acional trata o texto como modo de ação e de interação em eventos comunicativos. A proximidade entre esse significado e a função relacional se ancora nas relações sociais. Já o significado representacional alude à representação, em textos, dos aspectos concernentes ao mundo físico, mental e social. Esse significado remete à função ideacional. Por fim, temos o significado identificacional, que se conecta à função identitária, em decorrência da construção e negociação no processo de construção das identidades no discurso.

Ampliando a nossa abordagem teórica para atender ao propósito de analisar memes dos movimentos #ForaTemer e #FicaTemer trataremos na sequência da Gramática do Design Visual.

4 Contribuições da Gramática do Design Visual para a análise de textos multimodais

A Linguística Sistêmico-Funcional, por meio das metafunções Ideacional, Interpessoal e Textual também serviu como base à constituição da GDV, adotada como referência para análises imagéticas. Kress e van Leeuwen (2006) explicam que na comunicação visual, a utilização de distintas estruturas composicionais, alinhadas ao uso de diferentes cores constitui recursos importantes na análise de textos imagéticos.

Análises fundamentadas na GDV procuram interpretar os sentidos decorrentes das representações, interações e composições envolvidas na constituição de textos imagéticos. Para tais análises, é pertinente considerar o contexto situacional do contexto comunicativo, como também os participantes envolvidos na situação interativa.

Nesse contexto de análise, tratar do processo de construção e simbolização dos participantes, além de tratar do contato, da aproximação com o observador, e ainda dos sentidos inferidos com base em expressões faciais, como também cores, texturas e organização estrutural de textos imagéticos estão contemplados os aspectos concernentes às funções: representacional, interativa e composicional.

A função representacional é responsável pela constituição visual dos objetos, participantes e circunstâncias nos eventos, mantendo relação de sentido com a metafunção Ideacional, da LSF.

A função interativa possibilita uma construção de sentidos análoga à metafunção Interpessoal, remetendo às relações entre os participantes, com base na qual os recursos visuais servem como referência às relações de interação.

A função composicional da GDV dialoga com a metafunção Textual da LSF, visto que ambas remetem à estrutura e formato do texto imagético, cuja ênfase se relaciona à distribuição do valor da informação, ou ainda, à ênfase entre os elementos que constituem a imagem.

Independentemente de haver texto escrito ou não, acompanhando a imagem, essa não só representa o mundo, como também com ele interage. Logo, a imagem constitui um tipo de texto, que pode ser manifestada através de uma propaganda, por exemplo, onde as imagens colaboram com a produção de sentidos, ou podem ser ainda os únicos referentes para essa construção.

Na sequência, trataremos dos memes, que constituem o objeto de análise do presente artigo.

5 Memes: gênero em construção

Acontecimentos e assuntos que viralizam na *web* podem ser denominados como memes. Para Carvalho e Kramer (2013, p. 16), os memes constituem “(...) modismos usados durante um período de tempo, muito populares na comunicação por redes”. Esses modismos podem ou não se encontrar associados à função e relevância social, política, cultural ou histórica, visto que assuntos contemplados pelo gênero vão desde fatos do cotidiano, situados em um contexto mais particular, até acontecimentos de ordem mundial, capazes de mobilizar interlocutores de diferentes regiões.

Para Chagas *et al* (2017), a velocidade e capilaridade dos memes nas mídias sociais são responsáveis pela difusão, no ambiente virtual, de determinado comportamento ou peça.

Para os referidos autores, a decisão do internauta em postar, compartilhar ou mesmo curtir o que considera interessante, pode ser associada à motivação *positivity*; a decisão em postar, compartilhar ou curtir o que o internauta julga interessante, representa suas impressões acerca de um tema, o que remete ao aspecto motivador *packaging*; o resultado decorrente da postagem, compartilhamento ou curtidão revela o nível de afetividade ou sensibilidade desse interlocutor mediante a mensagem veiculada, associando-o à motivação *provocation*.

As motivações associadas por Chagas *et al* (2017) aos memes, adotadas no presente capítulo teórico, podem ser adotadas como indicativos das razões que situam o gênero nas novas manifestações de humor na política virtual, que contribui com a criação e difusão de uma rede de significados compartilhados, servindo como indicadores do nível de absorção e difusão de conteúdos que, sendo de domínio popular, são difundidos com uma rapidez surpreendente, podendo até infundir ações coletivas.

Shifman (2014) trata da possibilidade de memes políticos serem enquadrados na categoria humorística, como também reconhece que representações desse gênero extremamente sérias. Para a autora, o ponto em comum entre os memes pode ser apontado como sendo o que o mundo poderia ser, e ainda, o que pode ser feito para alcançá-lo.

No Quadro 2 apresentamos uma síntese da taxonomia dos memes, proposta por Recuero (2007), que trata de características do gênero:

Quadro 2 – Características dos memes

FIDELIDADE	LONGEVIDADE	FECUNDIDADE	ALCANCE
Replicadores	Persistentes	Epidêmico	Global
Metamórficos	Voláteis	Fecundos	Local
Miméticos			

Fonte: Produzido por Sá (2018), com base em Recuero (2007).

Em virtude de existir uma relação semântica direta entre os termos adotados na caracterização dos memes e seu sentido, optamos por apresentar apenas as termologias definidoras, sendo que seu efeito de sentido será explorado na seção de análise, quando parte significativa desses será retomada.

Na sequência, analisaremos memes dos movimentos #ForaTemer e #FicaTemer.

6 Do movimento #foratemer ao #ficatemer: circunstâncias da produção de sentido

Os memes do movimento #ForaTemer foram produzidos no contexto pós deposição da Presidenta Dilma Rousseff. O contexto de produção do meme 1 extrapola os limites da esfera social, estando associado à situação cotidiana individual dos sujeitos adotados como referentes desse processo de construção, a conferir:

Figura 1 – Meme #ForaTemer



Fonte: Memes #ForaTemer.

Os participantes envolvidos na situação comunicativa representam o vice presidente em exercício após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, Michel Temer e sua esposa Marcela Temer. Ocupando a parte principal da representação imagética dos interlocutores protagonistas da situação comunicativa, que remete à função representacional, se encontra a primeira dama, que ao responder à pergunta do esposo, se no dia dos namorados jantariam em casa ou fora, responde utilizando a expressão “FORA TEMER”.

A análise da materialidade linguística aponta que a resposta da Marcela Temer ao convite do esposo no dia dos namorados constitui uma escolha dentre duas possibilidades. No entanto, ao ampliarmos nossa análise, de modo a contemplar os recursos multimodais presentes nessa produção, que podem ser relacionados à função composicional, identificamos informações inferenciais que nos possibilitam associar a resposta apresentada pela interlocutora ao movimento #ForaTemer, que no período se encontrava em alta, mobilizado por internautas resistentes ao governo imposto pelo vice-presidente em exercício.

O meme 2, apresentado a seguir, se encontra em um contexto de discussão que poderia ser denominado por Shifmam (2014) como o que contribui com a construção indireta de sentido, haja vista ter sido adotado como objeto de análise em notícia veiculada pelo jornal Hoje em Dia, publicado em maio de 2017, cerca de um mês antes da veiculação do meme 1.

Figura 2 – Meme #ForaTemer



Fonte: Jornal Hoje em Dia, publicado em 25/05/2017.

Esse meme apresenta uma constituição multimodal distinta do primeiro, visto que não explora imagens. Concernente à função representacional, identificamos a materialidade linguística expressa em um período simples, finalizado por um apóstrofo. A utilização de cores distintas, no plano de fundo negro, aponta para o contexto de incertezas em que se encontra imerso o internauta que o produziu. O meme em análise foi utilizado pelo jornal como elemento representativo do movimento #ForaTemer.

Da função composicional, as informações dadas podem ser relacionadas ao referido movimento, cuja força foi reconhecida por um veículo de comunicação em massa como um jornal. As informações novas, por sua vez, podem ser associadas aos “cairia bem” e “o Temer”, pois revelam a perspectiva do internauta que aguarda como resultado do movimento nas redes sociais a queda do vice-presidente em exercício e a convocação imediata de eleições, indicada pela #DiretasJá.

O movimento #ForaTemer não construiu os resultados esperados, de modo que em 2018, as eleições para presidente da república foram efetivadas. Mediante a definição dos candidatos para o segundo turno, internautas compreenderam que as circunstâncias políticas que seriam enfrentadas poderiam ser ainda mais críticas, adotando como base de referência as medidas adotadas pelo vice-presidente em exercício.

É nesse contexto de instabilidade política que surge o movimento #FicaTemer. O Meme 1 traz uma representação do que circulou nas redes sociais diante da possibilidade de que os direitos do trabalhador brasileiro fossem ainda mais reduzidos, diante da eleição de um governo representante da extrema direita brasileira:

Figura 3 – Meme #FicaTemer



Fonte: Memes #FicaTemer

Ancorados nas contribuições da função representacional da GDV, observamos, na imagem, o vice-presidente em exercício em primeiro plano, de perfil, usando roupas com cores vivas e autênticas, com uma expressão de contentamento no rosto, enquanto em segundo plano, de costas, se encontra a presidenta deposta pelo *impeachment*, em uma imagem turva, que indica o afastamento e, possível, desaparecimento.

A constituição visual da imagem, que se situa na função interativa, não sugere qualquer diálogo entre os sujeitos apresentados, dada as circunstâncias em que ocorreu o processo de deposição da presidenta.

A função composicional nos oferece subsídio para compreendermos que a estrutura do meme em análise é constituída pela materialidade linguística “Não espere perder para dar valor”, que se encontra sobreposta sobre a imagem descrita, sugerindo que hoje as pessoas sentem falta do governo da presidenta deposta, assim como poderão sentir falta do governo do vice-presidente em exercício quando o vencedor do pleito eleitoral 2018 assumir.

Podemos associar ainda a representação sugerida pela imagem ao fato de muitos brasileiros terem participado de atos de mobilização em defesa da deposição da presidenta Dilma Rousseff, que pode ser associado ao dado, e os discursos veiculados após o *impeachment*, que representaria o novo, apontarem que a deposição não contribuiu com a construção dos resultados esperados, podendo ser ainda pior no exercício do governo de um presidente que representa a extrema direita.

Essa leitura é fomentada pelo comentário situacional apresentado pela internauta que compartilha o meme, ao realizar a presente construção: “Sei lá, o jeito que ele tirava meus direitos era diferente.” Podemos inferir que a perspectiva da internauta é que o modo de retirada de direitos seja ainda mais intenso e perverso que o adotado pelo governo em exercício.

O meme do movimento #FicaTemer, que será apresentado na sequência, serviu como motivação à construção do presente artigo, por indicar as diferentes estratégias adotadas por internautas para comunicar suas perspectivas sobre o futuro governo:

Figura 4 – Meme #FicaTemer



Fonte: Meme #FicaTemer

Os recursos imagéticos adotados na construção do meme em análise podem ser caracterizados pela utilização do contraste entre o preto e o branco, sendo o primeiro usado como pano de fundo para veiculação da materialidade linguística “Fica Temer! Quem dá um golpe, dá dois!”.

A função interacional entre os interlocutores no meme é marcada pela retomada do conteúdo informacional da *hashtag* #FicaTemer, marcada textualmente pela expressão Fica Temer. A interação é marcada pelos internautas que curtem e publicam o meme, que indica a possibilidade de o vice-presidente em exercício gerenciar outro processo de golpe, para permanecer no poder.

Na composição do meme em análise, a constituição imagética se processa pela utilização do fundo negro, que aponta para o momento de incertezas e dúvidas que marca o contexto pós-eleição, em que o candidato de extrema direita vence o pleito, sem que seu plano de governo tenha sido discutido durante a campanha, em decorrência de inúmeros fatores, dentre os quais destacamos a impossibilidade de o candidato participar de atos públicos, em virtude das consequências de uma suposta facada, sofrida no início da campanha. Logo, a utilização da cor branca para indicar uma possível saída ao problema, pode remeter ao uso característico da cor branca, em defesa da paz, contrapondo-se, no plano inferencial, à possível liberação do porte de armas, que poderia ampliar ainda mais os atos de violência cometidos pela população.

Para tratar das características dos quatro memes analisados com base nas categorias propostas pela GDV, apresentamos no Quadro 3 a taxonomia do gênero, construída com base em Recuero (2007):

Quadro 3 – Taxonomia dos memes em análise

GÊNERO	CARACTERÍSTICAS			
	FIDELIDADE	LONGEVIDADE	FECUNDIDADE	ALCANCE
Meme 1 #ForaTemer	Metamórfico	Volátil	Fecundo	Local
Meme 2 #ForaTemer	Replicador	Volátil	Fecundo	Local
Meme 1 #FicaTemer	Metamórfico	Volátil	Fecundo	Local
Meme 2 #FicaTemer	Replicador	Volátil	Fecundo	Local

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao critério de fidelidade, classificamos o meme 1 dos movimentos #ForaTemer e #FicaTemer como metamórficos, pois ocorre um processo de alteração, por meio do qual eles são reinterpretados, favorecendo a veiculação de novos conteúdos. No caso específico do primeiro, a resposta da Marcela Temer ao convite para o jantar do casal no dia dos namorados logo é associada ao movimento, ação favorecida pela materialidade linguística. O segundo, por sua vez, remete ao dito da sabedoria popular, de que o que está ruim, pode piorar.

Já o meme 2 dos movimentos #ForaTemer e #FicaTemer foi classificado como replicador, visto que seu objetivo primordial é comunicar o fato. A caracterização do gênero como meme se ancora na utilização de uma linguagem metafórica, visto que o termo “caíaria” do meme 1 #ForaTemer trata da perspectiva dos internautas de que o vice-presidente em exercício seja deposto do poder. No segundo meme, o produtor reconhece o impeachment como golpe, e sugere ao seu possível articulador, no caso, o Michel Temer, que ele possa protagonizar o segundo golpe para permanecer no poder.

Quanto ao critério de longevidade, os quatro memes analisados se situam no grupo dos voláteis, visto que são momentaneamente utilizados, para depois caírem no ostracismo. Consideramos ainda mediante o reconhecimento da volatilidade dos memes, a possibilidade desses serem transformados em outros memes, posteriormente.

Como os contextos de circulação dos memes analisados são restritos, eles foram situados na categoria local, quanto ao critério de alcance, visto que não observamos nenhum dos memes analisados com potencial para ser situado na categoria de alcance global, que estaria muito próxima da categoria epidêmica.

Compreendemos a pertinência da inter-relação entre as categorias presentes na taxonomia dos memes propostas com base em Recuero (2007), evitando assim que a análise de textos que se situam no gênero recaia em contradição.

Considerações Finais

Os memes contemplados na análise confirmam que as circunstâncias sociais, políticas e econômicas podem ser cruciais para a mudança em posições adotadas por internautas, diante dos políticos, que são eleitos para defender os interesses da população. Nos gêneros contemplados na análise, observamos que internautas modificam sua posição em relação ao governo do vice-presidente em exercício que, mesmo não atendendo aos interesses significativos de parte da população, poderia ser superado por seu sucessor, fato que desencadeia o movimento #FicaTemer.

Temos ciência de que o primeiro movimento alcançou contextos diversos, ganhando força em diferentes esferas sociais, no período em que ocorreu, logo após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, fator que não se repete com o segundo movimento. Há memes e notícias que dão conta da suposta satisfação do governo em exercício até o final de 2018, que credita o movimento #FicaTemer ao reconhecimento de parte da população às ações empreendidas em seu governo.

Deixamos essa lacuna passível de posterior investigação, já que o objetivo da presente pesquisa em analisar as circunstâncias envolvidas na construção dicotômica dos movimentos #ForaTemer e #FicaTemer foram evidenciadas, visto que, em nossa compreensão, com base nos gêneros analisados, o segundo movimento não traduz o apreço e a aprovação das ações empreendidas pelo governo em exercício, mas revelam as incertezas que permeiam o cotidiano do brasileiro que desconhece o plano de governo do próximo presidente, que assumiu o Poder Executivo em janeiro de 2019.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CARVALHO, N.; KRAMER, R. A linguagem do Facebook. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÈS, T. *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

CHAGAS, V.; FREIRE, F. A.; RIOS, D.; MAGALHÃES, D. A política dos memes e os memes da política: proposta metodológica de análise de conteúdo de memes dos debates eleitorais de 2014. *Revista Intexto*, Porto Alegre, UFRGS, n. 38, p. 173-196, jan./abr. 2017.

FACEBOOK. *Adolfo Medeiros*. Disponível em: <<https://www.facebook.com/adolfo.medeiros.75>>. Acesso em: 31 out. 2018.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

GOOGLE. *Memes do #foratemer*. 2018. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=memes+do+%23fora+temer&tbm=isch&tbo=u&source=uni v&sa=X&ved=2ahUKEwi5me3wgcLeAhXBxpAKHZZBCwgQ7Al6BAgBEA8&biw=1341&bih=648#img rc=VQqzybowIUJ8sM>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

GOOGLE. *Memes do #foratemer*. 2018. Disponível em: <<https://www.hojeemdia.com.br/primeiro-plano/pol%C3%ADtica/fora-temer-e-diretas-j%C3%A1-ganham-for%C3%A7a-nas-redes-sociais-1.467266/meme-fora-temer-1.467288>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

GOOGLE. *Memes do #ficatemer*. 2018. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=fica+temer&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwip8Lq_v9beAhUJrVkkHUo-CkEQ7Al6BAgGEAo&biw=1366&bih=657#imgrc=Cdio2Cl8m2AZXM>. Acesso em: 03 nov. 2018.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Imagens: rethinking the parts to literacy*. 2. Ed. London: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RECUERO, R. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 32, 2007.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2016.

SHIFMAN, L. *Memes in a Digital Culture*. Cambridge: MIT, 2014.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à multimodalidade: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso, Semiótica Social*. Brasília, Antunes Vieira, 2015.

O GÊNERO MEME COMO MEIO DE PROMOÇÃO DO LETRAMENTO: ABORDAGEM QUALITATIVA DE USO NO ENSINO MÉDIO

Cícero Barboza Nunes

1 Introdução

Nos últimos anos o ensino da Língua Portuguesa (doravante LP) vem passando por grandes e significativas transformações, especialmente marcadas pela formação docente, mudanças sociais, econômicas e políticas, transições paradigmáticas (de base gramatical para o de base linguística) e a inclusão do texto como alicerce norteador da prática docente. Historicamente podemos registrar que essas mudanças começaram a ser incorporadas na educação brasileira a partir da década de 90, tendo como marco principal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, elaborado com base nos documentos promulgados anteriormente e com a participação de especialistas na área de Educação e os profissionais envolvidos no contexto didático.

Essas mudanças na educação ao longo dos tempos, marcam no ensino de LP duas grandes e profícuas discussões: o uso do texto em sala de aula, numa perspectiva de gêneros e as contribuições desses textos para o desenvolvimento do processo de letramento discente. Partindo desse debate, pretendemos neste estudo refletir e analisar a importância e o papel do gênero textual Meme no contexto de aulas de LP do ensino médio, cotejando suas contribuições no desenvolvimento do processo de letramento. Segundo Marcuschi (2008), é consenso entre professores e linguistas que o ensino de língua deve ser ancorado nos textos, sendo essa a orientação central dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que tem se configurado como uma prática comum nas escolas, considerando, principalmente, as múltiplas formas de abordagens do texto que vigora no ensino (abordagem de natureza grafocêntrica, variacional e produção oral – discursivas).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa endossam que “cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (Brasil, 1997, p. 26). Essa circulação social, com o advento do desenvolvimento das redes sociais, torna o Meme um gênero útil em salas de aula, pois o trabalho com os diferentes gêneros textuais visa verticalizar as discussões e extrapolar as abordagens metalinguísticas, pois o ensino, apenas da gramática, por si já não supre a demanda que se tem hoje: de formar cidadãos críticos e capazes de exercer a sua cidadania. Diante disso, a contextualização do ensino contribui para a formação de um aluno que se percebe como protagonista de sua história, capaz de transformar a sua realidade por meio da busca de informações e da reflexão crítica e imaginativa sobre diferentes temáticas que circundam em seu dia a dia.

A relevância deste estudo reside em demonstrar a importância do gênero Meme, considerado a partir do seu viés discursivo para o desenvolvimento do processo de letramento. O encantamento por este gênero surgiu a partir das aulas ministradas pela Professora Dra Ana Maria Pereira Lima, durante a oferta da disciplina Tópicos Avançados em Estudo do Texto e do Discurso: estratégias argumentativas dos textos verbo-imagéticos do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Pau dos Ferros, como também por entender que a tecnologia tem influenciado significativamente o cotidiano dos estudantes fazendo com que surjam maiores desafios para a sala de aula, além de novas formas de se trabalhar com letramento. Além disso, observamos uma escassez de estudos nesse âmbito o que, conseqüentemente, torna urgente sua discussão nos bancos universitários, já que há

poucas discussões a respeito de gêneros multimodais na sala de aula, considerando suas contribuições para o desenvolvimento do processo de letramento.

Metodologicamente, este estudo assume um caráter bibliográfico, a partir de uma abordagem qualitativa, tecendo reflexões e propostas de como utilizar o meme no contexto de sala de aula no ensino médio nas aulas de Língua Portuguesa. Tomamos como aporte teórico neste estudo as discussões sobre os gêneros multimodais em contexto didático ancorados nas ideias de Dionísio (2005), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), Marcuschi (2008) e Bakhtin (1997, 2007). Outras contribuições se fazem presentes neste estudo com o intuito de reafirmar nossas ideias e fortalecer nossos argumentos no que concerne o uso do meme como gênero útil nas aulas de Língua Portuguesa.

2 Pressupostos históricos e epistemológicos do gênero Meme

O passado que nos alicerça é fonte de sustentação de nossas ideias, valores, discursos, etc. Com o gênero textual MEME não é diferente. Há um passado que ancora a historicidade desse gênero que, na atualidade, cumpre com sua função na seara comunicativa e social, sendo utilizado como meio de expressão de posicionamentos políticos, ideológicos e culturais.

Ao olharmos diacronicamente, percebe-se que a forma satírica de encarar alguns fatos sociais e políticos que assolam uma sociedade tem suas raízes na antiguidade clássica greco-romana. Tal evidência está ancorada na sátira, gênero que, inicialmente na Grécia, adjungia-se a comédia encenada em teatros. A partir da época romana, podemos perceber a Sátira foi sendo introduzida como concepção literária individualizada, embora o humor já estivesse consolidado na Grécia, especialmente nas comédias de Menandro, Demófilo, Dífilo e Filémon¹. Assim, em Roma a construção caricata das sátiras começou a ganhar independência, sendo citada por autores eruditos como Horácio², Juvenal³ e Lucílio⁴. Já em um debate metalinguístico, podemos citar Quintiliano (*Institutiones Oratoriae*, X, 1, 93) quando deixa evidente que a sátira é um gênero essencialmente latino⁵. Conforme White (2004, p. 25) a sátira pressupõe a inadequação última das visões do mundo dramaticamente representadas tanto no gênero da estória romanesca quanto nos gêneros da comédia e da tragédia. Vejamos, por exemplo, uma sátira de Juvenal, considerado um dos percussores e criadores da sátira romana:

Egregius cenat meliusque miserrimus bonum et cito casurus iam perlucente ruina (XI, 12-13)

*“o mais miserável daqueles janta mais distintamente e melhor, e depressa há de cair em uma já iminente ruína”.*⁶

É possível perceber que o autor tece críticas severas ao fato do ser humano não conhecer seus próprios limites, máxima de vida que deve ser seguido por todo homem dotado de valores e virtudes. Há um ataque a luxúria e a extravagância, sendo desnecessário tais práticas, pois pode levar o indivíduo a ruína.

Com isso, o fato da sátira provocar o rompimento de visões tradicionais sobre um determinado assunto, faz com que possamos estabelecer uma ponte com as discussões concernentes ao gênero meme, especialmente quando analisamos a sua construção substancial, mas salientamos que as discussões sobre este gênero são novas, ganhando espaço e uso com o advento do desenvolvimento tecnológico das últimas décadas. Destarte, cumpre ressaltar que

¹ Informações extraídas com base nos estudos da Professora Maria Helena da Rocha Pereira em sua obra *Estudos de História da Cultura Clássica* (2002).

² Quinto Horácio Flaco foi um poeta lírico e satírico romano, além de filósofo.

³ Juvenal - Decimus Iunius Iuvenalis (em latim)- foi um poeta e retórico romano, autor das Sátiras.

⁴ Gaius Lucílio (c.160s - 103 / 2 aC), considerado um dos primeiros romanos satíricos, de cujos escritos só chegaram até os dias atuais fragmentos.

⁵ sátira quidem tota nostra est.

⁶ Tradução de Mônica Costa Vitorino em seu livro *Juvenal – O satírico indignado*.

mesmo a sátira sendo um gênero literário, enraizado, especialmente na teoria literária antiga, faz-se necessário tal evidência para mostrar que a crítica social tem valor histórico. Salienta-se ainda que, mesmo os memes fazendo parte de uma linguagem mista e sendo um gênero que perpassa o bojo da literatura, mas sua materialidade constitutiva dos discursos veiculados se posicionam como sátiras modernas em que os autores utilizam a arte imagética e intertextual para mostrar seus posicionamentos, como podemos ver pelo meme abaixo:

Figura 1 – Amostra do conteúdo satírico no meme



Quando o vice-presidente do Brasil, Michel Temer, assumiu o país após impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, instaurou-se no país que o vice havia dado um golpe em sua parceira de chapa. Com isso, a popularidade do vice caiu muito em várias regiões do país, sendo perceptível que havia uma grande torcida para que ele renunciasse ou “caísse”, sendo criados vários memes com esse teor. Na figura 1, é possível observar que o criador utilizou um vestido muito famoso entre as mulheres, “tomara que caia”, caracterizado pela ausência de alças que dá a ideia que pode cair a qualquer momento. Assim, fez-se a montagem de imagens e utilizou apenas como texto verbal a expressão “tomara que caia”, fazendo com que tal meme seja substancialmente bem humorado. Assim, é evidente que a comunicação através do surgimento das mídias digitais acabou criando novos gêneros e alterando outros, comprovando que eles estão a serviço dos falantes e às necessidades de seu tempo.

A partir da profusão de ideias e a rapidez da comunicação, surge o meme, termo criado pelo biólogo britânico **Richard Dawkins** em 1976 no seu livro “O gene egoísta” onde ele, um dos principais cientistas que estuda a evolução das espécies, explica a origem da expressão “meme”, ressaltando em sua obra que

precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. "Mimeme" provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como "gene". Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada à "memória", ou à palavra francesa mème (DAWKINS, 2007, p. 112).

O autor popularizou a ideia de que a seleção natural acontece a partir dos genes. Eles “buscam” a sobrevivência, por meio de corpos capazes de sobreviver e de se reproduzir (para replicar os genes). O livro, segundo Dawkins, vem com a proposta de que a cultura também se espalha como os genes. O “meme” é o equivalente cultural do gene, a unidade básica de transmissão cultural que se dá por meio da imitação.

É preciso salientar que o termo “meme” tem sua raiz etimológica na pressuposição aristotélica ou platônica da representação imitativa a que se supõe no tratado da Poética, oriundo

do termo *mimesis*⁷. Como percussor, Aristóteles defende a ideia de que arte tem uma função mimética, isto é, imitativa da realidade humana. Nas reflexões contemporâneas, seria uma espécie de representação, uma vez que “imitar” é tido no como pejorativo. Conforme os estudos modernos, partindo das profícuas ideias de Dawkins, a teoria memética tem como fundamento a ideia de evolução e transformação cultural e social, assim, a sociedade passa por mudanças significativas que constituem aspectos que podem construir e reconstruir singularidades culturais da sociedade moderna.

Em uma visão mais recente e refinada, Blackmore (2000, p.65), considera que “os “memes” são histórias, canções, hábitos, habilidades, invenções e maneiras de fazer coisas que copiamos de uma pessoa para outra através da imitação”. Ainda segundo essa autora, “os memes têm sido (e são) uma força poderosa que molda nossa evolução cultural e biológica”.

No espaço cibernético, os usuários começaram a utilizar a palavra “meme” para se referir principalmente a comentários, postagens de fotos, vídeos, paródias que são comumente relacionados a notícias do cotidiano provenientes, em grande parte, de outros canais midiáticos, sendo esses a televisão, os jornais impressos e o rádio, ou seja, a tudo que se propaga, ou mesmo se espalha aleatoriamente na grande rede, em especial fragmentos com algum conteúdo humorístico.

Shifman (2014) salienta, assim como Blackmore (2000) – ao aferir ao “meme” em seu caráter idealista – que o “meme” de internet é uma ideia que está midiaticizada através de uma imagem, texto ou som, com a característica de rápida difusão e manipulação por parte de atores sociais atuantes enquanto internautas na rede. Assim, no “meme” de internet não é a imagem, vídeo, texto que é replicado por diversas vezes pelas pessoas na rede, com modificações pessoais de acordo com seu próprio gosto ou intenção, mas sim a ideia que está por traz daquela imagem.

Portanto, cabe destacar que através da cibercultura, aspectos linguísticos, discursivos e sociais têm se materializado em diversas interações multimidiáticas que colocam em evidência o papel da tecnologia como meio de gerar novas formas de comunicação, significação e produção de cultura na pós-modernidade.

3 Reflexões sobre gêneros e letramento

As primeiras noções de gênero remontam a Antiguidade Clássica com Platão e Aristóteles, em que se tinha uma noção genérica que dividia os gêneros em apenas três tipos, que eram o lírico, o épico e o dramático, que serviam para a representação ou imitação da realidade da época, chamados de gêneros literários. A questão de gênero era então de preocupação da literatura.

Com o surgimento dos estudos linguísticos – que de início tinha seu enfoque em unidades menores que o texto – houve uma mudança nas discussões acerca de gêneros, ampliando sua noção para além do caráter literário. No início do século XX, o Formalismo Russo⁸ apropriando-se dos estudos linguísticos de Saussure deu uma nova abordagem nas discussões sobre gênero. De acordo com Ferreira (2011), os formalistas defendiam o caráter evolutivo dos gêneros e consideravam o seu desenvolvimento como um processo dinâmico, ou seja, uma nova forma de gênero surgiria com o esgotamento de possibilidades do antigo processo de exercer uma determinada função.

Na segunda metade desse mesmo século, Mikhail Bakhtin (1895-1975) liderou um movimento que deu continuidade à discussão sobre os gêneros, expandindo essa noção para além dos estudos literários, afirmando que a utilização da língua deve envolver “todas as esferas da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 279), surgindo então o conceito de gênero do discurso como “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso denominados *gêneros do discurso*”.

⁷ Em muitas abordagens o termo é traduzido por imitação ou representação, ligado muitas vezes a noção clássica de estética e de arte.

⁸ Influente escola de crítica literária que iniciou uma abordagem linguística da Literatura, um dos principais expoentes foi o crítico literário Víctor Chklovsky, esse pensamento perdurou de 1910 a 1930.

Sabemos que a língua tem sua materialidade através dos enunciados concretos (orais e escritos) que refletem a finalidade e especificidade da esfera social a que pertencem. Bakhtin (1997, p. 301) diz que “para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos)”. A riqueza e a variedade desses gêneros seriam infinitas, porquanto a diversidade da atividade humana é inesgotável e o desenvolvimento da própria esfera social que vai ampliando o repertório próprio de gêneros de acordo com sua complexidade.

É por meio dos gêneros que os indivíduos se comunicam e interagem. Esses gêneros se encontram em permanente modificação e são eles que garantem a comunicação e a veiculação do conhecimento. À vista disso, é importante ter um domínio cada vez maior sobre essa diversidade de textos para que possa ser promovida a interação e a participação social com mais solidez, tornando-nos indivíduos letrados.

Desta forma, o processo de letramento, então, surge como base para que a leitura e a escrita tenham uma finalidade social, de forma a atuar diretamente nas habilidades comunicativas do indivíduo. Nele o ensino da língua realiza-se com o intuito de promover algo além da alfabetização que para Soares (2002) letramento é: “(...) o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento” (p. 145).

Dessa forma, pode-se inferir que o letramento não se trata exclusivamente da prática da leitura e da escrita, e sim de um conjunto de habilidades e conhecimentos múltiplos e individuais de cada pessoa. Tais conhecimentos atuam sob um caráter social, que implica, majoritariamente, em apropriar o indivíduo da língua através da qual se comunica, não pressupondo, necessariamente, recorrer ao uso da norma culta ou das formas tradicionais de ensino.

Podemos evidenciar que o uso dos gêneros, por conseguinte, emerge como suporte para facultar o processo de letramento, pois, analisando as suas infinitas possibilidades, constata-se que o seu uso pode ser facilmente introduzido e/ou adaptado as mais diversas situações comunicativas, podendo levar a resultados de grande expressividade.

As práticas de letramento efetuadas por meio do uso dos mais diversificados gêneros textuais apresentam-se cada vez mais como alternativa necessária no espaço escolar. O estudo realizado dentro do habitual vem se modificando de maneira simbólica e a pedagogia caminhando por novos modelos de interação que têm apresentado resultados bastante significativos. Tal processo faz-se muito pertinente ao analisarmos o quanto pode ser produtiva a associação de diversas técnicas com finalidades em comum, uma vez que estas possibilitam o desenvolvimento das capacidades comunicativas de quem as trabalha, pois como ressalta Marcuschi (2001, p. 141), “os manuais escolares precisam contribuir com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem”. O autor ainda ressalta (2008) que os Gêneros Textuais não podem ser considerados estanques, mas sim como entidades dinâmicas da materialização de ações comunicativas. Logo, não é incoerente afirmar que as suas finalidades irão determinar se eles permanecerão intactos ou sofrerão alguma mudança no decorrer da sequência em que estiverem inseridos.

Com isso, as formas de trabalhá-los percorrem um caminho de amplas possibilidades, que não se restringem a um universo limitado, pautado no que é usado tradicionalmente, haja vista que os gêneros são as ferramentas pelas quais se estabelecem todas as formas de comunicação, é preciso que estes se moldem para que atendam às diversas necessidades que os contextos exigem.

4 Uma análise sobre o uso do gênero “meme” no ensino médio

Dolz e Schneuwly (2004) mostram que o gênero textual trabalhado como objeto de ensino para a prática de leitura e produção desenvolvem competências linguísticas para que o

indivíduo possa produzir e compreender a linguagem. Conforme estes autores “o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem” (DOLZ; SCHNEWLY, 2004, p. 7).

Dessa forma, a inserção dos gêneros no processo de ensino-aprendizagem faz-se necessária, uma vez que corrobora para o desenvolvimento da linguagem e funciona como objeto e instrumento de trabalho para professores. Os autores ainda afirmam que, teorias e estudos já desenvolvidos mostram que a relação entre os gêneros trabalhados na escola e também os gêneros que fora dela funcionam como objeto de referência para o aprendizado do aluno fazem parte do cotidiano desse público, tal qual o referido gênero “meme”, objeto deste estudo.

Para Bazerman (2011, p. 114), “cada pessoa, através da comunicação por gênero, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando”. Dessa forma, ao estudar e praticar os diferentes gêneros textuais, dentre eles os gêneros digitais, durante a sua formação, o jovem do Ensino Médio torna-se apto para participar e contribuir em práticas sociais realizadas em diferentes esferas, inclusive a midiática. Vejamos, por exemplo a análise do seguinte meme:

Figura 2 – Meme Nazaré endiabrada

porque o Temer tem 24hs pra responder 84 perguntas e os estudantes do Enem só 9hs pra responder 180 questões e fazer uma redação?



Cadê igualdade? Kkkkkk

Neste meme temos uma personagem de uma telenovela da Rede Globo que se tornou famosa pelas maldades que praticava, adjungido a imagem observa-se um texto questionando o fato do presidente Michel Temer ter muito tempo para responder aos questionamentos da Polícia Federal em um procedimento preparatório para investigar possíveis envolvimento do mesmo em crimes de corrupção. Ao comparar o fato de estudantes terem menos tempo para responder 180 questões do Exame Nacional do Ensino médio e ao final questionar a igualdade de direitos, o criador mostra seu posicionamento e joga a reflexão para seus interlocutores.

No que tange ao trabalho com o ensino médio, o gênero exposto na figura 2 pode ser um recurso para aguçar posicionamentos políticos-ideológicos, bem como para provocar reflexões sobre a conjuntura político-administrativa do Brasil. Por deixar um questionamento ao final do post, fica evidente a provocação reflexiva sobre a igualdade de direitos no país, firmado constitucionalmente pelo princípio da isonomia que enfatiza a igualdade de todos perante a lei. Este princípio refere-se a igualdade previsto no art. 5º, "caput", da Constituição Federal, segundo o qual todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Assim, conforme vimos em Bazerman (2011), por exemplo, o trabalho com um gênero como esse exposto possibilita ao discente ampliar suas possibilidades expressivas e sua manifestação crítica de ver o mundo.

No entendimento de Marcuschi (2010, p. 15), os gêneros digitais são “os gêneros textuais que estão emergindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais”. O autor aponta

que os gêneros presentes no meio digital possuem características semelhantes aos gêneros textuais já consolidados no meio impresso.

Na atualidade em que os gêneros digitais, sobretudo o “meme”, faz-se tão presente no círculo social dos estudantes, em especial do ensino médio, cabe ao professor valer-se das potencialidades do “meme” enquanto um elemento multimodal, capaz de auxiliar no desenvolvimento das competências linguístico-discursivas de educandos em aulas de língua portuguesa no ensino médio.

Neste estudo, debatemos de acordo com Dawkins, que os “memes” seriam uma forma de propagação cultural onde as pessoas transmitem memórias sociais e ideias culturais entre si, além de serem uma tendência entre os jovens, principalmente porque é uma maneira que eles encontram de se expressar pelo corriqueiro apelo humorístico. Relacionando a produção textual, que muitas vezes é vista como um martírio para muitos alunos do Ensino Médio, a inserção do gênero “meme” acaba sendo um ótimo atrativo para os estudantes. Uma simples frase feita na forma de um “meme” ou mesmo uma imagem prende mais atenção e abre caminho para o conteúdo desejado.

Figura 3 – Meme do Presidente Michel Temer como Vampiro



Na figura 3, temos um meme construído com base em imagens emblemática e significativa do contexto social que o Brasil viveu no carnaval de 2018. A escola de samba Paraíso do Tuiuti desfilou no domingo de carnaval com um personagem fantasiado do presidente Michel Temer de vampiro, revestido de muito dinheiro em sua fantasia. A partir de tal evento, as redes sociais viralizaram a figura do presidente como o grande vampiro do cenário político.

No que tange ao contexto didático, cabe ao professor utilizar este componente “mêmico” com o intuito de levar os alunos a reconhecer recursos verbais e não verbais utilizados; relacionar opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos; deduzir quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo (através da análise dos procedimentos argumentativos utilizados); reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público. Assim, ao tomarmos como exemplo o meme exposto (figura 3) é possível que o professor venha a instigar os alunos do ensino médio a refletir sobre o gênero, seu contexto, a construção imagética e os elementos discursivos presentes, ficando a sugestão de uma possível produção textual discente.

Ainda em se tratando do caráter didático, o professor pode produzir “memes” relacionados a qualquer conteúdo trabalhado, ou também pode pedir para que os alunos produzam. Desta forma, faz-se necessário que o docente venha a explorar as particularidades composicionais do gênero, possibilitando também a reflexão sobre seus componentes linguísticos. Sobre tal reflexão, uma página popular do Facebook denominada “Bode Gaiato”, mostra memes com humor regionalizado, enfatizando aspectos da variação linguística:

Figura 4: “Memes” produzidos pela página “Bode Gaiato” do Facebook, relatando situações do cotidiano e o outro fazendo uma alusão à aplicação da prova do ENEM



Como é possível observar ao longo deste estudo, há nos memes uma gama de aspectos que podem ser explorados em contexto didático. Neste meme exposto, figura 4, por exemplo, o professor pode explorar em sua aula de LP a identificação das marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro, além de relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social, e levar os alunos a uma reflexão sobre os usos da norma padrão e coloquial nas diferentes situações de comunicação.

Portanto, percebemos que o “meme” pode ser considerado um recurso eficaz na educação, um campo rico e possível de ser explorado. A sua estrutura dinamiza a didática do conhecimento e, se bem trabalhada, garante ao aluno a noção de gênero textual, como também o desenvolvimento de sua capacidade interpretativa que será acompanhada da linguagem não-verbal, a imagética.

Considerações Finais

Nos últimos anos é perceptível que o desenvolvimento da prática de leitura tem sido um desafio para professores das diversas áreas do conhecimento, que muitas vezes veem nos seus alunos uma enorme desmotivação. Partindo dessa inquietude, acredita-se que levar um texto que estabeleça uma relação entre a realidade e a fase em que os alunos se encontram pode ser um fator imprescindível para motivá-los no interesse pela leitura e suas reflexões. Desta forma, alinhar a prática pedagógica ao surgimento das novas mídias pode ser fundamental no desenvolvimento de uma aula de LP mais atrativa. Assim a seleção do gênero textual a ser trabalhado é de suma importância para a reflexão discente a respeito da funcionalidade do gênero textual como algo significativo ao seu contexto social.

Assim, o meme surge nessa seara didática como um gênero que pode pregar a atenção discente, uma vez que o conteúdo temático dos memes são de interesse coletivo e vem com recursos de linguagem que atrai a atenção do jovem. Lidar com alunos na Era Digital pressupõe pensar em meios de agregar às práticas dos professores as novas condições que o aluno da era digital está inserido, levando em conta às novas ferramentas e linguagens proliferadas no mundo cibernético, resignificando o que se entende como o ato de ensinar e aprender.

Por isso, este estudo teve como embasamento mostrar a utilidade do gênero meme em contexto didático, haja vista sua materialidade linguística e importância nos meios digitais. Cabe considerar que ao enfatizarmos os conceitos de gêneros textuais e letramento, foi para marcar a evolução dos estudos e as transformações que o ensino de LP sofreu ao longo do tempo, em que tínhamos um ensino voltado à gramática normativa, passando nas últimas décadas a considerar

uma abordagem didática pautada na diversidade textual. Ao longo deste estudo, ancoramo-nos nas contribuições de alguns autores como Dionísio (2005), Marcuschi (2008), Bazerman (2011), Bakhtin (1997, 2003) dentre outros, estudos de extrema relevância para as reflexões acerca dos estudos sobre gêneros textuais e ensino.

Portanto, o gênero meme utilizado em um contexto didático pode ser um recurso de grande valia para a promoção do letramento, pois se considerarmos a verticalidade temática que boa parte destes gêneros apresentam, pode-se apontar como um meio significativo de reflexão sobre assuntos de interesse social.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BAZERMAN, C. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENTES, A. C., Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES A. C. (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras v. 1*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-285.
- BLACKMORE, S. *The Meme Machine*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL. PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2002.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Vol 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias: Brasília: MEC, SEB, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. EDUC-São Paulo: PUC, 2003.
- DAWKINS, R. *O Gene Egoísta*. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.
- FERREIRA, M. A. V. *Estudo dos gêneros: uma perspectiva evolutiva*. Diálogo e interação. Volume 5 (2011) (revista eletrônica). Disponível em: <<http://www.faccrei.edu.br/dialogoeinteracao>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais*. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 15-80.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 11, p. 05, Maio, Junho, Julho, Agosto. 1999.
- _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SHIFMAN, L. *Memes in digital culture*. Massachusetts: MIT Press, 2014.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, pp. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em: 11 out. 2016.
- WHITE, Hayden. *Meta-história: A imaginação Histórica do Século XIX*. Tradução de José Laurênio de Melo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

GÊNEROS DIGITAIS EMERGENTES: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO FENÔMENO VIRAL MEME

Maria de Fátima Camilo

1 Introdução

Os avanços tecnológicos têm como efeito uma mudança inexorável no modo de comunicação dos indivíduos, pois exigem maior rapidez e concisão na escrita e na leitura, visto que, aos novos modelos de texto que circulam na internet é possível incorporar concomitantemente imagens, som, layout e outros efeitos, tornando-os diferentes do que habitualmente encontramos em livros de literatura.

A leitura de tais modalidade textuais exigem dos sujeitos maior flexibilidade quanto à compreensão leitora, pois mesmo que a matéria prima dos textos em ambientes digitais seja a linguagem escrita, os gêneros digitais apresentam múltiplas semioses e carecem de uma interpretação mais aguçada e minuciosa para que as múltiplas linguagens possam, de fato, fazer sentido.

Nesse aspecto, as redes sociais se tornaram veículo de disseminação dos gêneros digitais emergentes, e dentre estes gêneros, o meme consegue se sobressair por sua capacidade de proliferação e interação social, em que os indivíduos compartilham as postagens, comentam e interagem em massa numa entrelaçamento de ideias e opiniões que impressiona.

Tendo em vista essa realidade, escolhemos para fazer parte do nosso trabalho esse fenômeno da atualidade – o meme. Temos como objetivo principal na presente pesquisa, analisar o meme numa perspectiva dialógica e de interação social. Para tanto, escolhemos para compor o corpus do nosso trabalho, três memes que circularam nas redes sociais no período eleitoral 2018 e que têm como principal figura o presidente eleito Jair Messias Bolsonaro. Nossa análise consistirá em comprovar o dialogismo proposto por Bakhtin nos memes em estudo e discutir acerca da interação social entre os sujeitos através do compartilhamento e comentários que o meme provoca.

Nosso trabalho será ancorado nos postulados de Bakhtin (2013), Brait (2016), Maingueneau (2015), Marcuschi (2004/2009) e outros. Com efeito, pretendemos com esse trabalho mostrar não somente o caráter de paródia ou humor do meme, mas também suscitar o interesse por outras investigações com maior aprofundamento teórico, pois acreditamos ser um campo fértil e produtivo.

2 Gêneros Digitais Emergentes

Com a eclosão das novas tecnologias, surgiram também novos gêneros textuais que se difundem especialmente nas redes sociais. Enumerar a quantidades desses gêneros nos parece exaustivo pois eles são muitos. Segundo Marcuschi (2004, p. 13), “os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles têm similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita”. Desse modo, a tecnologia permite a troca de interação de maneira ampla através da escrita, que acontece nos comentários trocados entre indivíduos reais, porém, de forma virtual. Nesse sentido, assim afirma Maingueneau (2015, p. 171):

A comunicação eletrônica modifica esse estado das coisas. Antes de tudo, ela introduz um leque de formatos de troca ao mesmo tempo espontâneos e “escritos” (chats ,e-mails, SMS...), uma espécie de conversescrita que, por diversas razões, subverte a distinção tradicional entre troca imediata (conversação) e diferida(escrita), como se vê já no nível dos recursos linguísticos da oralidade conversacional.

A tecnologia traz à tona outros tipos de gêneros que em certo sentido, substituem os discursos orais face a face. Podemos dizer que os gêneros digitais têm esse mesmo perfil da

conversação, sem no entanto, os sujeitos estarem no mesmo ambiente físico, mas agindo como se assim fosse, porém, virtualmente. Segundo Marcuschi (2009, p. 199):

De maneira geral, a comunicação mediada por computador abrange todos os formatos de comunicação e os respectivos gêneros que emergem nesse contexto. Futuramente é provável que a expressão internet assuma a carga semântica e pragmática do sistema completo, já que se trata de uma rede mundial de comunicação ininterruptamente interconectada a todos os computadores ligados a ela.

Nesse contexto, é inconteste que predomina nos gêneros digitais o uso expressivo da escrita, em que os sujeitos interagem entre si e com o texto, através dos comentários, que englobam não só palavras, mas também *gifs* animados, emojis, entre outros recursos.

3 Meme : o Fenômeno Viral

O termo meme no atual momento sócio-histórico é tão comum que se perguntarmos a uma criança de dez anos o que é um meme, ela prontamente nos responderá que o meme é um link engraçado que envolve imagens, frases e se difunde rapidamente através da internet. No entanto, o termo meme foi apresentado ao mundo em 1976 pelo biólogo evolucionista Richard Dawkins, no seu bestseller “O Gene Egoísta”, e se originou da palavra grega “mimeme” que significa “algo que é imitado”, o livro foi baseado na teoria evolucionista de Darwin e deu origem a todos os demais trabalhos publicados sobre o assunto. Vejamos o que Richard Dawkins nos diz a respeito do termo:

Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. “Mimeme” provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como “gene”. Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada com “memória”, ou à palavra francesa *même* (DAWKINS, 2007, p. 214).

Nesse sentido, podemos conjecturar que o termo “meme” apareceu pela primeira vez na biologia, e na atualidade é tido como uma metáfora para explicar o processo de replicação do gênero digital, especialmente nas redes sociais, espaço em que a sua propagação é mais comum. Desse modo, a principal característica do meme não é apenas ser viral, mas ser uma imitação, uma réplica que passa de pessoa para pessoa e infecta nosso cérebro, podendo se reinventar a cada edição. Porém, torna-se viral a partir da propagação na internet.

Desse modo, o gene está para a Biologia, assim como o meme está para o ciberespaço. Desse modo, quando uma ideia é transmitida repetidas vezes, espalhando-se de cérebro em cérebro, ela se materializa “se a ideia pegar, pode-se dizer que ela propaga a si mesma” (DAWKINS, 2007, p. 330).

Quanto à longevidade dos memes, podemos dizer que geralmente alguns são voláteis e podem cair no esquecimento rapidamente, no entanto, há outros que perduram por muito tempo. Desse modo, para que o meme tenha sucesso, é preciso ter a capacidade de dominar a atenção do cérebro humano, e por esse motivo, os memes precisam ser compartilhados repetidas vezes para garantir sua sobrevivência, pois o cérebro humano é lugar ideal para a fecundação e permanência dos mesmos. Assim,

Vamos imaginar que o sucesso de um meme depende crucialmente da quantidade de tempo que algumas pessoas dedicam a transmiti-lo ativamente para outras pessoas. Qualquer tempo gasto com outras coisas que não a tentativa de transmitir o meme poderá ser considerado desperdício de tempo, do ponto de vista do meme (DAWKINS, 2007, p. 339).

Dessa maneira, o uso insistente de imagens visuais que circulam na internet promove a sua disseminação entre os usuários no ambientes virtuais de comunicação social. Nesse contexto,

o meme é um complexo de informações, pois nele podem se integrar imagens, gif animado e outros recursos visuais alternados com discursos que só fazem sentido em conjunto. Com essas características o meme, tal como o vírus, infectam nosso cérebro de forma avassaladora e se propaga rapidamente quase sempre de forma incontrolável.

4 O Dialogismo

A linguagem exerce uma ligação direta com o homem, pois a espécie humana é a única capaz de usá-la de todas as formas. No entanto, não foi o homem que a inventou e por isso mesmo ela é sempre eco de outras vozes, ou seja, há sempre o discurso do “outro” no discurso do “eu”, outrossim, um discurso nunca é igual ao outro, pois ele é sempre novo. Por conseguinte, segundo Bakhtin (2013, p. 209),

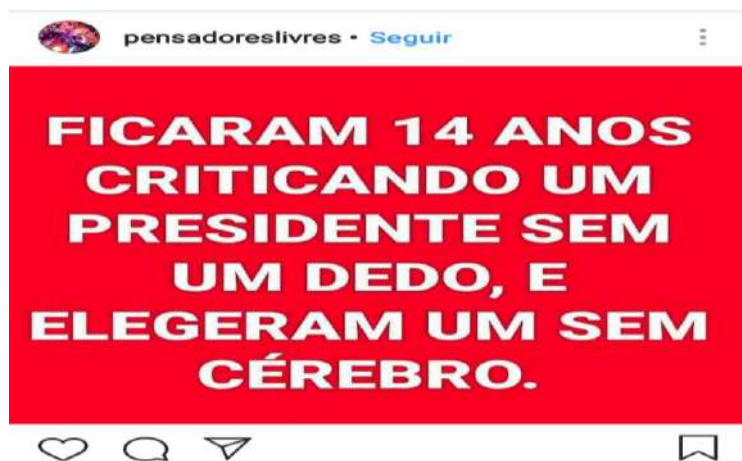
A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas.

Dessa maneira, a incompletude do homem está arraigada na pressuposição bakhtiniana, no sentido de entendê-lo como o sujeito constituído pelo outro, e em cuja constituição estão entranhadas as ideologias e os resquícios do ambiente histórico e social em que está inserido. Assim, indubitavelmente, o dialogismo se faz presente nas relações humanas como uma cadeia interminável de enunciados carregados de tensão tidos como embates, nem sempre harmônicos.

Vale ressaltar que até mesmo os nossos discursos internos são carregados dos discursos do outro, não havendo portanto, discurso inédito ou original, pois os discursos não existem *per se*, já que são sempre ecos de outros discursos.

5 Análise das Figuras

Figura 1 – Presidente sem dedo x Presidente sem cérebro



A Figura 1 foi publicada logo após o resultado da eleição presidencial, na qual foi eleito o candidato Jair Messias Bolsonaro. Levando-se em conta que todo enunciado tem ecos de outros discursos, podemos perceber a partir da leitura do texto, que mesmo não aparecendo explicitamente nenhum nome dos sujeitos envolvidos na situação, se levarmos em conta o contexto sócio-histórico no qual ele está inserido, as pessoas a que se referem o enunciado, são respectivamente, o ex-Presidente Lula e o presidente eleito Jair Bolsonaro.

Nesse aspecto, percebemos que o ex-presidente Lula, está representado aqui por sua característica peculiar “sem um dedo”. Desse modo, esse aspecto do texto, em certo sentido,

mesmo que seja lido por um leitor não profícuo, este não terá dificuldade de inferir a quem se refere o enunciado. No entanto, o mesmo texto talvez não faça sentido, no futuro, caso o leitor não esteja ciente do seu contexto histórico. Nesse sentido, Koch (2006, p. 30) nos diz que “o sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão somente da estrutura textual em si mesma”, e completa mais adiante nos dizendo que tanto na produção quanto na recepção o sentido de um texto “repousa visceralmente na interação produtor-ouvinte/leitor, que se manifesta por sua antecipação e coordenação recíprocas, em dado contexto, de conhecimento e estratégias cognitivas”.

Em se tratando da interação social, percebemos que o texto foi visualizado por diversas pessoas, e que houve a interação virtual através dos comentários dos internautas. Nesse sentido, sobre a interação entre os sujeitos através das postagens na internet, segundo Maingueneau (2015, p. 171), as conversas ‘podem reduzir-se a um sinal de pontuação, um *emoticon*, uma palavra, um grupo de palavras, uma ou várias frases.’ Assim, na interação virtual não é necessário ou obrigatório que aconteça uma comunicação nos moldes da comunicação face a face.

Figura 2 – Mito



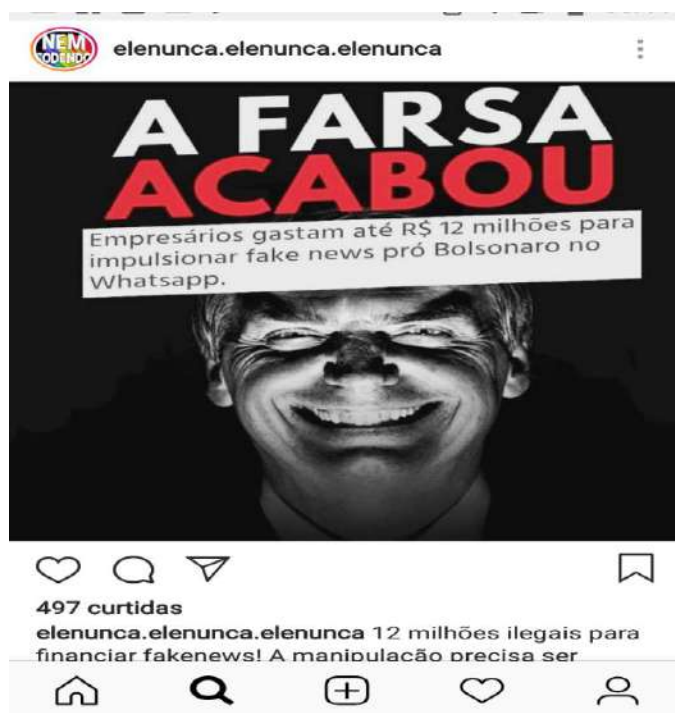
A Figura 2 é representada por uma imagem d um homem como que hipnotizado, sendo guiado por algo preso a uma vara que pende sobre sua cabeça, ao mesmo tempo que fala a palavra “miiito!”. O que se percebe é que o texto exige do leitor uma certa atenção para a mensagem do mesmo, chamando sua atenção para o contexto sócio-histórico que permeia o enunciado. Tomando-se por base o dialogismo proposto por Bakhtin(2013, p.210), que nos diz que “as relações dilógicas são possíveis não apenas entre enunciados integrais(relativamente) mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significante do enunciado’, podemos concluir que o leitor atento aos pormenores do texto chegará à conclusão de que o “mito’ a que se refere o enunciado, trata-se de Jair Bolsonaro e ainda que o objeto preso à vara que pende da cabeça da figura, refere-se ao símbolo do whatsapp.

Nesse contexto, o enunciado refere-se aos boatos que circularam na mídia sobre o escândalo do fake news, que segundo notícias que circuclaram nos principais jornais nacionais e até internacionais, versava sobre a propagação de notícias falsas para promover o candidato Bolsonaro e derrubar seu principal oponente, o cadidato Haddad.

Assim, o enunciado está impregnado de discursos alheios, precisando, contudo, que o leitor aguçe seus conhecimentos de mundo para compreender a mensagem do texto. Além do

dialogismo presente no texto, percebemos a interação entre os sujeitos envolvidos na postagem, considerando-se o número de curtidas verificadas.

Figura 3 – Acabou a farsa



A Figura 3 foi propositalmente

escolhida por constituir, em certo sentido, o complemento da figura 2. Trata-se de um texto que nos remete ao escândalo do fake news, no qual segundo foi noticiado na época pela imprensa nacional e internacional, envolve o presidente eleito Jair Bolsonaro. Na época, o candidato foi acusado de ter divulgado notícias difamatórias através do grupo whatsapp a respeito do seu principal concorrente nas eleições/2018, o candidato Fernando Haddad do PT.

É interessante que aconteça esse contato com mais de um texto para que se possa mobilizar posicionamentos e conflitos auxiliando na produção de sentidos do texto. Nesse sentido, não estamos tratando aqui de intertextualidade, mas de dialogismo, pois como afirma Brait (2016, p. 18), o sentido do texto, sua materialidade, “se dá no universo da dialogicidade, caracterizando-se pelo movimento de discursos sociais, éticos, estéticos que, para serem mobilizados, dependem da existência do texto enquanto evento (...)”, para tanto os sujeitos devem estar inseridos num contexto sócio-histórico.

Essa inserção dos sujeitos enquanto protagonistas ‘situados histórica e socialmente’, fundamenta-se na ideia de que, por vezes, para se compreender um texto na sua completude, devemos recorrer a outros textos que tratem do mesmo assunto para que se possa atribuir-lhes sentido, não como complementos, mas como uma unidade que diz muito sobre uma sociedade e os pontos de vista dos indivíduos.

Considerações Finais

Ao longo da realização deste trabalho tivemos como objetivo discorrer sobre o meme, fenômeno pertencente aos gêneros digitais emergentes, e que fazem sucesso ao se propagar nas redes sociais, sobretudo no facebook e instagran. E, ainda, lançamos um olhar sobre os textos escolhidos, a fim de discutir sobre o dialogismo, a partir da teorizações de Bakhtin e outros estudiosos no assunto.

Examinamos três textos, nos quais procuramos comprovar que todo enunciado é fruto do confronto com outros enuciados, num embate interminável em que os discursos se entrelaçam,

mas nunca se repetem. Assim, pudemos comprovar essa teoria nos textos analisados no nosso trabalho, bem como a interação que aconteceu entre os internautas através dos comentários e curtidas nas postagens.

Considerando esses aspectos, podemos dizer que os textos analisados nos mostram que o gênero digital meme faz parte do cotidiano dos indivíduos na contemporaneidade, e diz muito sobre uma sociedade, sua cultura e ideologias e sobretudo como esses indivíduos se posicionam diante do mundo.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. São Paulo: Companhia das letras, 2007.
- FIGARO, Roseli (Org.). *Comunicação e análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOCH, I. G.V. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

UMA ANÁLISE DE MEMES: A METAFUNÇÃO INTERPESSOAL, SEU SISTEMA DE AVALIATIVIDADE E ASPECTOS DOS NOVOS LETRAMENTOS

Francisca Damiana Formiga Pereira
Francimeire Cesário de Oliveira Queirós

1 Introdução

Com a popularização das mídias eletrônicas, em especial, das redes sociais, os conteúdos passaram a circular com muita rapidez e a atingir um grande alcance de visibilidade. Nesse processo, os usuários replicam e compartilham diariamente uma vasta gama de informações, muitas vezes, como forma de demarcar o seu posicionamento sobre determinado assunto.

Partindo desse pressuposto e levando em consideração o quesito replicador e viralizante como algo que marca a reprodução de informações nas diversas esferas do meio digital, consideramos ser o *meme* o gênero, que atualmente, mais tem assumido esse papel.

O *meme* é um gênero que nasce em resposta a fatos ocorridos no contexto sociocultural e demanda, cada vez mais, à necessidade do ser humano de se ver representado socialmente. Assim, as redes sociais têm sido um ambiente profícuo para criar e replicar ideias que, certamente, o falante faz uso tendo em vista essa representação, pois leva em si uma carga de significados em potencial utilizados pelos falantes para representar algo que desejaria pronunciar de forma singular, mas que por interferência da ética social não o faz. Então, como uma forma de amenizar o tom do discurso utiliza-se do humor e da sátira, recorrentes nesse gênero, para conseguir com mais facilidade a adesão do seu interlocutor.

Com base nisso, sentimos a necessidade de observar os conteúdos que foram replicados nas redes sociais (facebook, twitter e instagram) que versem sobre a intervenção militar e analisar de que maneira eles foram construídos/ criados dentro dessa esfera digital, através do gênero *meme*.

A seguir, teceremos considerações sobre o recorte teórico e delimitação do objeto analisado. Em seguida, definiremos os passos metodológicos em que se desenvolveram as breves análises.

2 Fundamentação Teórica

Esse trabalho está ancorado na perspectiva teórica da Linguística Sistêmico-Funcional doravante (LSF), com base nas concepções do seu principal fundador Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004). Trata-se de uma teoria que estuda a linguagem em todos os seus modos de representação, considerando-a como uma atividade social que leva em consideração não só os sujeitos, mas os usos que eles fazem dela em situações reais de interação.

Assim sendo, a linguagem é vista como uma rede de sistemas ou possibilidades, dentro da qual o falante realiza escolhas determinadas para atribuir significados diversos na vida social. Dito de outro modo, como salienta Halliday (1994) a descrição de uma língua não deve frisar a atenção apenas nos conhecimentos linguísticos, mas no uso efetivo das estruturas que compõem os sistemas, vez que não é a forma que determina o significado, mas o inverso. O falante é motivado por intenções comunicativas e de acordo com os seus anseios seleciona aquilo que melhor possa expressar o seu dizer em uma situação efetiva de comunicação.

A teoria é sistêmica porque a gramática da língua é vista não enquanto estruturas isoladas, mas como redes de sistemas e é funcional porque engloba as diversas funções que estão incorporadas à gramática, ou seja, o sistema linguístico é determinado e organizado para satisfazer as necessidades dos seus usuários. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

A LSF apresenta a língua como uma espécie de sistema gerador de sentidos em que o falante carrega, implícita ou explicitamente, traços da sua cultura, ideologia e subjetividade.

Uma análise funcional de textos nos possibilita ver, através da fluidez da linguagem em termos semânticos e gramaticais, o potencial e a consistência dos sistemas. Isso pode ser verificado por meio do contexto. Dois contextos são importantes e caros à teoria sistêmica: o contexto de situação e o contexto de cultura que, correspondem, respectivamente, as noções de registro e gênero.

De acordo com o contexto e suas variáveis temos como reflexo as funções da linguagem (ou metafunções) elencadas por Halliday (1994): ideacional (oração para representar ações e atividades) interpessoal (oração como troca de informações ou bens-e-serviços) e textual (oração como mensagem).

Optamos, neste trabalho, por analisar o significado expresso pelas escolhas linguísticas levando em consideração a metafunção interpessoal, tendo como desdobramento o sistema de Avaliatividade, e aspectos dos novos letramentos, explicados e detalhados nos tópicos seguintes.

2.1 A Metafunção Interpessoal

A metafunção interpessoal (HALLIDAY, 1994) se refere a uma das funções da linguagem, na qual a oração é uma unidade gramatical plurifuncional, defendida pela LSF. Comungamos com a ideia de que são os propósitos implícitos nos significados interpessoais que, dentre outros quesitos, ajudam a selecionar as escolhas linguísticas e a direcionar o discurso. Nesse contexto, oração pode ter como função a troca, porque o sistema é utilizado em prol da negociação que os usuários da língua expressam, seja o desejo de promover ou conseguir informações, explicar atitudes ou comportamentos, seja para influenciar o outro sobre a sua posição.

Assim, o papel do falante é orientado pelas relações com o seu interlocutor, que juntos vão construindo e reconstruindo os significados para realização do propósito de comunicação, e este, também pode ser influenciado pelas trocas de informações ou bens de serviços e se alterar ou se ampliar no percurso interativo, ou seja, os papéis de falante e de ouvinte não são estanques. Segundo Goveia (2009, p. 34), “o significado interpessoal entre o falante e o seu interlocutor é expresso por escolhas a partir de diferentes subsistemas, os quais incluem, por exemplo, a modalidade, a entoação, os itens lexicais, etc.”.

No processo interativo, há um aspecto que nos sinaliza a respeito da correspondência, ou não, dessa capacidade de influenciar, que é chamado de grau de envolvimento. O falante e o ouvinte não dualizam, mas fazem uso de diversos recursos textuais em que um complementa os sentidos do outro. Assim, na fala assumem papéis (dar e solicitar) e trocam valores (informações e bens de serviço). No primeiro caso, com a função semântica de proposição (argumentar, perguntar, afirmar, etc.), no segundo, com a função semântica de proposta (ofertar, ordenar, etc.). Portanto, ambos (falante e ouvinte) tanto mobilizam ações como requisitam do outro um retorno de sua proposta ou de sua proposição. (FUZER; CABRAL, 2010)

As funções discursivas (como pergunta e afirmação, por um lado, e oferta e ordem, por outro) reclamam para si possíveis respostas ou reações que sejam correspondidas e que sejam elaboradas conforme a disponibilidade do sistema da língua (recursos lexicogramaticais e visuais, ou seja, ações verbais e não verbais) para assim, ajustar-se à situação e ao contexto.

2.2 Sistema de Avaliatividade

Cotidianamente falantes/escritores interagem por meio de texto, imprimindo atitudes sobre o que expressam, emitindo avaliações sobre fatos, pessoas, processos, entidades, posições, e convidando o interlocutor (ouvinte/leitor) a situar-se e assumir determinados papéis no momento da interação.

A língua oferece uma vasta gama de recursos avaliativos, e o sistema de Avaliatividade foi organizado no sentido de sistematizar as escolhas e descrever o potencial dos significados linguísticos que continham em tais escolhas.

Considerado uma extensão da metafunção interpessoal, esse sistema foi fruto das pesquisas de um grupo da Universidade de Sidney sob orientação do professor James Martin. Esse sistema, organizado por ele, se subdivide em três domínios semânticos, a saber: Atitude, Engajamento e Gradação.

A Atitude está relacionada ao significado que é atribuído pelo falante ao expressar emoções, avaliar seja objetos ou fenômenos e julgar comportamentos, que pode ser representado por três áreas na qual ela se subdivide: *afeto* (envolve a emoção); *juízo* (envolve a ética, no sentido de avaliar o comportamento do outro segundo princípios estabelecidos); e a *apreciação* (envolve a estética, corresponde a avaliação dos objetos/coisas).

Já o Engajamento representa o comprometimento que o falante/produzidor do texto assume com o que foi dito, por meio dos recursos que emprega no texto em nível de potencial retórico, ou seja, o que é levado em consideração no momento de negociar ou até mesmo neutralizar posicionamentos ideológicos e subjetivos.

A Gradação é responsável por ampliar ou reduzir os significados, como uma espécie de “volume” ou “graus” desses significados graduáveis.

2.3 Novos Letramentos: Memes

No contexto atual, novas possibilidades de leitura, compreensão e produção se ampliam com o mundo digital, tais como o acesso a informação e ao conhecimento, aos tipos de gêneros, que por natureza têm essa capacidade de se ampliarem e se renovarem, e assim, adquirirão características próprias dessa conjuntura. Como ressalta Santaella (2014), a não linearidade é uma propriedade inerente do mundo digital, os hiperlinks conectam o leitor a pontos no espaço digital.

São novos conceitos que se agregam numa simbiose dialógica, como hipermídia, hiperleitor, hiperlink, dentre outros, para tentar retratar a realidade digital que reflete as linguagens humanas. A autora ainda acrescenta que esses conceitos reúnem a mistura de linguagens, de processos sógnicos e de códigos verbais e não verbais. Sendo então, que emerge o conceito de gêneros discursivos híbridos, tornando o ambiente dialógico cada vez mais complexo.

Esse processo amplo e também efêmero se pauta em alguma base da linguagem que “parece dar guarida à hipótese de que, nas raízes de todas as misturas possíveis de linguagens, encontram-se sempre três matrizes fundamentais: a verbal, a visual e a sonora”. (SANTAELLA, 2014, p. 213).

São esses os olhares que permitem reunir (“hiperlinkar”) tantas características ao gênero *meme*, a ponto de não podermos defini-lo, o que pouco importa nesse contexto de fluidez/liquidez. Contudo, há “pontos de apoios” que nos orientam aos rumos analíticos. No nosso caso, é o processo de produção de sentidos, a capacidade de interação com os fatos (é sempre uma resposta ou um diálogo com algo já acontecido) e ainda o caráter avaliativo das proposições enunciadas. E para tal, é necessário abordar o ambiente crítico e dialógico em que permeia esse gênero.

É interessante destacar que nesse contexto, o gênero *meme* é compreendido “como construções culturais que se articulam e são difundidos por agentes humanos e/ou grupos organizados, isto é, não há um poder ‘misterioso’ dos *memes* em si [...] que impulsiona os processos de difusão cultural, mas teias de significados construídas pelas pessoas em torno deles”. (CHAGAS; FREIRE; RIOS, *et al.*, 2017, p. 184). Enfatiza-se com isso o poder mobilizador desse gênero, por simpatizar, ao mesmo tempo que satiriza, e ganhar a aceitação imediata do público, que talvez por isso se tornar propício à característica de viralizar.

Nesse sentido, é que se pensa em novos letramentos para levantar questões sobre as relações envolvidas em determinados contextos de linguagem, cujo trabalho se empenhe em compreender essas rupturas no âmbito da língua, enquanto construto socio-histórico e cultural.

Takaki (2008, p. 50), a princípio, diz que o letramento ultrapassa a atribuição de sentidos ao texto, pois neste há práticas e interesses diversos (político, social, econômicos, culturais) que influenciam na sua produção, distribuição e interpretação. Também diz que a leitura digital permite ao hiperleitor reformar e reconstruir o hipertexto a partir de suas próprias experiências, que resultam no fomento da criatividade humana e na possibilidade de caminhos contínuos.

O leitor passa a coabitar com o processo de leitura numa estrutura multilinear, com processos sógnicos de alta engenhosidade e de misturas de linguagens, se constituindo conforme as escolhas que lhe convier ao propósito de interação e comunicação dentre o imenso contingente de alternativas. Assim, “a hipermídia tornou-se a linguagem que lhe é própria, uma linguagem tecida de multiplicidades, heterogeneidades e diversidades de signos que passaram a coexistir na constituição de uma realidade semiótica distinta das formas previamente existentes de linguagem.” (SANTAELLA, 2014, p.213).

Quanto a caracterização dos memes Marciel e Takaki (2015, p. 58) abordam três conceitos que são baseados nos estudos de Dawkins (1976): *longevidade* (tempo de vida útil), *fecundidade* (capacidade de se replicar) e *fidelidade* (capacidade de se manter semelhante ao original). Segundo eles, a fidelidade é o conceito que pode ser o mais passageiro, devido a rapidez com que a sociedade trata os acontecimentos históricos e culturais, se disseminando e se hibridando. Essas conceituações vão alicerçando bases para olharmos o gênero *meme* por algum critério que possa servir de substância para sua caracterização.

Mediante esse processo complexo, reforça-se com isso o que o Bakhtin (1994) enfatiza em seu arcabouço teórico, que o enunciado, tem um caráter eminentemente dialógico. Isso implica no entendimento de que o processo de compreensão dos signos (dialógicos), mesmo em um contexto hipermediático, plural e heterogêneo, se estabelece através de pontes que interligam ao outro, como bem coloca Bessa (2016, p. 22), quando discute pelo modelo “arquitetônica do pensamento bakhtiniano”: “compreensão é sempre uma resposta ativa, marcada pelo componente avaliativo, pelo elemento valorativo, a outros enunciados. A responsividade é, portanto, princípio básico de toda e qualquer compreensão, de todo e qualquer enunciado.” Nessa arquitetura plural, o diálogo é sempre ininterrupto e também intermitente em que “cada enunciado é apenas um elo na cadeia de outros enunciados” (*idem*, p.24).

Obviamente, a riqueza de signos atualmente é mais abundante do que no momento histórico vivido por Bakhtin, daí se justificar o ponto de vista exposto (a expansão para outras esferas da comunicação) como um processo natural de universo científico em que o conhecimento não adormece, antes se renova e revive com outras perspectivas.

A língua e sua efetivação no processo de interação e comunicação (através dos gêneros) é dinâmica, maleável e plástica (MARCUSCHI, 2008), portanto, vulnerável as constantes transformações, disseminações e reinterpretções.

3 Metodologia

O *corpus* que constitui esse trabalho é um recorte de um banco de *memes* bastante diversificado e coletado na rede social *Facebook*¹. Ele é agrupado por temáticas e para este trabalho escolhemos a temática intervenção militar, por ser, entre as demais, uma das que faz um resgate histórico na relação com a atualidade, especialmente após recentes acontecimentos antes e no período eleitoral ano 2018.

Inicialmente fizemos uma apreciação geral do material e selecionamos dois *memes*. Nosso critério para tal foi selecionar primeiro os *memes* que apresentassem uma carga considerável de

¹ O *corpus* referido foi coletado pela professora Dr^a. Ana Maria Pereira Lima (UECE) para a sua pesquisa de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O banco foi coletado na rede social *Facebook* e consta com um material bastante diversificado e agrupado por inúmeras temáticas, entre elas, discurso religioso e governo, inflação e desemprego, mídia e poder, presidencialismos, intervenção militar, todas com um viés político. Ele ainda é um banco de dados que consta apenas nos arquivos pessoais da Professora, que ela disponibilizou-o aos alunos do Programa para fins de pesquisa e trabalhos acadêmicos, a quem devemos os créditos deste e os agradecimentos pela disponibilização desse material.

material linguístico. Após isso, delimitamos a amostra pra analisamos as proposições pelo viés interpretativo, destacando aspectos do sistema de avaliatividade e questões relacionadas aos novos letramentos.

Organizamos os memes no texto sequenciando-os numericamente (Exemplo: Meme1, Meme2) para facilitar a remissão a esses e identificação da análise de cada um.

4 Análise dos Dados

Entendendo a interação enquanto sistema de possibilidades e, portanto, de trocas e negociações, ainda, tendo em vista o que nos propomos trocar (se informações ou bens e serviços), ativamos e gerenciamos determinados tipos de estruturas linguísticas que funcionam na forma de certos modos oracionais. Os memes aqui analisados são de modo a dar informações, ou seja, com a função semântica de proposição, em que a própria linguagem é o objeto de troca.

Segundo Resende e Ramalho (2016), o escritor/falante assume a função de ator social, representando e sendo representado por determinada esfera social com valorizações ideológicas marcadas em suas atividades.

Na Figura 1, temos a proposição composta por uma sequência de citações diretas (marcadas por aspas) o que demanda certo distanciamento desse ator social.

Figura 1 – Meme



O Meme 1 tem a função semântica de argumentar e colocar em dúvida as declarações ou relatos ditos por terceiros sobre o período da ditadura militar e os “benefícios” que essa intervenção trouxe, de fato.

Para fortalecer esse posicionamento, o autor confronta cada citação com imagens e com dados que retratam exatamente o inverso do que é defendido, ou seja, por meio da ironia. Podemos observar detalhes dessa construção através do sistema de Avaliatividade.

Inicialmente, identificamos uma apreciação de termos pontuais em cada citação: na primeira “Na época da ditadura ninguém tinha medo”, o léxico-gramatical “medo” é contrastado com a mensagem trazida pela imagem de enforcamento, ação violenta praticada como algo comum aos que desobedecessem às ordens dos superiores. Na segunda, “A economia era forte e estável”, o léxico-gramatical “economia” promove uma reação sobre as possíveis audiências correspondentes aos significados desse termo, embora nem todos entendem sobre os fatos econômicos, são suas reações que interferem diretamente na vida social. Isso é contrastado através de dados expostos em um jornal que mostram o aumento da inflação como meta a ser alcançada no ano seguinte (Inflação de 70% é a meta para 83).

Na terceira, “As famílias eram unidas e estavam protegidas” o lexicogramatical “família” é contrastado com a imagem de um quadro de pessoas (“desaparecidos”), promovendo novas audiências ao termo, pois, família representa união, e nesse momento, identificamos também o *afeto*, por se tratar do que mexe com o emocional das pessoas, sensibilizando os leitores e levando-os a concordar com o autor.

Essas apreciações são seguidas de *juízos* explícitos e implícitos. Explicitamente no primeiro quadro, o produtor utiliza o lexicogramatical “ninguém” causando certo juízo de certeza sobre a inexistência de um alguém, mas implicitamente também deixa aberto o juízo sobre quem seriam os que se encaixam na classe dos que não tinham o medo, visto que, a imagem traz uma pessoa enforcada, ou seja, esse “ninguém” representa ausência de todos ou só de uma parte?

No segundo e terceiro quadros, temos a ideia de *juízo* em “forte e estável” relacionados à economia e, “unidas e protegidas” relacionados à família. Esses lexicogramaticais (adjetivação) são utilizados com ênfase para promover um efeito de gradação, no sentido de aumentar o grau de incoerência entre o que é dito e o que, de fato, aconteceu no período da Ditadura Militar, indícios mostrados através das imagens abaixo de cada citação, no *Meme 1*.

No quarto quadro, temos uma mescla das categorias: *apreciação*, *afeto*, *juízo* e gradação. O autor se apropria da fala de terceiros transformando-a num questionamento (Fizemos isso pelo bem do país?) com o intuito de chamar o leitor para participar e marcar sua posição frente ao exposto. As imagens de ossadas de pessoas ao fundo e um urso vestido de militar com as mãos sujas de sangue, ao passo que comove o leitor, incita *juízo* sobre essas ações. De modo que, matar pessoas seria ou representaria mesmo um bem para o país? Nesse momento, a gradação acontece por meio da escolha lexicogramatical “bem”, usado para demarcar o nível de paradoxo ou absurdo, fazendo o leitor refletir e apreciar a significação desse termo em detrimento do que é mostrado.

O engajamento está marcado de forma singular em toda a construção da proposição. Fica evidente que o produtor do *Meme 1* compromete-se como alguém que é contra a intervenção militar e mostra-se insatisfeito com alguns relatos sobre, e partindo disso, resolveu recuperá-las nesse *meme* com o intuito de desconstruí-los e mostrar o grau de incoerência com os fatos.

É pertinente observar o recurso de comparação evidente na Figura 1, pois tenta persuadir o leitor de que há contradições nos discursos atuais que defendem a Ditadura, ou a volta dela. E ao mesmo tempo é intertextual e dialógico, pois há um diálogo explícito da época atual com o período da Ditadura Militar (“naquela época” e a data da postagem do *meme* que é 3 de mar. 2018), uma espécie de antes e agora, ou, de antes e depois, recurso bem comum nesse gênero.

Como sabemos que o *meme* é sempre uma resposta ou um diálogo com fatos já ocorridos, a referência à Ditadura Militar é expressiva, devido aos recorrentes pedidos, na atualidade, para que o Brasil volte a adotar essa forma de governo. Isso é aclamado por parte de uma considerável ala da população, chamada de Direita Radical. Hoje, podemos ler, ainda com pouca clareza, que essa ala tem um poder de manipulação, através de diversas mídias, e de convencimento de seus ideais, talvez não literalmente com o lema “Ditadura Militar”, mas o fato é que foi eleito um presidente que representa os Militares.

Embora a leitura desse *meme* sugira uma possível linearidade, devido aos três primeiros quadros se sequenciarem, mas a narrativa pode ser lida a partir de qualquer quadro, pois são remissões a fatos de um mesmo período, que possivelmente, não tenha ocorrido cronologicamente na mesma ordem organizada na Figura 1.

Quanto à hibridação de linguagens, é notável a sua semelhança com a linguagem dos quadrinhos, possivelmente, neste caso, a diferença seja o modo não sequenciado no processo de leitura, embora o modo de organização dos quadrinhos permaneça muito semelhante, conduzindo o leitor a linearização. Conjuga-se assim, uma multiplicidade de processos sóicos que passam simultaneamente a relacionar-se na constituição de uma realidade semiótica e dialógica.

Por esse caráter de heterogeneidade em um espaço de síntese, requisita que o leitor esteja atualizado e, ao mesmo tempo, saiba relacionar os fatos atuais aos fatos do passado num movimento dialógico. Essa capacidade de expressar tanto com tão pouca materialidade, é coerente com o contexto hipermediático, e assim, a informação satirizada e irônica do meme se torna espólio de viralização.

Nesse contexto, a produção de sentidos evidencia uma natureza efêmera, pois em pouco tempo surgem novos fatos hiperlinkados e relacionados à novas realidades, que o novo rapidamente já não é novidade. Assim, os sentidos vão se renovando, se recriando, retornando para expressar novos fatos e se hibridizando num emaranhado de sentidos, que o leitor precisa estar a par das novas formas de letramentos para acompanhar esse célere processo, no qual os memes espelham fortemente a essência desse momento, como constatamos na Figura 1.

Agora, voltamo-nos para a Figura 2, nele temos uma proposição com função semântica de argumentar por meio de texto e imagens contra a ação dos militares. Há uma posição defendida, por aqueles que apoiam tais condutas, de que essa é uma forma de resolver os problemas relacionados à criminalidade e violência no país.

Figura 2 – Meme



Para melhor auxiliar-nos na análise dessa construção, recorreremos, primeiro, à análise do sistema de Avaliatividade. Inicialmente, percebemos, na primeira porção do Meme 2 (“Nada é mais fascista do que o senso de justiça burguês”), a *apreciação* dos lexicogramaticais “fascista”, “senso de justiça” e “burguês”, que norteiam aos leitores a pensarem e reagirem com relação à significação desses termos.

Na porção seguinte (“para eles é mais conveniente criminalizar e eliminar os miseráveis do que eliminar a miséria que os produz”), temos uma espécie de resposta às possíveis audiências criadas na porção anterior. O autor marca o seu distanciamento ao utilizar o pronome de terceira pessoa (“eles”), no sentido de se colocar em posição contrária às ações.

Nessa porção, também encontramos julgamentos, que são muito marcados pelas escolhas léxico-gramaticais: “conveniente” para se referir ao ato de criminalizar, colocando em jogo a falta de lisura que há no possível processo, visto que acontece conforme a vontade do bel-prazer de quem a impõe, seria pela conveniência e não pela justiça ou qualquer outro critério. E “eliminar” para se referir a “miseráveis” e “miséria”, que implica no julgamento do que realmente merece ser extinto. A gradação acontece por meio da escolha que é marcada por preferência

(“eliminar miseráveis do que a miséria que os produz”), algo é colocado em detrimento de outra. A troca de valores dos termos é colocada dessa forma para causar impacto e aumentar o teor de insensatez dos atos.

Percebemos também a *apreciação* que é provocada com o termo “miseráveis”, em que o leitor é levado a refletir sobre quem são esses chamados de miseráveis, seriam todos os pobres e moradores de rua? visto que a imagem retrata uma criança na rua. Essa imagem suscita ainda a ideia de *afeto*, os leitores tendem a se comover ao ver uma criança sendo abordada por policiais, tal qual mostra na imagem, a sensibilidade do rosto da criança tende a promover emoção no interlocutor. Com essa emoção surge um novo *juízo*, será que são esses os miseráveis a quem eles devem extinguir? Miseráveis em que sentido? Será que miserável é quem sofre ou quem causa sofrimento? O leitor é levado a criar julgamentos sobre essas e outras questões, tendo em vista as escolhas léxico-gramaticais, tão marcadamente escolhidas.

O ator social dessa representação no *Meme 2* marca de forma incisiva o seu posicionamento, engajando-se não somente como alguém contrário a essas atitudes, mas como alguém que está preocupado com a utilização de certas expressões, sem o devido conhecimento do que venha a ser. Durante toda a construção marca a sua posição para o outro e reafirma para si mesmo.

Vendo esse engajamento pelo ponto de vista dialógico, em que um discurso/texto implica outros, percebemos que o Estado é um instrumento segregador, que ignora os problemas de vulnerabilidade social, mas cobra caro dos que nele se encontram. Historicamente, isso tem sido uma constante no país, mas a partir do modelo de desenvolvimento liberal, adotado no país a partir da década de 90 do século passado, os problemas de vulnerabilidade se acentuaram, vindo junto com os problemas de violência de e sobre os “miseráveis”.

Quando o Estado não adota medidas economicamente favoráveis à população, mas apenas para uma pequena minoria, enaltece um Estado para o “burguês”. Sem um planejamento para o desenvolvimento amplo do país, aumenta o número de sujeitos sociais fragilizados, que se aglomeram em periferias e pelas ruas (como vemos na imagem do *Meme 2*).

Esses sujeitos, em condições sub-humanas (meninos, mal vestidos e mal cuidados, como vemos na imagem), que precisam sair “a caça” de sua sobrevivência, na maioria das vezes, fazem uso de ações ilegítimas e que têm origem na violência (tráfico de drogas, roubos e furtos).

Nesse contexto, o Estado brasileiro mostra a sua incapacidade de assumir o papel de planejar estrategicamente e de buscar instrumentos para tais consequências. Então, para legitimar sua ação de que ainda é “o Estado” e para satisfazer as reivindicações advindas do lado “burguês”, faz uso da força (policiais batendo em crianças), em vez de propor meios voltados para a educação, ações que impulsionem a geração de empregos e de oportunidades, proteção social, economia sustentável, e ainda medidas que incluam a inserção da cultura dos letramentos, dentre eles, o digital.

É até complexo entender a lógica que mantém essa estrutura fracassada, já que não atende satisfatoriamente o burguês e, por outro lado, enfraquece a maioria da população dita “proletária”. O que se complexifica mais ainda o entendimento, com vistas no *Meme 2*, é o fato de os policiais também pertencerem à classe proletária. É como se houvesse níveis dessa classe e uma se sobrepôs sobre a mais fraca, para satisfazer aos ideais de outra classe (a burguesa).

Para esse entendimento no âmbito da linguagem, é necessário compreendê-la como dialógica, ou seja, como constituinte de elementos sociais e históricos, os quais são capazes de conferir significados e expressar pontos de vistas sobre a realidade, com linguagens híbridas e hipermediática. Isso permite ao hiperleitor produzir sentidos e fazer usos dos recursos digitais, a partir de suas próprias experiências.

Considerações Finais

A finalidade deste trabalho foi discorrer e analisar sobre o ambiente emblemático que comunga o gênero *meme*, para tal, selecionamos dois pontos de referências, que foi o sistema de

avaliatividade (agregado ao arcabouço teórico da LSF) e alguns aspectos dos novos letramentos, no que tange à responsividade, à hibridação de linguagens e ao caráter histórico e social da linguagem (dialógico).

Nesse sentido, as análises foram produtivas, porque constatamos que o gênero *meme* é propício a esses elementos teóricos elencados; primeiro, porque o sistema de avaliatividade, que envolve a negociação que os usuários da língua expressam, foi analisado pelas categorias de Atitude, Engajamento e Gradação, as quais foram relacionadas na amostra, assumindo novas possibilidades de pontos de vistas para compreender as relações de sentidos.

Segundo, porque, num campo tão movediço, de multiplicidades, heterogeneidades e diversidades de signos coexistentes, acreditamos que foi possível estabelecer “parâmetros” de análises pertinentes e engajados com o recorte teórico. Embora, eles tenham sido também o canal que nos possibilitou visualizarmos a necessidade de ampliar nosso entendimento sobre os novos letramentos (como o digital).

Nessa ideia de ampliação cabem novos conceitos como hipermídia, hiperleitor, hiperlink, dentre outros, para tentar retratar a realidade digital que reflete as linguagens humanas e que modificam as formas de olhar os textos e os discursos. Consequentemente, processo de leitura tem estrutura multilinear e o gênero *meme* é um dos “representantes” dessa realidade discursiva.

Portanto, é um gênero que, no processo de construção, se vale dos recursos que a digitalidade oferece. A estabilidade dele não se marca prioritariamente pela composição, pois está sempre relacionado à acontecimentos históricos e sociais, como respostas críticas, satíricas e respaldadas pelo o humor.

Referências

- CHAGAS, V.; FREIRE, F. A.; RIOS, D. *et al.* Política dos memes e os memes da política: proposta metodológica de análise de conteúdo dos memes dos debates eleitorais de 2014. *In.: Intertexto*, Porto Alegre, UFRGS, n. 38, jan-abr, 2017, p. 173-196.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. (Orgs.). *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.
- GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: Uma Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.16, n. 24, jan./jun. 2009.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. 3 ed. New York: Oxford University Press, 2004.
- MARCIEL, R. F.; TAKAKI, N. H. Novos letramentos pelo memes: muito além do ensino de línguas. *In: JESUS, D. M.; MARCIEL, R. F (orgs.). Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTIN, James R.; WHITE, Peter. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave (versão eletrônica), 2005.
- OLIVEIRA, D. M. O sistema de avaliatividade: aspectos teóricos e práticos. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana: Gepiadde, Ano 08, Volume 15, jan./jun. de 2014.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise do discurso crítica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 206-216, Ago./Dez. 2014.
- TAKAKI, N. H. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. 2008. 151 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Estudo Linguísticos e Literário, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

A NATUREZA SUBVERSIVA DOS MEMES: REPRESENTAÇÃO DE MICHEL TEMER

Gessica Maiara de Oliveira Silva

1 Introdução

Com o advento da globalização, as mídias digitais ganharam destaque e se tornaram uma realidade na vida humana. Atualmente, milhares de pessoas se conectam à internet durante todo o tempo, em vários aplicativos, seja por meio de dispositivos móveis, notebooks, tablets. Nesse campo fértil virtual, surgiram os memes que são criações de imagens realizadas pelos usuários através da modificação. O fato é que esses textos dinamizaram as relações entre os sujeitos e o mundo. Geralmente, dizem respeito a momentos históricos, político, culturais, atuais e, assim, destacamos a natureza contemporânea dos memes. Dentre os mais circulados e repercutidos estão os que tratam sobre temas políticos.

Em virtude dessas construções midiáticas é que o presente estudo objetivo analisar a representação do presidente Michel Temer em memes circulados no *Facebook* no ano de 2018, no intuito de observar de que modo esses textos verbo-imagéticos atuam para a construção de identidades.

Deste modo, o referido trabalho de natureza analítica está ancorado nos postulados teórico metodológicos de análise crítica do discurso de Norman Fairclough (2001). Quanto ao percurso metodológico, num primeiro momento, realizaremos a fundamentação teórica, posteriormente, as discussões sobre o que são os memes e, por fim, a análise dos dois *corpora* seguido das considerações finais.

2 Análise Crítica do Discurso

A Análise Crítica do Discurso (ACD) consiste numa disciplina que estuda a linguagem no contexto de uso. Para Magalhães (2005, p. 3) “a ADC estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sócio-histórico”. Desse modo, o discurso seria uma ação do sujeito no mundo, entendido por Fairclough em *Discurso e mudança social* (2001, p. 90) como “o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexa de variáveis situacionais”.

Tomar esta afirmativa implica considerar a natureza que tem o discurso em agir e representar o mundo e os sujeitos. Nessa relação, ele constitui e é constituído socialmente, ou seja, tanto condiciona as estruturas sociais como também são condicionados por elas. Levando em consideração a complexidade do discurso, Norman Fairclough desenvolve, em 1989, sendo aprimorada em 1992, uma abordagem tridimensional de análise do discurso, a partir de tradições sócio discursivas: texto, prática discursiva e prática social, conforme o modelo abaixo, presente em *Discurso e mudança social* (2001, p. 101)

Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso



Tal enquadre analítico, situado entre os estudos linguísticos e ciências sociais visa, através da análise de discursos, identificar e mapear relações de poder, tendo em vista a desnaturalização de práticas de opressão. Cabe destacar que, essas três dimensões do discurso estabelecem uma relação dialética. Dito isto, no que diz respeito à dimensão textual, esta referencia o vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. O vocabulário compreende as escolhas lexicais, na gramática são observadas as construções de orações, frases, sendo a coesão responsável pela articulação entre os itens gramaticais e a estrutura textual ao modo como enunciados são articulados no texto.

Quanto à prática discursiva, responsável por estabelecer a relação entre o texto e a prática social, esta “(...) envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, pp. 106-107). Numa perspectiva crítica, é necessário observar quem produz os textos, em quais eventos ele circula e quem os consome.

Contudo, têm-se ainda nesta dimensão a força, o contexto, coerência e a intertextualidade. À intencionalidade exercida no enunciado, os atos de fala desempenhados, (perguntar, ameaçar, criticar, ironia) entendemos por força, levando em consideração que a compreensão da força pode ser tornar uma tarefa complexa. A depender do contexto e da coerência, a forma como os sentidos estão articulados no texto, a força de um mesmo discurso é variável. No que tange a intertextualidade, esta pode ser considerada como “ a propriedade que tem os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos ” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 115) a intertextualidade pode ser manifesta, quando há menção a textos particulares, como também constitutiva quando outros textos são mencionados por meio de ordens do discurso (interdiscursividade).

Na terceira dimensão analítica, o discurso é visto como prática social, que contribui para a formação de identidades, formas de representação, relações sociais, bem como nos sistemas de crenças e conhecimentos. Nesse sentido, é válido levar em consideração as atividades, sujeitos, valores e lugares e considera-los em relação à ideologia e a hegemonia. Por ideologia, Fairclough (2001, p. 117) acentua 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 contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

A asserção das ideologias como imbricadas nas práticas institucionais, possibilita a investigação da atuação nas estruturas discursivas, observando como as escolhas lexicais

interferem nas formas de sentido e o quão perigoso essas construções são para a manutenção das relações de poder, uma vez que, quando embutidas nas práticas discursivas, a naturalização e/ou transformam as ordens do discurso, tendo em vista interesses particulares. As ideologias se cristalizam nas estruturas e atravessam as relações entre os sujeitos, modificando ou consolidando determinados modos de ser e significar o mundo. Na prática social, há também a hegemonia. Em se tratando de relações de dominação, esta categoria compreende os modos de luta entre as classes, tendo em vista a manutenção do poder.

Hegemonia é liderança tanto como a dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um equilíbrio instável (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

Os discursos ideológicos são hegemônicos quando se tratam de classes sociais, principalmente, na manutenção das práticas de dominação. São pelas instituições que essa luta se constitui, tendo em vista a criação de formas de permanência de poder, somente à classe dominante. É que a hegemonia atua nas práticas discursivas, intertextualidade. Entretanto, essa luta pode ser fim na consciência crítica. Somente a partir da contestação de práticas, ordens de discurso, que se pode identificar as relações ideológicas e hegemônicas de modo a deslegitimar formas de opressão e dominação promovendo mudanças discursivas e sociais.

3 Memes

Os memes são imagens criadas a partir de outras imagens, vídeos, filmes, que, quando modificados o contexto, são ressignificadas. Comumente, são construídos para expressar sentimentos e posicionamentos sobre temas sociais. De acordo com Recuero (2007, p. 23) “a partir de uma abordagem evolucionista, Dawkins compara a evolução genética, onde o meme é o ‘gene’ da cultura, que se perpetua através de seus replicadores, as pessoas”.

Tendo sua popularização web, esses textos verbo-imagéticos são criados e repassados para outras redes sociais. Ainda segundo Recuero (2017), no que diz respeito às características replicadores dos memes, Dawkins aponta como características: *longevidade, fecundidade e fidelidade da cópia*: “A longevidade é a capacidade do meme de permanecer no tempo. A fecundidade é sua capacidade de gerar cópias. Por fim, a fidelidade é a capacidade de gerar cópias com maior semelhança ao meme original” (RECUERO, 2007, pp. 23-24).

Deste modo, é válido reiterar a natureza fértil dos memes que surgem a cada modificação, podendo manter alguma relação direta com o texto base ou sofrer grandes alterações, e, ainda, permanecer por muito ou pouco tempo em circulação. O fato é que, esses textos emergem da interação entre os indivíduos nas plataformas digitais e, muitas vezes, são produzidos como uma espécie de resposta ao momento histórico. Um exemplo são os memes políticos. De acordo com Candido e Gomes (2015, p. 1298), “retratam geralmente situações do dia a dia de forma cômica e satírica” Assim, para além do efeito cômico, uma crítica social, política, uma sátira de fatos que se passam.

4 Análise dos Dados

Nas mídias circulam, diariamente, diversos memes envolvendo o discurso político, o que implica a menção a situações contemporâneas e pessoas públicas. Nesse sentido, Charadeau (2006, p. 267) pontua que, “o campo político é um domínio onde se movem relações de força simbólicas para a conquista e a gestão do poder”. Pensando nas formas de representação do discurso político, analisaremos agora dois *corpora*, veiculados no Facebook no ano de 2018, página Mídia Ninja, sob a luz dos postulados faircloughianos de análise crítica do discurso.

Figura 2 – Mídia Ninja (2018)¹



A primeira imagem consiste em um *print* (impressão) de uma publicação no Facebook que apresenta um vampiro presidente subindo na rampa do palácio do planalto. Logo abaixo, nome do criador e links com alternativas para o direcionamento para outros itens. Analisando criticamente, no que diz respeito à prática discursiva, cabe destacar que o meme foi produzido por *Zé Dasilva*. Como se trata de uma página pública/ aberta, além dos seguidores, outras pessoas também poderão ter acesso a esse conteúdo, através de outros canais, levando em consideração a dinamização da internet, bem como a viralidade dos memes.

É possível identificar a ideologia, através de uma relação intertextual com a apresentação do carnaval da escola de samba carioca Tuiuti 2018 cujo enredo *Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?* Numa menção à comemoração dos 130 da Lei Áurea. Nos carros alegóricos, a história da escravidão contada e uma reflexão sobre a conjuntura política, tendo no último carro alegórico, intitulado de *vampiro neoliberalista*, e uma aparência física que se assemelha ao presidente Michel Temer. No meme, tal comparação não só se torna aparente, como também se confirma, tendo em vista que o palácio do planalto é o lugar oficial do presidente e a subida à rampa representa a cerimônia de empossamento. Além disso, vale frisar que os vampiros são seres animados que sugam o sangue, assim, seria Temer na presidência, sugando os direitos dos trabalhadores.

No que diz respeito ao meme (Figura 3) este se configura em um *print*² de uma publicação do Facebook que apresenta um vampiro, com plumas de dinheiro, vestido com roupa presidencial, segurando uma taça de sangue na mão. Acima, as informações tais como: o nome do criador da publicação, acompanhado por legenda³. Vejamos:

¹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/MidiaNINJA/photos/a.164308700393950/1080212105470267/?type=3&theater>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

² Termo em inglês que designa *impressão*.

³ Disponível em: <<https://www.facebook.com/MidiaNINJA/posts/vampiro-michel-temer-passando-na-sua-timelinepor-paulo-moreira/1078742985617179/>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

Figura 3 – Mídia Ninja (2018)



Partindo para a análise crítica, observamos em “Vampiro Michel Temer passando na sua timeline” a presença das construções gramaticais em que *Michel Temer* aparece como adjetivo para qualificar o sujeito, ou seja, não se trata de qualquer vampiro, mas de um específico. Já o complemento “passando na sua timeline” estabelece uma relação intertextual, uma vez que a construção é recorrente em postagens do Facebook, esclarecendo que *timeline*, é um termo em inglês que designa o lugar em que as publicações no Facebook ocorrem, a linha do tempo. No que diz respeito à prática discursiva, esse meme foi produzido por Paulo Moreira, sendo consumido pelos seguidores, outras pessoas, tempo em vista o acesso livre da página, considerando ainda a rapidez da internet e o alcance da imagem memética.

Contudo, identificamos a ideologia através da relação intertextual com uma Ala de escola de samba carioca, *Tiuiti*, 2018, que apresentava um vampiro neoliberalista, com trajes presidenciais, cabelo elevado e plumas de dinheiro. Embora a escola não tenha assumido essa comparação oficialmente, dada as alas alegóricas e o contexto histórico do Brasil, tal associação com o presidente Michel Temer se confirmava.

A comparação se dá pelas características físicas assustadoras, classe social privilegiada que ambos pertenciam. No meme, podemos estabelecer uma relação metafórica em que o sangue na taça segurado pelo presidente vampiro, Michel Temer, seriam os direitos da população, ou seja, Temer estaria minando com a força e os direitos dos brasileiros ao estabelecer a PEC de gastos, cortes na economia, para acumular capital e poder se manter no poder. Assim, tal como os vampiros que se nutriam de sangue para viverem, seria Temer com o dinheiro, proveniente da retirada de direitos dos brasileiros.

No que diz respeito às similaridades de análise, tanto na figura 02 quanto na figura 03, é possível pontuar que, sendo o presidente neoliberalista, preconizará a política capitalista, com pouca intervenção do Estado na economia, privatização de estatais, o que se configura num risco para o desenvolvimento do país, e, principalmente, na promoção de desigualdades sociais. Além desse discurso hegemônico, compreendido por Fairclough nas práticas sociais, cabe considerar a circulação. A *Mídia Ninja* se configura como uma mídia que atua na militância contra discursos opressores. Ao assumir uma posição partidária de esquerda, esta página objetiva defender os interesses dos grupos sociais, bem como apoiar práticas de promoção pela igualdade.

Considerações Finais

Ao final das discussões teóricas e a análise dos dois *corpora*, foi possível perceber nos memes a representação do presidente Michel Temer a uma figura sanguinária, vampiro Conde Drácula, apresentado/comparado na escola de samba carioca Tiuiti 2018. Tal associação deslegitima a postura ética do presidente enquanto uma figura central do executivo. Também é necessário ressaltar a atuação dos memes nessa prática, tendo em vista que, pela natureza de viralidade, replicabilidade, tem um grande alcance e isso acaba por corroborar para o enfraquecimento da uma imagem confiável do presidencial, e é assim que notamos a natureza subversiva e política que têm os memes na medida em que, são sociais desde a sua constituição, provenientes das interações digitais entre os sujeitos, e também por atuarem como discursos ideológicos hegemônicos, por onde o embate das lutas de classe se consolidam e têm eficácia, dado o alcance que têm esses textos.

Referências

- CANDIDO, E. C. R.; GOMES, N. T. Memes – uma linguagem lúdica. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 21, n. 63, p. 1293-1303, set. /dez., 2015
- CHARADEAU, Patrick. O discurso político. In: EMEDIATO, Wander; MACHADO, Ida Lúcia; MENEZES, William (Orgs.). *Análise do discurso: gêneros, comunicação e sociedade*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2006, p. 251-268.
- FAIRCLOUGH, N. Teoria Social do Discurso. In: _____. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2008.
- MAGALHÃES, Izabel. *Introdução: a análise de discurso crítica*. D. E. L. T. A., 21: Especial, p. 1-9, 2005.
- MÍDIA Ninja. Meme. Disponível em: <<https://www.facebook.com/MidiaNinja>>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- RECUERO, R. da C. Memes em weblogs: uma proposta de taxonomia. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 32, abr. de 2007, pp. 23-31.

REFLEXÕES SOBRE AS PERSPECTIVAS DIALÓGICA E IDEOLÓGICA QUE CONSTITUEM O MEME

Jailson José dos Santos
Lorraine de Souza Pereira

1 Introdução

O advento da internet e a popularização das tecnologias digitais, com destaque para ferramentas como o computador portátil, o *tablet* e o *smartphone*, além de revolucionarem o acesso à comunicação, também possibilitaram que as pessoas ditas comuns, ou seja, aquelas cujos letramentos se dão mais na perspectiva de uso mais limitado dos aplicativos, se aventurassem no manuseio de informações, inclusive na reconfiguração de fotos, textos e outros ícones contrapondo-se a outras habilidades de leitura e escrita às quais um grande contingente parece recusar-se a dedicar mais tempo, a aperfeiçoar-se, ou de outra maneira, popularizou-se atividades de *crafts* com imagens cuja referência, até então, estavam nas mãos de quem estudou jornalismo, Letras, desenho, *web designer* e profissionais de outras áreas que lidam com a imagem ou com o texto.

Este trabalho volta sua atenção para o meme, como elemento que circula em certas comunidades de prática, e toma os conceitos da teoria bakhtiniana, ou mais especificamente do que se convencionou chamar de contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin, para promover algumas reflexões sobre os movimentos empreendidos pelos sujeitos na construção, publicação e replicação de memes, considerando, inclusive, as esteiras de recepção, nova replicação e difusão da construção mimética que certamente reconfiguram as construções de sentido, para esse gênero do discurso.

Propomos uma análise de dois memes vinculados nas redes sociais cujo conteúdo versa sobre o fim do Programa Mais Médicos (um programa do governo brasileiro que trouxe médicos de várias partes do mundo, com destaque para a grande quantidade de médicos que vieram de Cuba), ou mais exatamente sobre as repercussões da saída de médicos cubanos, que atenderam chamado do Governo daquele país, e cuja demanda pôs fim à participação em convênio com o governo brasileiro em função de possíveis rompimentos de cláusulas, pelo presidente recém-eleito no Brasil (Jair Messias Bolsonaro) que vai governar o Brasil pelos próximos quatro anos e que se elegeu, dentre outras promessas polêmicas, sob a bandeira de por fim ao Programa que proporciona a presença e o trabalho dos médicos cubanos no Brasil, provável e justamente por fazer exigências não previstas no Convênio e que colocaria em risco os termos de cooperação dos próprios profissionais cubanos na relação com seu Estado.

Convém justificar desde já a escolha dos textos (enquanto materialidade ou enunciados discursivos) e sua temática, e o fazemos por duas razões principais: i) a atualidade do tema (novembro 2018) e ii) a carga altamente ideológica que esse mesmo tema suscita em um período pós-eleitoral desse ano de 2018, onde se testemunhou mais um processo de eleições que dividiu a nação brasileira. Não que a polarização ou o extremismo político-partidário sejam de interesse da nossa discussão, porém torna as análises do trabalho ainda mais significativas por aquilo que a teoria possa se propor, dentro do arcabouço dos estudos da linguagem cuja manifestação seja a mais contemporânea possível.

A saída dos médicos gerou sérias consequências para o atendimento de saúde Brasil a fora e mais adiante discutiremos mais pormenorizadamente as manifestações discursivas e linguísticas que esse fato desencadeou na prática e como se discutiu amplamente na imprensa e nas redes sociais, analisando alguns enunciados publicados no formato de *memes*, em função dessa celeuma toda.

As noções Bakhtinianas relacionadas ao dialogismo é que sustentam as discussões, mas colocando foco no conceito de ideologia, entendida como um elemento que se dá essencialmente na linguagem, através da tentativa de discursos que se proliferam e de sentidos que se inscrevem ou são despertados a partir dos signos. De acordo com os estudos do Círculo (VOLÓCHINOV, 2017), a noção de signo ideológico desfaz a proposta de que a ideologia se dê apenas em um plano da consciência, e, portanto, como algo mais ligado a abstração, ao contrário disso a ideologia se dá num plano concreto realizável através da linguagem no seu plano discursivo, em condições concretas refletidas na comunicação humana, consubstanciada nos signos.

O trabalho se organiza a partir desta introdução e compreende ainda uma discussão sobre a Análise Dialógica do Discurso, tentando descrever como os significados dos objetos teóricos de Bakhtin ainda são atuais e oportunos para esta análise. Além disso, propomos uma análise do conteúdo dos memes apontando a mobilização de conteúdos que constroem os memes no seu diálogo com outros enunciados que se materializam na constituição discursiva do próprio meme enquanto gênero. Finalmente, fazemos as considerações finais enaltecendo os achados de nossa reflexão aqui empreendida e, posteriormente, apontamos os referenciais tomados para o nosso trabalho.

2 Ideologia no Círculo de Bakhtin

Do ponto de vista da necessidade de interpretação das materialidades linguísticas que circulam socialmente, em infinitas possibilidades de interesse de sentido podemos dizer que se instaura a ideologia. Para os estudos bakhtinianos a ideologia é tão materializável e tão concreta quanto as palavras da língua, nos termos do próprio Voloshinov (2017, p. 99) “É justamente no material da palavra que se pode explicar, do melhor modo possível, as principais formas ideológicas da comunicação signica”.

E mesmo antes de acentuar a palavra como concretização expressão material da ideologia o próprio Voloshinov (2017) assegura que, embora a palavra esteja impregnada de carga ideológica, sua expressão sempre remete a algo fora de sua estrutura, nas suas palavras:

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele substitui e representa algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo não há ideologia.

Considerando, sobretudo, a técnica de remissão, apontada pelo autor, na qual tudo o que é ideológico precisa remeter a algo fora de si, e considerando ainda que nessa caracterização de algo que é lançado a outro campo para se fazer significar, e que aí o autor enumera a palavra, a imagem, o som, um corpo físico qualquer etc. Podemos concluir que no que concerne a análise e a utilização de imagens e textos ou sons que concretamente formam os memes, temos na prática o distanciamento do ícone para fazer significar, isto é, é como se olhássemos para uma coisa e devêssemos enxergar uma outra. A materialidade textual, no caso de nossas análises, o meme, para significar mobiliza inúmeros outros elementos, incluindo a inscrição histórica do dito, conforme propõe a Análise de Discurso de linha francesa, por exemplo.

No campo da educação, essa técnica também tem um funcionamento bem característico, ou seja, a palavra enquanto elemento mais frequentemente constitutivo dos textos que até hoje circulam nas escolas carecem de uma interpretação, necessariamente porque são ideológicos, remetem a algo fora de si, daí a necessidade de falar e praticar uma interpretação, embora jamais se possa considerar apenas *uma*.

Se a palavra como afirmou Bakhtin (2003) é o signo ideológico por excelência há também outros desdobramentos que se desenvolvem a partir do seu uso social e também, vamos dizer, da lida pedagógica que ocorre na educação, se o trabalho com ela na escola pode ser penoso,

imagine a luta de significação nas infinitas formas de atuação social, nos mais diversificados campos do conhecimento e das práticas que as pessoas desenvolvem.

É necessário que se acrescente também que o signo ideológico como estamos tratando aqui passa longe de se restringir unicamente à palavra, portanto, considere-se a infinitude de ícones e formas que se constituem em signos e, mais que isso, a combinação entre eles (a palavra mais o som, mais a imagem e/ou a mixagem e simultaneidade de uso desses elementos). Esse aspecto é importante na discussão sobre ideologia porque apresenta uma complexidade e desafios imensos ao falante, ao sujeito e a suas posições na cadeia de enunciação, posto que impõe às posições-sujeito a necessidade de reclamar para si o sentido, a partir do que precisam enunciar, isto é coloca a responsabilidade do sujeito de mobilizar os signos para dizer o que querem e da forma que desejam.

Outras assertiva clássica descrita por Volóshinov nesse aspecto no qual o signo como parte de uma realidade, refratando outras, se dá a possibilidade do signo modificar ele própria uma realidade, distorcê-la, ser fiel a ela (Volóshinov, 2017, 93). Ora, nessa tentativa de engendrar certos sentidos ele se mostra essencialmente ideológico. Por tudo isso podemos dizer que o sujeito pode colocar o sentido a seu favor e enquadrar outros sujeitos em posição de aceitação a seu projeto de dizer.

A julgar por estas propostas do campo ideológico descritas pelo Círculo de Bakhtin, é possível lançar duas observações mais gerais que caracterizam a palavra como signo em funcionamento concreto: i) que a palavra é o signo ideológico mais forte, nas palavras do autor: a palavra é o signo ideológico “par excellence” (BAKHTIN, 2017, p. 98); ii) há um caráter social ao qual o signo pertence, ou seja, em torno dos signos, ainda de acordo com o autor russo, se formam círculos crescentes de respostas e ressonâncias verbais (*ibidem*).

Por fim, o autor nos fornece ainda um olhar lançado sobre as particularidades das palavras que se faz importante resgatar nesse percurso de constituição da palavra como signo ideológico:

Todas as particularidades da palavra analisadas por nós – sua pureza sígnica, seu caráter ideológico neutro, sua participação na comunicação cotidiana, sua capacidade de ser palavra interior e, por fim, sua presença obrigatória como fenômeno concomitante em qualquer ato ideológico consciente –, tudo isso faz da palavra um objeto basilar da ciência das ideologias.

Há dois aspectos que precisam ser retomados nesta conclusão sobre a palavra, dada na compreensão do Círculo: 1) inicialmente a palavra se apresenta como elemento desprovido de tendência ideologizada; e 2) como a palavra ocorre ou funciona como mecanismo de refração, aí se apresenta seu caráter ideológico, lançada a partir de uma consciência individual, engendrando sentidos que os sujeitos pretendem.

3 O Meme: Constituição

Nessa exploração do meme como gênero do discurso, cabem algumas considerações sobre o gênero em si, na tentativa de compreendermos que a ideologia atravessa a linguagem para construir pontos de vista e fazer significar, segundo certas orientações, conforme já afirmamos, na materialidade linguístico-discursiva em que se constituem esses sentidos, é a partir dessas materialidades que se acionam certas perspectivas de sentido, elas engatilham sujeitos, posições e reclames de significação. Por causa disso, assinalamos, conforme Marcuschi (2005, p. 19) que “os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida social e cultural”, repara-se uma simbiose das práticas de linguagem com a vida cotidiana nos seus mais variados níveis de expressão, sejam ele com alto ou baixo grau de formalidade.

Nessa mesma perspectiva Batista (2016, p. 15) considerando as nuances da teoria do Círculo de Bakhtin, isto é, recorrendo a posicionamentos que denotam claramente uma perspectiva dialógica da linguagem, apresenta um quadro teórico que caracteriza a constituição do texto por um conjunto de elementos que interagem entre si. Para além da interatividade que

se aplica ao gênero, há um caráter educativo bastante forte no meme, posto que de acordo com Maciel e Takaki (2015, p. 65) as formas de criação e representação do conhecimento empreendida nos memes estão diretamente ligadas à agência criativa, que se reforçam, de acordo com os autores pela comunidade de prática a que o meme pertence.

A partir das considerações dos textos enquanto gêneros discutidos na seção anterior, é preciso acrescentar que os enunciados na linguagem são sempre, para além de marcação de posições enunciativas, alocados no campo fluido e complexo da dialogicidade. É necessário considerar que a vida dos textos e a relação dos inúmeros emaranhados de textos caracterizam-se pelo movimento dos discursos sociais, culturais, éticos estéticos (BATISTA, 2016, p. 18), reparemos que esse emaranhado surge a partir de práticas sociais e práticas discursivas que se renovam incessantemente, não se repetem, e ao mesmo tempo geram e reconfiguram ao longo dos anos os diferentes tipos de textos/gêneros. Para este mesmo autor, todas essas esteiras que são percorridas pelo texto no trajeto de sua produção, circulação e recepção, se dão através da própria existência do texto enquanto evento, acontecimento. Essa produção e recepção se dão exatamente porque sujeitos protagonizam suas autorias, situados social e historicamente (BATISTA, 2016, p. 18).

Por ocasião de nossas análises mais adiante, será possível apontar como essas posições dos sujeitos e como os contextos sociais dialogam para demarcar as posições ideológicas assumidas, e como a compreensão dessas posições precisam ser exploradas a partir de elementos que, embora não estejam explicitamente impregnadas ou expressas na materialidade linguística constitutiva do gênero em análise, é plenamente possível de se localizar as posições dos sujeitos acometidos ideologicamente pelo viés histórico da publicação e sobretudo pelos indicadores linguísticos que situam a interação de dois sujeitos embora apenas um se expresse, nesse gênero em questão: o meme.

4 A Constituição Dialógica do Meme

Compreender o meme como gênero requer algumas considerações em torno do conceito de texto, de gênero e do próprio meme enquanto uma manifestação de gênero do discurso.

Tomamos, para este artigo, a noção de texto atrelada sempre a discurso, e, por conseguinte a compreensão da manifestação dos discursos dentre outras vias concretizadas nos gêneros discursivos posto que finalmente assim como no princípio dessa cadeia relacional estão as práticas sociais que dão origem aos gêneros. Para efeito de uma noção de texto mais explícita na reflexão empreendida aqui, citamos Alves Filho (2017, p. 339), que suscita a noção de texto nas contribuições da Linguística Textual na interface com a análise do Discurso, quando afirma: “nenhum texto é autossuficiente e completo: grande parte do seu sentido depende de conhecimento de mundo sequer **mencionados** na superfície textual” [grifo do autor]. Ora essa percepção do texto é mais adequada a essa discussão não por outra razão que a de poder lançar análises sobre materialidades linguísticas cujos sentidos carecem necessariamente de se lançar o olhar para a exterioridade mais que para a imanência dos signos empreendidos na construção do próprio meme (gênero das análises).

Lembrando Marcuschi e Bezerman os textos organizam a vida das pessoas, ou dito de outra maneira os textos permeiam as práticas sociais.

5 Considerações Analíticas

Desenvolvemos aqui algumas considerações sobre a circulação de duas, entre as centenas de milhares de memes que devem ter sido produzidos e circulado em todo o Brasil, a partir de criações com autorias pouco identificáveis, na grande rede mundial de computadores. É necessário afirmar do perigo que é apresentar textos cuja autoria é questionável, entretanto, facilmente identificável em sites de busca, no campo de imagens, conforme se pode verificar em

sites de busca como o Google Research, estão disponíveis, os memes já carregam essa característica: o alto preço da sua autoria mais explícita ou dificilmente localizável.

Os memes, conforme adiantamos, são imagens satíricas, cômicas ou pelo menos aparentemente pretendem ser, que carregam, maioria das vezes, um viés político da posição dos sujeitos que os constroem, influenciados ideologicamente, como o é toda manifestação linguística e, no caso dos memes em análise, posições de crítica relativas ao fato da saída de médicos cubanos do Brasil, abandonando, por assim dizer, o Programa Mais Médicos do governo brasileiro.

No meme que segue, para esta análise, *meme 1*, apresenta-se uma imagem do Tio Sam, um personagem que, de acordo com Wagner de Cerqueira Francisco (2018), como é do amplo conhecimento do planeta inteiro, é um personagem que faz referência aos Estados Unidos da América como um todo. Dessa maneira, a imagem do homem retratado personifica o próprio país e a imagem do seu dedo em riste (modificação da imagem ocorrida em 1870) é utilizado como ícone de autoridade que se lança nas campanhas em que quer alcançar sucesso, seja nos discursos do cotidiano mais informal, seja em textos humorísticos ou de cunho satírico, a exemplo do viés sarcástico do contexto que estamos discutindo ou do que pode suscitar a imagem.

Para Voloshinov (2017, p. 98), o conceito de signo ideológico deve passar necessariamente pela compreensão de que o signo reflete e refrata uma realidade e remete a outra. Ora, não é possível imaginar que essa materialidade discursiva de uma imagem criada no início do século XIX, cuja denominação se deu por soldados nova-iorquinos e depois ressignificada na imagem inspirada no perfil do ex-presidente norte-americano, Abraham Lincoln, fosse resvalar como um sentido concreto na reconfiguração dessa mesma imagem no Brasil do século XXI, nos propósitos em que se aventura um “Tio Sam verde e amarelo”, há grandes deslocamentos de sentido que foram mobilizados para significar de outras maneiras, intencionadas para funcionar a serviço de uma consciência individual (que mais se tarde se torna ideológica na interação de um sujeito com outro(s)) (Voloshinov, 2017, p. 97).

Algumas nuances entram em cena para que identifiquemos traços dessa iconicidade da imagem que pode, no final, revelar o viés ideológico aplicado na construção signica do meme.

Figura 1 – Meme 1



Esta imagem necessariamente se remete ao Presidente eleito do Brasil, Jair Messias Bolsonaro. A construção de sentidos para o meme inscreve os sujeitos para diferentes propósitos. O termo *patriota*, por exemplo, aplicado ao médico como figura necessária para atender as pessoas que precisam cuidar da saúde está atrelada, neste contexto de significação a uma conjugação do verbo amar, que se segue no texto do meme, mobilizados propositalmente para um campo de sentido.

Disso decorre algumas observações necessária nesse processo de reflexão do meme como construção dialógica. Nenhum referente mais “concreto” junta à imagem do Tio Sam ao meme de Bolsonaro, enquanto enunciados comparativos ao da publicação do século anterior nenhum termo comparativo é lançado, mas o interdiscurso se dá em um plano que salta aos olhos. Essa comparação irônica e satírica ocorre apenas no plano do sentido, mobilizando outros signos para fazer significar em uma corrente de pensamento que quer colocar os sujeitos médicos brasileiros em situação desconfortável, ideologicamente falando. Alguns milhares de sujeitos podem incorporar, a partir de histórias do dizer anterior, e se solidarizam ou repulsarem a crítica, considerando suas posições também ideológicas sobre o episódio da saída dos médicos do Brasil. Mas o que há de central nesse percurso de constituição ideológica é a palavra, nesse caso as palavras “patriota”, “ama”, “mostre” que se deslocam dos sentidos dicionarizados para constituírem outras significações a serviço de posições tomadas pelos sujeito-falante, por intermédio meme.

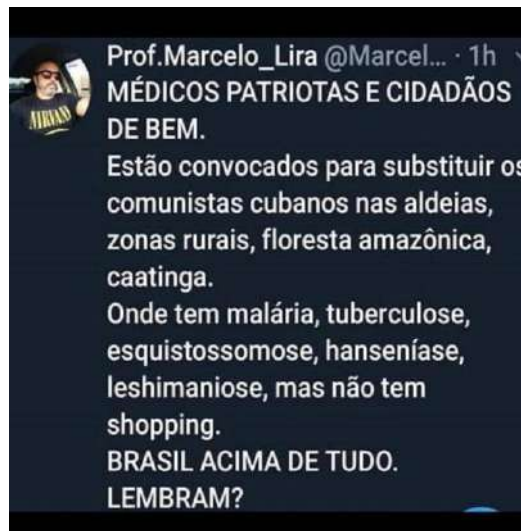
A iconicidade do signo para além da palavra (BAKHTIN, 2003) também se apresenta comparativa na imagem, que traz imediatamente a memória a imagem do personagem americano sem citá-lo uma única vez, provando que Voloshinov apresentou como constituição sgnica: não apenas a palavra, mas qualquer outro elemento que se digne a significar de maneira mais ou tão concreta como a palavra, por exemplo, a cor, imagem, som etc.

Figura 2 – Imagem inspiradora



Esta imagem cujos dizeres, emitidos no século XX se constitui em um chamado do exercito aos jovens dos estados unidos à guerra, acaba se deslocando criativamente pelo emprego de ícones outros, empregados por razões bastante claras para quem que significar em uma perspectiva.

Figura 2 – Meme 2



Outra publicação dada na mesma linha, mas dessa vez vinculada predominantemente na linguagem escrita (texto escrito), versa sobre o mesmo episódio da saída dos médicos cubanos do Brasil. Desta feita, com auto teor sarcástico e com remissões sutis a vários outros dizeres ou enunciações que se fazem necessárias à sua compreensão.

Considerações Finais

Algumas percepções que advém das análises do memes aqui empreendidas podem ser apresentadas a título de conclusão. Esses apontamentos mostram a insuficiência de qualquer tentativa de dissecar a constitutividade dos sentidos dos memes, basta ver as dimensões discursivas que ainda são passíveis de serem colocadas sob análise. Por exemplo, no viés de outras áreas de estudos como a análise de discurso de língua francesa, as contribuições de áreas como o funcionalismo e a gramática do design visual (GDV), dentre outras podem servir a análises também críticas de gêneros como o meme e os posts em análise neste trabalho não escapariam a essas contribuições.

Por outro lado, ressaltamos as contribuições das análises aqui empreendidas e destacamos a percepção necessária de análise dos memes considerando a sua materialidade com inscrição histórica, mas, sobretudo, de sua constituição enquanto gênero cujo sentido dependente da correlação de outros dizeres que constituem aquilo que se expressa em sua materialidade para gerar os efeitos de sentido a que se pretende, como afirma Bakhtin (2003) quando assera que do ponto de vista do dizer as compreensões, sentidos e significados só são possíveis na dimensão do social, para ele, a interação apenas entre dois seres/sujeitos humanos ainda seria insuficiente para demandar um reconhecimento da linguagem pelo corpo social e na vida social de quem somos sujeitos.

Referências

- ALVES FILHO, F. Linguística Textual e Análise do Discurso. In: Souza, E. R. F. PENHAVEL, Eduardo. *Linguística Textual: interfaces e delimitações*. São Paulo: Cortez, 2017 (Homenagem à Ingedore Grünfeld Villaça Koch).
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Martins Fontes. São Paulo, 2003.
- BATISTA, R. O. *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira. *Quem foi Tio Sam?*; *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/tio-sam.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

MACIEL, R. F.; TAKAKI, N. H. Novos letramentos pelos memes: muito além do ensino de línguas. In: MARCELO DE JESUS, Dánie. MACIEL, R. F. *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagem, ensino, formação e prática docente*. Campinas: São Paulo, 2015 (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada: Vol. 44).

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

MEME: UMA ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DO GÊNERO PARA A EMANCIPAÇÃO INTELLECTUAL DO SUJEITO PRODUTOR-AUTOR E LEITOR

Márcia Pereira da Silva Franca

1 Introdução

Indiscutivelmente, os gêneros do discurso circulam pelas instituições escolares como proposta de ensino não somente de língua portuguesa, mas também de outras áreas do conhecimento. É fato que há um consenso quanto a sua importância e o seu reconhecimento como ferramenta eficaz no que se refere ao ensino interdisciplinar e a dinamicidade atribuída à análise e compreensão no contexto educacional. O estudo em tela elegeu o meme como objeto de análise por compreender que este exige no mínimo conhecimento do mundo ao seu redor e num contexto de multiletramentos, é indiscutível a necessidade de aproximação e parceria com as tecnologias da informação para a garantia de um ensino mais expressivo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) orientam o estudo dos gêneros do discurso fundamentados na Teoria de Bakhtin (1992). Para Brait (2016) o texto é reconhecido como uma concepção dialógica constituído de materialidade – linguagem socialmente organizada e reconhecida -, de singularidade – o texto é configurado por ser único em seu contexto de uso – e pela condição advinda dessa combinatória – relações dialógicas com outros textos. Já não é distante reconhecer um gênero textual nas mais diferentes situações de uso, tais como a propaganda, a bula de remédio, a receita. Trata-se de exemplos que, mesmo desprovidos de intencionalidade, se encontram com facilidade no convívio social.

Como já fora dito, objetiva-se nesse breve artigo analisar a carga ideológica do sujeito-autor na construção do gênero e identificar fatores que apontem para a importância do meme como ferramenta de estudo, compreensão e interpretação de textos. Dessa forma, pretende-se verificar o que revela o posicionamento do produtor do gênero e todas as informações pertinentes que foram exigidas para a construção e viralização do meme, entendendo que aquele necessita de aceitação numa atmosfera de clareza, sátira e pluralismo de ideias para que consiga o compartilhamento necessário e se constitua como tal.

A escola contemporânea deve, por assim dizer, libertar-se das amarras tradicionais e permitir que a tecnologia faça parte do seu cotidiano. Já não é mais cabível a proibição da utilização das tecnologias da informação, pois é fundamental apresentar aos envolvidos no processo educacional uma relação direta da teoria com a prática. Hoje, indiscutivelmente, o mundo virtual, as redes sociais são parte integrante do dia a dia das pessoas e das instituições escolares, não há como prescindir delas. A educação contemporânea precisa abrir-se para o novo, admitir que o uso do livro didático já não supre a necessidade hodierna.

Pretende-se também analisar a contribuição do meme para o estímulo à escrita e à leitura, em especial a possibilidade de compreensão e interpretação de assuntos polêmicos e atuais, assim como para a construção da autonomia intelectual do discente, ademais, identificar o posicionamento do sujeito-autor na produção do meme, posto que é um fato comprobatório que para se produzir o gênero em análise é necessária a união de vários saberes, da resignificação do conhecimento adquirido, da leitura de mundo e, conseqüentemente, de um senso crítico aguçado. O pensamento de alguns autores muito nos auxiliará nessa direção: a pedagogia dos multiletramentos proposta por Rojo (2012), dos gêneros textuais por Lopis-Rossi (2012), Marcuschi (2011), Mendonça e Bunzen (2006), entre outros.

O desenvolvimento da temática tem como base as ideias de Brait (2016). Segundo ela “(...) onde não há texto não há objeto de pesquisa, ou pensamento (...)”, a partir daí

representamos o meme como o texto objeto de pesquisa e o seu uso pedagógico, como ferramenta para o exercício do raciocínio.

2 Embasamento Teórico

Os textos verbo-imagéticos fazem parte do dia a dia de toda a sociedade. É inegável que aqueles de natureza híbrida, além de serem atraentes, são muitos persuasivos e convidativos para a reflexão. São nesses textos que nos deparamos, mesmo inconscientemente, com a necessidade de buscar novas informações para que haja entendimento do que se informa, no entanto, é perceptível que a construção de tal gênero, e aqui frisamos o meme, o posicionamento do produtor do texto, explícita ou implicitamente, evidencia-se no resultado da produção.

O meme, gênero textual efêmero, desperta a curiosidade e incentiva a pesquisa de informações. Por ser algo que alcança especialmente o jovem contemporâneo, conectado através das redes sociais, exige uma leitura e interpretação de mundo, de ideias e um dado posicionamento, pois este se depara com toda a carga ideológica, a crítica e a insatisfação do outro. Tudo isso gera a necessidade de também posicionar-se, exigindo de si a busca por informações, a análise das ideias do autor, a formulação de novas ideias e leitura constante, considerando que há uma “avalanche” de informações diariamente que percorrem o mundo através dos memes.

Rojo (2012) acredita que se faz oportuna o que chama de pedagogia de multiletramentos, reconhecida já em 1996 em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres. Portanto, há mais de uma década se fala sobre a importância de novas alternativas para a eficácia do letramento e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino com a utilização das tecnologias e o meme talvez seja, hoje, o gênero que melhor se adequa a proposta de um estudo do gênero textual associado à modernidade. Rojo afirma que

A necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres, um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres, em Connecticut EUA¹.

No que tange ao ensino, já não há mais como estudar os gêneros, que devem ser contemplados na sua situação de uso, através de cópias ou livros didáticos que não identificam o gênero em sua singularidade. Como estudar um telegrama se não há mais o uso de tal recurso no cotidiano? Analisar um e-mail, um meme, um blog, uma rede social no livro didático e promover a abstração conceitual, não corrobora com a proposta de ensino que se baseia no valor real e concreto do que se estuda, primando a sua aplicação na vida em sociedade. Marcuschi (2011) levamos a reflexão ao dizer que “(...) O ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida”².

Para Maciel e Takaki (2011), “(...) No âmbito de ensino-aprendizagem, uma das questões menos debatidas pelo meio digital refere-se aos chamados memes”³. Vê-se que ainda não foi dada a devida relevância ao gênero, embora se perceba que através dos memes as pessoas interagem, participam, aprendem, leem, interpretam e até criam no ambiente virtual que sugere participação ativa do sujeito, contrapondo-se à passividade e comodismo que revelam a análise de gêneros em desuso: “(...) no contexto da linguagem, os memes representam modelos culturais de pensamentos, ideias, pressupostos, valores, esquemas interpretativos de fenômenos sociais simbólicos, comportamentais que são produzidos por participante (...)”⁴.

¹ 2012, p. 11.

² 2011, p. 31

³ 2011, p. 53.

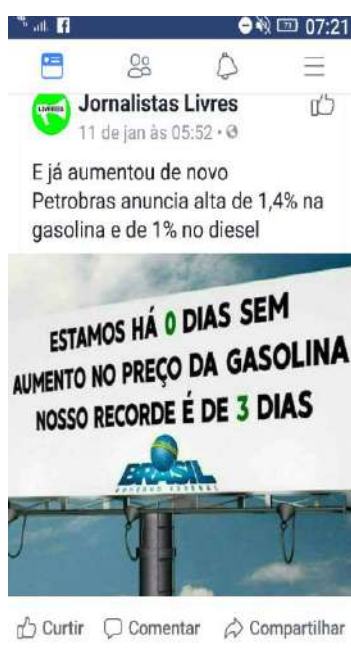
⁴ *Ibid.*, p. 57.

Vale ressaltar, portanto, que o estudo dos memes proporciona a construção e reconstrução de saberes por meio da sua articulação. A prática do meme vai além do saber ler e escrever ou digitar, envolve participação direta no processo de interpretação e análise, mas para isso, é imprescindível que na escola haja espaço para o plurilinguismo e a multisssemiose.

3 Análise e Discussão dos Dados

Evidentemente, o humor é característica marcante dos memes que circulam nas redes sociais e de forma cômica demarcam posicionamentos diante de situações vivenciadas socialmente. Para esta análise, foram selecionados memes que viralizaram nas redes sociais, especificamente em movimentos contrários ao então presidente, Michel Temer. De acordo com Maciel e Takaki “(...) Uma das implicações (para se chegar ao efeito esperado) seria a não neutralidade ideológica presente nesses memes”⁵.

Figura 1 – Preço da gasolina



Percebe-se que o posicionamento crítico do produtor do gênero na figura 1 é evidente, constata-se que há uma sátira presente quando se informa a quantidade de dias sem acréscimo no valor da gasolina, uma vez que três dias é um número irrisório, tornado público por ser um recorde para a não existência de novos valores a serem cobrados pelo produto.

Dessa maneira, para o entendimento do meme em análise é exigido do interlocutor o conhecimento prévio sobre a política de aumento na gasolina e uma relação comparativa com momentos históricos diferentes do evidenciado no meme, pois se, de fato, existisse normalidade no acréscimo constante dos preços da gasolina seria um assunto pouco atraente, sem crítica e sem necessidade de se registrar o descontentamento.

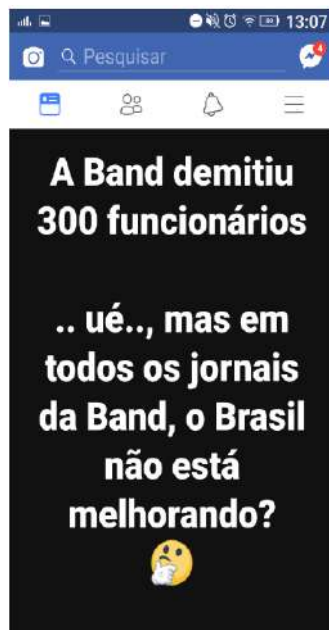
É a partir desse convite à reflexão que a análise não somente do meme, mas de toda a representação ideológica que representa, começa a acontecer. Convém sublinhar que, possivelmente, análises como essa despertem o desejo de manifestar insatisfações e exigir melhorias, como participação ativa da vida em sociedade.

Observe-se que há uma interferência do sujeito que compartilha o meme, deixando registrada a sua insatisfação e posicionando-se abertamente quanto ao assunto em destaque. O termo “de novo” revela uma situação recorrente e desagradável. Percebe-se ainda a crítica ao

⁵ 2011, p. 70.

governo vigente através da logomarca demarcada e centralizada, promovendo a visibilidade do responsável pelos aumentos constantes.

Figura 2 – Band



Não é diferente no tocante à figura 2, a crítica agora é ao meio de comunicação televisiva, onde se anuncia a redução do número de funcionários valendo-se de demissões, no entanto, seus noticiários não sugerem possibilidades de corte de funcionários ou crise, pelo contrário, para a emissora a situação do país está melhorando. É possível identificar um sujeito-autor protagonista, questionador, sarcástico, pois utiliza os programas anunciados pelo próprio canal a fim de encontrar resposta para a demissão de tantos funcionários em um cenário promissor.

Figura 3 – Presidenciáveis



Nota-se, nesse contexto, o propósito comunicativo do sujeito-autor ao manifestar sua crítica ao meio televisivo. O produtor do meme sugere que a TV atribui ao cidadão comum, na maioria das vezes de origem negra e pobre, vítima de preconceitos e discriminação constante,

apresentado com roupas simples e chinelo em contraposição a um político importante, retratado de terno, muito bem aparentado e que, segundo o autor, deveria ser enquadrado com a alcunha de “traficante”.

A crítica e a indignação são evidentes, o sujeito-autor é partícipe do processo de insatisfação com os rumos dados à legitimidade dos verdadeiros vilões e a participação ativa da mídia ao corroborar com a situação vigente do país. Por outro lado, induz cidadãos menos esclarecidos a acreditarem na informação que oferecem.

A crítica é muito direta, dirigida a um político específico, conhecido de toda a população, pois se destacou em momentos importantes da democracia no Brasil. A inserção de um “rosto conhecido” pode ser uma retomada de toda trajetória política e social do indivíduo, remetendo a lembranças que possibilitam confirmar ou refutar o posicionamento de quem produziu o meme, a carga ideológica que lhe diz respeito. Quanto do leitor externo, este é persuadido a concordar ou não com aquela representação da realidade. Isso exigirá de quem se depara com esse tipo de situação, leitura, interpretação, análise e posicionamento diante da informação dada.

Considerações Finais

A reflexão promovida pela análise e interpretação do gênero meme possibilita o reconhecimento e posicionamento diante de temas atuais e relevantes da sociedade. Não há dúvida quanto à necessidade de reflexão no contexto atual, são novas possibilidades de leitura que se apresentam, novos gêneros, suportes e posicionamentos mais críticos, melhor fundamentados.

As escolas devem tornar-se laboratórios vivos, onde a construção do conhecimento se faça presente através do uso adequado das ferramentas tecnológicas disponíveis. A variedade é considerável e muito atraente e o adolescente se sente confortável ao utilizá-las. O gênero textual deve ser uma referência para o ensino, posto que está sempre em uso, não aqueles que o aluno sequer os reconhece devido a sua extinção. Bunzen (2003) afirma que:

A sala de aula é um espaço institucional como qualquer outro quando se trata de participar na rede social. Sendo o assunto relevante ou interessante para alunos, é tão legítimo ler e comentar gêneros jornalísticos na escola como o é na mesa do café da manhã⁶.

Os memes possibilitam a discussão de vários assuntos políticos, jornalísticos, literários, o envolvimento se dá de maneira global e dinâmica. Talvez a carência, na educação, seja a viabilidade de um estudo real, concreto e inovador. Práticas modernas aliadas à tecnologia são indicadores precisos de sucesso no ensino e na aprendizagem, pautadas na criticidade e na autonomia. Para Maciel e Takaki:

[...] O currículo incorpora os significados, conhecimento, valores importantes para uma sociedade e cultura. Paradoxalmente, parece ser incoerente não considerar a cultura de aprendizagem dos alunos que possuem outras formas de construir conhecimentos que não se limitam à cultura escrita, impressa e canônica⁷.

Os memes, nesse contexto, trazem a dinamicidade do jovem, o envolvimento virtual e a inovação necessária. É a materialidade que o ensino, hoje, carece para a aproximação da teoria e da prática. O dialogismo proposto por Bakhtin presente no gênero viabiliza novos olhares e a reconstrução do saber através do que se reflete e retrata, a dialogicidade promove a participação não só do autor, mas de todos os envolvidos no processo comunicativo, dá-se destaque não a autoria individual, mas coletiva.

⁶ 2009, p. 27.

⁷ 2011, p. 75.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos – fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editora, 2010.
- MACIEL, Ruberval Franco; TAKAKI, Nara Hiroko. *Novos Letramentos pelos Memes: Muito além do ensino de línguas*. *Revistas Contextuais*, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editora, 2011.
- MENDONÇA, Márcia e BUNZEN, Clecio. *Português no ensino médio e formação do professor*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editora, 2006.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editora, 2012.
- ZILBERMAN, Regína; ROSING, Tânia M. K. *Escola e Leitura, velha crise e novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

MEMES E A REPRESENTAÇÃO DO CENÁRIO POLÍTICO BRASILEIRO: HUMOR E RELAÇÕES IMAGÉTICAS EM TORNO DA PRISÃO DE LULA

Pâmella Rochelle Rochanne Dias de Oliveira
Francisco Vieira da Silva

1 Introdução

As novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) contribuem diretamente para a eminência de “uma virtualização cultural da realidade humana, fruto da migração do espaço físico para o virtual mediado pelas TICs e regido por códigos, signos e relações sociais” (TEIXEIRA, 2013, p. 6). O que incide, por sua vez, sobre a língua, tornando-a cada vez mais dinâmica, flexível e versátil ao adaptar-se as práticas próprias da cultura *on-line* ((LEMOS, 2004; LÉVY, 2000). Em meio a esse movimento, surgem novos e diferentes gêneros discursivos, os quais são constituídos por textos verbais e imagéticos, como explica Vieira (2015, p.75), ao defender que, “a linguagem hegemônica deste século reside no uso de variadas semioses, características da linguagem multimodal”. A autora ainda acredita que o surgimento, do que classifica como linguagem multimodal híbrida, seria fruto da nova geração de designers gráficos que lidam com múltiplos recursos semióticos.

Observando que vários são os gêneros digitais que vem surgindo, optamos por trabalhar especificamente com os memes, que são uma criação dos próprios usuários da rede e podem ser percebidos enquanto, “artefatos sociolinguístico-culturais *on-line*, os quais podem ser copiados, reeditados e disseminados com propósitos sociais definidos” (MACIEL; TAKAKI, 2015, p. 54). Nosso objetivo é analisar este gênero digital, por meio da teoria multimodal, tendo como categoria e norte de análise a Gramática do Design Visual (GDV), desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006) que se baseiam na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (2004), o qual percebe a linguagem enquanto, “recurso para produzir significado, e este se insere nos padrões sistêmicos de escolha, que fornece recursos para se cumprirem determinadas funções comunicativas na instanciamento da linguagem em contextos específicos, de situação e cultura” (ALMEIDA, 2011, p. 130). A GDV, parte assim, da percepção da linguagem visual dotada de uma sintaxe própria, por meio da qual, “elementos se organizam em estruturas visuais para se descreverem todos os significados veiculados textualmente” (ALMEIDA, 2001, p. 131).

Nosso intuito é perceber como se dá a representação imagética do cenário político brasileiro, de maneira mais específica, da prisão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, bem como, quais os possíveis efeitos de sentidos produzidos pelos memes políticos acerca desse acontecimento. Tendo em vista que a categoria de análise escolhida se debruça sobre aspectos relacionados ao funcionamento interno dos memes, que a nosso ver, contribuem para a observação das ideologias e críticas neles presentes.

2 A Gramática do Design Visual (GDV) e o lugar da imagem na atualidade

Partimos da compreensão da linguagem como um dos meios pelos quais os pensamentos e sentimentos são representados, o que consiste “em relacionar qualitativamente diferentes tipos de fenômenos – uma expressão e um conteúdo – de forma que a significação de um seja compreendida em termos do outro. (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 101). Assim, referir-se a outras formas de expressão para além da linguagem verbal e escrita sugere uma compreensão destas enquanto sistemas semióticos que existem entre uma diversidade de outros sistemas no âmbito da comunicação (IBID. p. 97).

A imagem, e por assim dizer, a linguagem imagética, está presente de maneira recorrente no dia-a-dia de todos, seja por meio de propagandas publicitárias, noticiários, redes de

relacionamento *online*, informativos e até questões burocráticas que podem ser mediadas por aplicativos e aparelhos móveis. Fato que nos leva a refletir sobre como os significados e sentidos são construídos por meio dos códigos imagéticos.

Pensando no âmbito da linguagem, Kensky (2003) acredita que a multimodalidade seria uma das principais características dos textos atuais, principalmente dos gêneros digitais, pois, “o texto eletrônico é um produto verbal diferente, um produto de um novo tempo, vinculado a um novo suporte que atua [...] sobre os processos de apropriação e significação por parte dos leitores. Trata-se de um texto híbrido” (IBID. p. 62). O que Vieira (2015) corrobora ao afirmar que os discursos agora apresentam-se profundamente marcados pelo visual, sendo impossível ignorar a força da imagem que se faz viva na palavra e no discurso, “pois o uso dos computadores e dos avançados programas gráficos ensejam aos novos designers da linguagem infindáveis possibilidades de construir criativos discursos visuais” (VIEIRA, 2015, p. 76).

Propomo-nos assim, a pensar a questão da multimodalidade na perspectiva dos memes políticos como representações imagéticas de um dado acontecimento por percebermos as estruturas visuais como produtoras de imagens da realidade que estão ligadas aos interesses das pessoas e instituições que as produzem e divulgam, possuindo caráter ideológico. Kress e van Leeuwen (2006, p. 2) afirmam que, “estruturas visuais realizam significados, assim como as estruturas linguísticas, e, em consequência destacam interpretações diferentes da experiência e diferentes formas de interação social”. O que leva a necessidade de estudos multimodais que considerem as diversas semioses que podem compor determinado gênero, com sentidos distintos e complexos (ALMEIDA, 2008). Estudar a multimodalidade, implica, pois, procurar compreender a relação imagem/texto, bem como os significados produzidos nesta relação.

Para Vieira e Silvestre (2015, p. 98) o texto multimodal seria, “uma unidade de significação, constituída pelos recursos semióticos dos diversos sistemas escolhidos pelo produtor de texto, num contexto de situação, para determinados fins comunicativos”. Na mesma linha de raciocínio Stockl (2004) afirma que a multimodalidade faz menção aos processos e artefatos comunicativos que combinam diversos “sistemas de signos e que sua produção e recepção convidam comunicadores a inter-relacionarem semântica e formalmente a todos os signos presentes no repertório” (STOCKL, 2004, p. 09 Apud. AMEILDA, 2011, p. 134). Kress e van Leeuwen (2006), por sua vez, definem a multimodalidade como,

... o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com as formas particulares em que estes modos são combinados, possa, por exemplo, reforçar-se mutuamente, preencher papéis complementares ou ser hierarquicamente ordenados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 20).

Para os autores, os textos multimodais se utilizam de combinações de diversos códigos semióticos para conduzir a um significado, o que pode ser visto com cada vez mais frequência nos diversos gêneros digitais que surgem, como os *blogs*, *gifs* e memes, por exemplo. Talvez por este motivo, Kress (2003, p. 1) afirme que a língua enquanto escrita será suplantada pela imagem em muitas das áreas da comunicação pública, no entanto, o mais importante é observar que os recursos semióticos não devem ser analisados separadamente, pois cada um tem papel relevante na construção de sentido do todo.

A teoria de Kress e van Leeuwen (2006) sobre análises imagéticas, GDV, surge no contexto das novas abordagens semióticas, propondo um modelo de análise das estruturas visuais e outros códigos semióticos, tendo como foco a análise dos signos visuais. Nesta, “os teóricos procuram regularidades que permitam entender de que forma a representação visual e as diferentes relações levam a um determinado tipo de leitura” (HOLANDA, 2011, p. 135). É importante destacar que a Gramática do Design Visual (GDV) surge a partir da Linguística Sistêmica-Funcional (LSF) desenvolvida pelo linguista Michel Halliday em 1950. Este estabeleceu que num contexto situacional de comunicação é preciso levar em consideração três variáveis, que são o campo, a relação e o modo, o que por sua vez, leva ao surgimento do conceito de metafunções da linguagem. Foi com base nesses postulados que Kress e van Leeuwen (2006)

desenvolveram sua teoria, defendendo que, “o que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas semânticas, na comunicação visual é expresso pela escolha entre diferentes usos de cores e de estruturas composicionais” (*Ibid.*, p. 2).

A Gramática do Design Visual se ocupa em analisar e descrever imagens, procurando interpretá-las a partir dos seus três principais aspectos de análise que são as representações, interações e composições, considerando o contexto situacional e todos os envolvidos. Busca ainda, identificar as ideologias inerentes a imagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). A GDV pode ser caracterizada como, “código visual que possui formas próprias de representação, que constrói relações de interação e também constitui relações de significado a partir da composição” (HOLANDA, 2016, p. 135).

3 O Gênero Meme

“Meme” é um termo criado por Richard Dawkins em 1976 no livro, “O Gene Egoísta”, relacionando-o a capacidade dos genes de replicarem-se e reproduzirem-se. Os estudos sobre memes tem início no século XX por meio de pesquisas sobre persistência de memória e difusões de inovação. De maneira bem ampla o termo significa tudo que pode ser copiado de uma mente para outra e propaga ações-chaves de um grupo (MACIEL; TAKAKI, 2015). Recuero (2007, p. 23) que visita alguns dos primeiros autores a trabalharem com o conceito em sua busca por uma taxonomia, o define de maneira resumida como um replicador que se propaga através das pessoas, por imitação.

Este termo começa a ser utilizado na internet por volta dos anos 2000, ganhando destaque por meio de um evento que discutia acontecimentos e assuntos virais na rede, a partir de então parece adquirir uma nova concepção semântica, inicialmente indicando tudo que viraliza na web (GUERREIRO; SOARES, 2016). Shifman (2014) em sua obra *Memes in digital culture*, define meme como um fenômeno cultural por percebê-lo como facilitador de divulgação e manipulação de assuntos e temas na rede. Carvalho e Kramer (2013, p. 86) por sua vez, os definem enquanto, “modismos usados durante um período de tempo, muito populares nas comunicações por redes”. Atualmente o termo faz referência a imagens postadas e compartilhadas nas redes sociais, as quais em sua maioria são criações dos próprios usuários que os constroem misturando situações e acontecimentos que tiveram repercussão na mídia com frases e questões do dia a dia, produzindo diferentes sentidos para quem conhece as referências que eles trazem.

No contexto da linguagem, Maciel e Takaki (2015, p. 57) citando Gee (2004), acreditam que os memes representam modelos culturais de pensamentos, valores e ideias, sendo esquemas interpretativos de fenômenos sociais simbólicos e comportamentais que são produzidos por sujeitos em espaços de afinidade. Os autores ainda explicam que se ancorando nos estudos de Dawkins é possível observar três conceitos que são necessários para a existência de um meme: longevidade, fecundidade e fidelidade. O primeiro diz respeito a capacidade do meme permanecer “vivo” por um certo tempo, o segundo faz menção a capacidade de gerar cópias, e o último se refere a capacidade dos memes secundários se manterem semelhantes ao original. A partir dessas propostas é que Recuero (2007) realiza uma taxonomia dos memes encontrados em *weblogs*, compreendendo-os a partir de certas categorias, as quais tem como finalidade perceber a influência desses sobre os sujeitos por meio das diferentes redes sociais *online*, nas quais produzem diferentes efeitos de sentido.

A nosso ver, uma das principais características dos memes enquanto gênero digital é o fato destes serem produzidos por meio de imagens retiradas de um certo contexto que passa a adquirir, na maioria das vezes, uma nova significação. Outro traço marcante é que eles não costumam se preocupar em seguir um padrão ou design visual, sendo produzidos por diferentes usuários que não divulgam sua autoria. De acordo com Martino (2015, p. 178), “qualquer pessoa com conhecimentos rudimentares de edição de imagem digital pode, potencialmente, se apropriar de uma ideia, modificá-la e compartilhá-la”, o que é mais uma característica do gênero. Ao ter a imagem como principal característica que aliada a um texto verbal ou outros signos

visuais passa a produzir sentidos é que este gênero poder ser considerado na perspectiva multimodal.

Ainda não é possível compreender o alcance e o complexo papel desenvolvido pelos memes no âmbito social, no entanto diversos estudiosos já se dedicam a refletir sobre o gênero. A seguir procuramos perceber como os memes políticos marcam posições ideológicas produzindo sentidos, através de uma análise de sua estrutura interna pautada nos três aspectos que constituem o corpus de análises da GDV, que são a metafunção representacional, interativa e composicional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Para tanto optamos pela análise de quatro memes que foram bastante compartilhados no Facebook¹ e Twitter² acerca da prisão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva.

4 Memes e o Cenário Político Brasileiro

O atual contexto político brasileiro vem sendo marcado por uma crescente dicotomia nos discursos oficiais e não-oficiais, que influenciam diretamente a opinião pública e promovem o surgimento de dois principais grupos sociais, os que se identificam com um discurso dito de direita e os que se consideram esquerda, ambos se colocando com os ânimos acirrados. Tal movimento, considerado por muitos como crise política-social intensificou-se e culminou no processo de *impeachment* dá até então presidente Dilma Rousseff, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), em 2016, que havia sido eleita democraticamente em 2014. Logo após o *impeachment* torna-se público uma série de escândalos de corrupção, em meio aos quais o PT e um dos seus principais líderes, o ex-presidente Lula, passam a ser alvos de constantes investigações e acusações. Pensando no tema crise numa perspectiva mais global, Bauman e Bordoni (2016) acreditam que entre os principais fatores destas, estariam os aspectos econômicos e uma possível crise do próprio modelo de estado, que talvez não consiga acompanhar as transformações históricas e sociais do tempo presente.

O ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, um dos principais nomes do Partido dos Trabalhadores (PT) e personalidade bastante popular no Brasil, foi condenado em segunda instância em 24 de janeiro de 2018, sendo preso em abril do mesmo ano quando se entregou a Polícia Federal. Sua condenação foi de 12 anos e 1 mês por corrupção e lavagem de dinheiro, determinada pelo juiz Sergio Moro. No entanto, seus advogados e boa parte da população brasileira negam as acusações, sustentando que o julgamento foi político e houve cerceamento de defesa, uma vez que não existiram provas periciais e sim depoimentos e delações de terceiros que se beneficiaram com tais relatos. Entre os quais: Leo Pinheiro, ex-presidente da OAS e réu no processo; Agenor Franklin Magalhães Medeiros, diretor da área de Óleo e Gás da Construtora OAS e réu no processo; e delatores da Lava Jato como Alberto Yousseff, Nester Cerveró e Paulo Roberto Costa³.

A prisão de Lula acirrou ainda mais os ânimos, levando milhares de pessoas a irem as ruas em protesto, já que ele seria um dos principais nomes para presidente da república nas eleições de 2018. Desse modo a sociedade brasileira se viu mais uma vez marcadamente dividida entre os que acreditavam ser essa prisão mais um golpe político e os que não só ficaram satisfeitos com ela como também se manifestaram totalmente contra o PT. Em meio a este cenário de crise a produção e veiculação de memes acerca dos acontecimentos foi crescente e visível, o que a nossa ver se daria pelo fato da mídia e seus dispositivos de enunciação; revistas, jornais, sites; construiriam sentidos de acordo com suas posições políticas e ideológicas, produzindo por vezes imagens minuciosamente articuladas dos acontecimentos sociais, de maneira a tentar incutir na opinião pública seu próprio posicionamento político (SILVERSTONE, 2005). O que na atualidade

¹ Rede social online <www.facebook.com>.

² Rede social online <www.twitter.com>.

³ Referências retiradas do site de notícias G1 do grupo Globo. Ver mais em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/condenacao-de-lula-na-2-instancia-veja-as-provas-que-basearam-a-decisao-do-trf-4.ghtml>>.

estende-se ao ambiente virtual e de maneira mais específica aos memes políticos, que fazem uso recorrente do humor ao mesmo tempo em que criticam ou apoiam determinados fatos. Fazendo com que boa parte do corpo social que tem acesso a eles discutam política de maneira leve e bem-humorada, o que claro, não é uma regra.

Chagas *et al.* (2017) acreditam que o humor político na internet contribuiria para a criação e consolidação de uma teia de significados compartilhados, atuando como válvula de escape dos momentos de tensão além de persuadir e estimular ações coletivas. Assim, “a comicidade é veículo para que a política seja explorada, incorporando elementos da cultura popular e do entretenimento midiático e atuando para incluir o cidadão comum em processos que requeiram participação” (CHAGAS *et al.*, 2017, p.178). A crescente produção, difusão e aceitação de memes políticos, sobretudo, no cenário da crise política brasileira, como é o caso da prisão de Lula, poderia ser explicada de acordo com Shifman (2014) pelo fato de que o humor confere positividade a uma história, ou seja, a ameniza.

4.1 GDV e a representação imagética da prisão de Lula

Optamos por trabalhar a partir da teoria da GDV que se debruça na análise dos aspectos internos relativos aos memes, numa busca por evidenciar aspectos ideológicos presentes nestes, que por vezes fazem uso do humor em tom de ironia e sátira. Por meio das categorias analíticas relacionadas as metafunções da linguagem, que são a representacional, interativa e composicional, nos detemos em perceber questões como expressões faciais, gestos e movimentos, organização estrutural das imagens e aproximação com o observador.

A metafunção representacional tem como foco as estruturas visuais e os participantes representados nas imagens, classificando-os e categorizando-os. Observa o que considera ser o envolvimento dos participantes nas imagens, constituindo uma metafunção representacional narrativa caso estes passem a ideia de estarem em movimento, ou, caso estejam estáticos sem sugerir movimento constituem a metafunção representacional conceitual. O que parte do entendimento de Kress e van Leeuwen (2006) de que, “o que é realizado na linguagem verbal por palavras da categoria de verbos de ação, é nas imagens realizado por elementos que podem ser formalmente definidos por vetores” (IBID. p. 45).

Com base nesses pressupostos observamos que o meme 1 se encaixa na metafunção representacional conceitual na medida em que o personagem, Lula, se encontra sentado de maneira estática, apenas olhando para a frente. Já as imagens 2, 3 e 4 podem ser classificadas enquanto metafunção representacional narrativa, pois os personagens centrais transmitem a ideia de estarem em movimento. Na figura 2, intitulada *Lula de Glória Pires*, o personagem aparece olhando para o nada com as mãos próximas ao corpo e de punhos para baixo, como se estivesse fazendo um movimento com as mãos. Na figura 3, *Beber como condenado*, o personagem aparece virando um copo com os olhos semiabertos. E por fim, na figura 4, *Investigando o Lula*, o personagem que está à esquerda dá a ideia de estar movimentando os braços que seguram uma espécie de corda, enquanto o personagem do lado direito sorri.

A metafunção interativa, por sua vez, se detém na relação/interpretação que pode acontecer entre o participante representante (PR) e o observador/leitor que também é considerado participante interativo (PI), voltando-se assim para questões como a direção do olhar e o posicionamento do PR. Nos memes 1, 2 e 3 os PRs aparecem numa posição frontal para os PIs, embora apenas o meme 1 se coloque com o olhar voltado de fato para o PI, já que o meme 2 parece olhar para o nada e o 3 está com os olhos quase fechados e cabeça erguida. No meme 4, os PRs aparecem numa posição lateral ao PI, com o corpo e suas cabeças voltadas para o lado, como se o PI de fato não estivesse presente.

Por fim, a metafunção composicional procura analisar o ambiente da imagem, ou seja, sua composição e arranjos utilizados para criar sentidos, como a organização dos textos, das cores e das molduras. Subdivide-se em três pontos: valor informativo, saliência e enquadramento. Sobre estas questões, especialmente acerca do enquadramento, Kress e Van Leeuwen (2006) explicam

que o lado direito costuma trazer dados já conhecidos enquanto o esquerdo abrigaria o novo. O que em nossas análises não ocorre dessa forma, uma vez que todas as imagens estão centralizadas, de maneira que o dado fica por conta da imagem enquanto o novo está presente no texto verbal.

Na figura 1, o dado vem na imagem que de acordo com quem produziu o meme seria o fato de Lula ser um político corrupto e ambicioso, enquanto o novo estaria no texto verbal que remete a uma série da Netflix sobre a busca por poder de um homem ganancioso e desonesto, fazendo assim um paralelo entre a série e o determinado fato político, de maneira que o meme só pode ser compreendido na junção do texto com a imagem. Na figura 2, o dado seria a imagem que representa a atriz Gloria Pires que durante seus comentários sobre o Oscar 2016, chegou a afirmar que não sabia opinar sobre certos filmes, enquanto o novo vem no texto, que atribui a fala da atriz ao depoimento de Lula. Na figura 3, o dado vem mais uma vez na imagem que é o fato já conhecido de que Lula gosta de bebidas alcoólicas e o novo está no texto que ao fazer um trocadilho com o terno condenado expõe o resultado da sentença de Lula. Por fim, na figura 4, o dado é atribuído a um filme brasileiro de humor bastante popular e o novo está no texto, que de maneira bem-humorada crítica as constantes investigações que estão sendo realizadas para com o ex-presidente.

O meme 1, *House of caralho*, é constituído por três principais planos, que são o fundo escuro em tons de azul, o texto verbal que diz, “A tupiniquim original séries *House of caralho*”, e por último a imagem que se trata de uma montagem da cabeça de Lula no corpo do personagem principal da série *House of Cards*. As cores predominantes são os tons de azul, o preto e o branco do texto e da camisa, além delas existe a bandeira do Brasil que ajuda a remeter a ideia de uma adaptação da série americana para a realidade brasileira. Nesse contexto a bandeira do Brasil tem um duplo sentido, acenando para o posicionamento político de quem compartilha o meme, na medida em que, desde os protestos da direita contra o governo da ex-presidente Dilma Rousseff a camisa do Brasil passou a ser reconfigurada sob o signo de quem quer uma “mudança” no campo político, se colocando contra candidatos vinculados a partidos de esquerda, bem como contra o Partido dos Trabalhadores (PT).

Figura 1 – House of caralho



Fonte: Google (2018).

Tendo em vista que a série original, *House of Cards*, faz menção a um homem ambicioso e corrupto que procura fazer de tudo para conseguir poder e se manter no mundo da política, o meme vai produzir certo efeito de crítica sobre a figura de Lula, comparando-o ao personagem principal. No entanto, esse efeito só será produzido sobre quem conhece a série. A expressão do PR também parece falar muito, uma vez que este está olhando diretamente para os possíveis PIs com uma expressão que beira o deboche, como se estivesse segurando um sorriso. Sua

expressão corporal apoiando-se sobre os pilares é como se quisesse remeter a ideia de que tenta manter controle sobre estes e está confortável assim.

Figura 2 – Lula de Glória Pires



Fonte: Google (2018).

A figura 2, *Lula de Glória Pires*, também é composta por três principais planos. O plano de fundo em tons de laranja e marrom que remetem ao estúdio em que Glória Pires participou da gravação comentando o Oscar de 2016. O segundo plano que se trata de uma montagem do rosto de Lula no corpo da atriz e, o último que é composto pelo texto verbal que traz inicialmente uma das frases da Glória que viralizou, “*não sou capaz de opinar*”, e em seguida entre parênteses sua contextualização para fato recente que é a prisão de Lula e a maneira como este se defende, afirmando ser inocente e desconhecer as acusações. Para quem conhece ambos os fatos esse meme pode produzir efeitos diferentes dos que serão produzidos para quem não conhece, estando sobretudo, a crítica e o humor vinculados a articulação entre os dois fatos.

Na figura 2 a expressão facial de Lula é neutra e seu olhar para o nada transmite a ideia de estar perdido, pensando no que falar. Além disso, apesar de parecer estar sentado e parado com suas mãos voltadas para si, os punhos dobrados e os dedos da mão esquerda quase que tocando seu corpo dão ideia de movimento. O meme parece se colocar como uma espécie de crítica social para com a figura de Lula, ao mesmo tempo que pode ser lido de diferentes maneiras o que vai variar de acordo com o posicionamento político e ideológico de quem o compartilha.

Figura 3 – Beber como condenado



Fonte: Google (2018).

O meme 3, *Beber como condenado*, faz uso de uma espécie de trocadilho e de certa ironia e deboche para tratar da prisão de Lula. Assim como os anteriores possui três principais planos. O primeiro é composto pelas cores preta e verde, além da sigla MBL (Movimento Brasil Livre), que remete a autoria da imagem a esse grupo assumidamente de direita e, portanto, oposto ao ex-presidente Lula, o que por si só já identifica o posicionamento ideológico que marca a constituição deste. No segundo plano está a imagem de Lula tomando algo num copo de vidro com os olhos entreabertos. Por fim, no último plano observamos o texto verbal dividido em duas partes, na parte superior que afirma, “*Eita carai hoje eu vou beber*”, e na parte inferior, “*Que nem um condenado*”.

Toda a construção do meme 3, desde a cor predominantemente preta, que socialmente remete a questões negativas como luto, morte entre outras coisas, até a foto do ex-presidente com uma expressão que pode ser facilmente associada a alguém alcoolizado, e mesmo o texto verbal, parecem remeter ao posicionamento político favorável a prisão do PR. O que se confirma pelo tom de deboche e ironia utilizado no texto escrito. No entanto, este meme assim como os demais, só vai produzir sentidos se os sujeitos que o recebem e compartilham estiverem a par do atual contexto político e social brasileiro. Além disso, como se sabe, o PI pode interferir na construção de sentido do meme o reconfigurando por meio de textos acrescentados ao compartilhá-lo.

Figura 4 – Investigando o Lula



Fonte: Google (2018).

O último meme, imagem 4, *Investigando Lula*, é composto por uma imagem retirada de uma das cenas do filme, *O auto da compadecida*, produção brasileira bastante popular que utiliza do humor em sua narrativa. Nele estão presentes os dois principais personagens do filme, João Grilo e Chicó, sentados numa carroça. Chicó está com uma corda nas mãos guiando o animal que carrega a carroça, enquanto João grilo sorri distraído olhando para frente. A imagem também é composta por três planos: o fundo ambiente que remete a uma estrada do sertão, personagens sentados enquadrados da cintura para cima e o texto verbal que diz na parte superior, “*Estão investigando tanto o Lula*”, e na inferior, “*Que vão acabar encontrando o dedo dele*”.

Ao fazer uso do humor e certo sarcasmo a imagem 4 parece querer denunciar o exagero acerca das investigações em torno de Lula, além de elaborar uma crítica aguçada a todo este processo, como se quisesse afirmar que estão procurando até o que não existe. As cores

predominantes são tons de areia e verde que ficam em segundo plano, dando destaque maior ao texto escrito. Esse meme parece produzir uma crítica ao processo de investigação sobre o ex-presidente Lula, o que se dá, assim como os demais, de maneira bem-humorada.

Por meio dos memes aqui analisados fica perceptível que é possível expor um posicionamento político ideológico através de textos verbais e imagéticas de maneira bem-humorada, fazendo uso por vezes de aspectos como a ironia, a sátira e o deboche. Além é claro de se evidenciar a importância de cada detalhe na composição semiótica de uma imagem, desde as cores, termos, enquadramentos, expressões e planos de fundo. Tendo em vista que como Kress e van Leeuwen (2006) afirmam, todos os códigos semióticos contribuem para a constituição dos signos visuais e sua produção de sentidos.

Considerações Finais

A linguagem verbal e a imagética são ricas em significações, o que permite uma vasta análise dos memes, que surgem enquanto gênero digital constituídos por uma mescla de signos visuais e textos verbais, os quais produzem diferentes efeitos de sentidos. Tais efeitos, por vezes, são previamente pensados e sugestionados por quem elabora e compartilha os memes através do uso de aspectos como ironia, sarcasmo e deboche, que se manifestam por meio da escolha dos elementos que constituem essas imagens, sejam cores, textos, enquadramentos, fotos e todos os demais detalhes utilizados. No entanto, se faz importante ressaltar que os sentidos produzidos podem variar de acordo com o repertório dos sujeitos que recebem os memes, podendo um mesmo meme produzir diferentes efeitos de sentido, bem como ser reconfigurado e compartilhado com um propósito distinto do inicial.

A presente análise revela que esse novo gênero, principalmente quando voltado para questões políticas, faz uso recorrente do humor e da crítica social para produzir sentidos e construir significações. Dos quatro memes analisados sobre a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi possível observar que três se constituem a partir de um posicionamento político marcadamente de direita, o que se faz visível por meio da escolha das fotos, das montagens e dos textos que criticam de maneira bem-humorada a imagem e as ações do ex-presidente. O que também foi recorrente no processo de seleção do *corpus*, no qual nos deparamos em sua maioria, com memes que criticavam Lula e seu partido político. Questão que a nosso ver se estabelece como uma via de mão dupla, na medida em que, além de influenciar a opinião pública, tais memes também seriam representativos do posicionamento político de boa parte dos brasileiros. Fato que talvez possa ser visualizado a partir do resultado das eleições para presidente em 2018, que elegeu um representante da ala mais conservadora do Brasil, ou seja, contrário ao Partido dos Trabalhadores (PT).

Observamos assim, que os sentidos produzidos pelos memes políticos são múltiplos e variam de acordo com o posicionamento político de quem os produz e compartilha, além é claro, do repertório sociocultural e ideológico de quem os recebe. De modo que, analisar a estrutura e os aspectos internos que constituem os memes políticos por meio da Gramática do Design Visual nos leva a atentar para como tais questões influenciam nas possibilidades de significações destes, bem como estas são produzidas e, nos permitem observar os aspectos ideológicos neles presentes.

Referências

- ALMEIDA, D. B. Pelos caminhos do letramento visual: por uma proposta multimodal de leitura de imagens. *Linguagem em foco*, Fortaleza, v.3, n.5, 2011. P. 43-63.
- ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins. *Perspectivas em análise visual – da fotojornalismo ao blog*. Editora da UFPB: João Pessoa, 2008.

BAKTHIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins fontes, 2000. pp. 279-287.

BAUMAN, Z.; BORDONI, C. *Estado de crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

CHAGAS, V.; FREIRE, F. A.; RIOS, D. et al. Política dos memes e os memes da política: proposta metodológica de análise de conteúdo dos memes dos debates eleitorais de 2014. In: *Intertexto*, Porto Alegre, UFRGS, n. 38, jan-abr, 2017, p. 173-196.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 2004.

HOLANDA, Maria Eldelita Franco. A multimodalidade: a imagem como composição em interchange intro. *Linguagem em Foco*, Vol. 3. n. 5, Ano 2011.

KENSKY, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London/NY: Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006 [1996].

LEMOS, André. Cibercultura e mobilidade: A era da conexão. In: *Comunicaciones Móviles. Razon y palabra*, n. 41, México, out./nov. 2004.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2000.

MACIEL, Ruberval Franco; TAKAKI, Nara Hiroko. Novos letramentos pelos memes: muito além do ensino de línguas. In: JESUS, Danie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco. *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 44, Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

RECUERO, Raquel da Cunha. Memes em weblogs: uma proposta de taxonomia. In: *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 32, abr, 2007, pp. 23-31.

SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola, 2005.

SILVESTRE, C. Literacia multimodal. In: VIEIRA, J. *Introdução à multimodalidade: contribuições da Gramática Sistemico Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015.

SHIFMAN, L. *Memes in a Digital Culture*. Cambridge: MIT, 2014.

STÖKEL, H. In between modes: Language and image in printed media. In: VENTOLA, Eija et al (eds). *Perpectives on Multimodality*. Philadelphia. John Benjamins, 2004.

TEIXEIRA, Marcelo Mendonça. A cibercultura na educação. *Revista Patio: A Educação pode salvar o Brasil?*. Edição 67/2013 NUMERO 67, agosto de 2013. Disponível em: <<https://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/9258/a-ciberculturana-educacao.aspx>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

VIEIRA, J. O papel das metáforas visuais no discurso. In: _____. *Introdução à multimodalidade: contribuições da Gramatica Sistemico Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015, pp. 75-196.

DISCURSO E PODER: AS MANIFESTAÇÕES ENUNCIATIVAS NOS MEMES POLÍTICOS BRASILEIROS

Rafael Junior do Nascimento Gomes

1 Introdução

Desde o surgimento das primeiras sociedades, o poder está presente no meio social. Quando pensamos em poder instantaneamente pensamos também em quem o detém e como o materializa no social, sobre os seus semelhantes. Ele, o poder, é atribuído a uma pessoa ou grupo de pessoas que em sua maioria influenciam no social. O poder está diretamente ligado ao ato discursivo, através do discurso ele, o poder, se materializa, domina e transforma as sociedades.

Tendo como ponto de partida essas primeiras noções de poder e como ele se apresenta na sociedade inferimos que as relações de poder são essenciais para a manutenção do tecido social, uma vez que ele regula as diferentes camadas da sociedade. As discussões de tal tema se tornam pertinentes, uma que estudar o social e como ele se manifesta através das diferentes relações ideológicas presentes em cada sujeito do discurso.

Para fins teóricos nos baseamos em Foucault (1979), Bobbio (1999), Orlandi (1999), Gregolin (2003) e Azevedo (2013). O uso de tais teóricos se fez necessário tendo em vista que necessitávamos de um embasamento seguro sobre o que é o poder e como se materializa dentro das comunidades discursivas.

Para fins metodológicos, utilizamos as teorias de Moresi (2003), caracterizando assim nosso trabalho como um trabalho de método dedutivo, pois partimos de teorias mais abrangentes para uma mais específica. Esse trabalho se caracteriza também como uma pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa tendo em vista que utilizamos critérios de seleção para a escolha dos memes e a partir de então descrevemos e os interpretamos.

Por fim, concluímos que o poder está presente em todas as esferas da sociedade. Ele se materializa a partir das ideologias dos sujeitos sociais que utilizam do discurso para dar voz as suas falas enquanto pertencentes ao todo social.

2 O poder e a sociedade

Para iniciar nossas discussões consideramos necessário compreender como se originou a palavra poder, como ele se materializa em sociedade e qual a sua função para a manutenção do tecido social.

A palavra poder tem sua origem no latim *possum* e que grosso modo significa “ser capaz de”, entretanto a palavra poder pode assumir diferentes significados a depender do contexto de uso. Para a Sociologia, poder tem a ver com a capacidade de um sujeito impor sua vontade sobre o outro, ou ainda, segundo Bobbio (1999, p.933) “poder significa capacidade ou possibilidade de agir ou gerar poder”. Além da Sociologia, o poder se manifesta nas mais diferentes esferas da sociedade, podendo ser econômico, jurídico, de Estado etc.

O poder se materializa em sociedade a partir dos embates que sofre com as diferentes ideologias presentes no meio social. Um bom exemplo desse embate de ideologias é a discussão entre o machismo e o feminismo. As duas ideologias se enfrentam porque o poder social antes pertencido à sociedade machista, hoje não mais é aceito pelas classes feministas que não se veem pertencentes a uma sociedade na qual sua voz não pode ser ouvida.

Nos diferentes regimes políticos o poder funciona como uma forma de materializar os desejos sociais através de figuras que o represente. No regime democrático ao qual o Brasil está inserido, o poder se manifesta através da formação de leis que servem para reger a sociedade, esse poder se materializa através da vontade do povo sobre os seus governantes.

Foucault em *vigiar e punir* descreve o sistema político de forma que a figura do rei vem a ser essencial para a manutenção do tecido social da monarquia. Segundo Foucault (1979, p. 145), em *microfísica do poder*, “numa sociedade como a do século XVII, o corpo de rei não era uma metáfora, mas uma realidade política: sua presença física era necessária ao funcionamento monarquia”, isso porque a figura do rei representava o poder total do império sobre o povo que o consistia, um poder absoluto e/ou autoritário.

Os diferentes poderes existentes nas mais variadas sociedades se materializam nas ideologias expostas pelos sujeitos do discurso em seus atos fala. As falas sociais assumem infinitas possibilidades de significados que passam a ter sentido a depender do contexto de uso.

3 O discurso e o poder: as possibilidades de significados nas falas sociais

As diferentes posições de fala dos sujeitos estão vinculadas aos seus discursos que trazem ou revelam em seus discursos suas relações de poder na sociedade. Os discursos assumem diferentes significados a partir das condições produção ao qual o sujeito discursivo está inserido. Esse ato de possíveis significações do discurso ocorre por que segundo Azevedo (2013, p. 155) “o discurso é uma rede de enunciados ou relações que tornam possível haver significantes”. O discurso tem em si essa conotação de movimento, de convergência de diferentes atos enunciativos que se unem para dá sentido a novos enunciados. Na mesma linha de pensamento de Azevedo(2013), Orlandi (1999, p.15) vem nos falar que “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, e movimento”, ou seja, o discurso é algo que está sempre em um constante processo transformacional, assim como a sociedade o discurso se transmuta de acordo com o contexto e a partir dos próprios sujeitos que fazem uso do discurso nas mais variadas situações de interação social.

Os discursos se constroem a partir de discurso já proferidos e são perpassados e/ou atravessados pelas ideologias discursivas de outros sujeitos do discurso, logo, nenhum discurso se configura como um discurso neutro. Esse ato de construção discursiva ocorre a partir da interdiscursividade existente entre as falas dos diferentes sujeitos sociais, que remetem e/ou retomam diferentes discursos para provocar sentido no que está sendo dito. Segundo Gregolin (2003): “O interdiscurso é uma região de encontros e de confrontos de sentidos. A interpretação se alimenta [...] dessa contradição: ao mesmo em que os discursos se confraternizam eles se digladiam no campo social” (GREGOLIN, 2003, p. 52).

Segundo as perspectivas de Gregolin, os discursos passam a ter significado a partir dos embates que sofrem dentro da formação do próprio discurso, essa busca significado no uso e no não uso de diferentes discursos já existentes. Esses diferentes discursos podem manifestar-se nas mais diferentes formas, podendo ser verbal ou não verbal, assumindo a materialização da intertextualidade presentes em diferentes textos sociais.

Cada sujeito do discurso se insere em uma formação ideológica, essa por sua vez interfere, contribui e se manifesta na construção e materialização do discurso, e nesses discursos podemos perceber e/ou verificar as forças de poder ideológico que o atravessa. Segundo Foucault (1979):

[...] nas relações de poder, nos deparamos com fenômenos complexos que não obedecem à forma hegeliana da dialética. O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo feito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo pelo corpo... tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio (FOUCAULT, pp. 145-146, 1979).

Para Foucault (1979) as relações de poder acontecem no âmbito dos diálogos sociais existentes entre os sujeitos do discurso, esses exercem domínio sobre a consciência e o corpo dos indivíduos que são assim permeados e influenciados na complexa e fina possibilidade de significados existente entre os diferentes discursos.

4 A materialização do poder nos discursos dos memes políticos brasileiro

Desde as mais remotas sociedades da quais se tem registros, as relações de poder sempre estiveram presentes, seja ele representado por figura de um monarca, de um chefe religioso, de um povo sobre outro etc.

O poder se materializa a partir das relações existentes entre os diferentes sujeitos discursivos e as ideologias que os permeiam. Essa relação de coexistência entre os diferentes indivíduos sociais nos possibilita entender como funciona as diferentes relações de posse entre os homens e como elas se manifestam para a estruturação e manutenção do tecido social.

Os sujeitos do discurso assumem diferentes posicionamentos de acordo com as formações ideológicas ao qual estão inseridos. Cada indivíduo social tem uma visão interpretativa diferente da sociedade ao qual faz parte, essas diferentes visões do social se revelam nos atos de fala dos sujeitos que manifestam através de diferentes suas ideologias e como o poder social se apresenta nelas.

Figura 1 – Ufanismo, Folha de São Paulo, 2004. Charge, Angeli.



Na figura 1 temos uma charge do cartunista Angeli, apresentado pelo jornal Folha de São Paulo. Ao observarmos a imagem, em primeiro momento recuperamos as vozes de um sujeito de esquerda que se vê incontente com a realidade do poder social existente no Brasil. Recuperamos essa significação a partir da situação atual ao qual o Brasil está inserido e que possibilitou condições de produção para tal discurso. A situação atual do Brasil é preocupante, o país se encontra governado por um sistema que ainda que se diga democrático, está longe disso. O poder exercido pelo povo em sua maioria não é respeitado, gerando assim uma onda de abando da pátria com seus filhos.

Ao analisarmos mais atentamente as materialidades presentes na imagem, percebemos a bandeira da pátria Brasil uma bandeira suja e pendurada nas paredes das ruas, assim como seu filho ela se encontra suja e abandonada, incapacitada de proteger os seus. Resgatamos essas materialidades a partir dos interdiscurso existentes nas materialidades presentes na imagem. Essas materialidades possibilitam que diferentes discursos possam convergir, inferindo assim significados na imagem exposta.

Outra materialidade a ser interpretada é a figura de um homem abandonado, tentando se proteger com um pedaço de trapo rasgado da bandeira pendurado na parede do muro, inferimos nessa materialidade, o sentido de que o povo brasileiro se vê abandonado pela sua “pátria mãe getil”.

Figura 2 – Extraído do twitter



Os discursos são construções sociais que não possuem neutralidade, eles estão permeados, atravessados por diferentes ideologias discursivas de outros sujeitos que manifestam em suas construções discursivas seus posicionamentos sociais.

Na figura 2, percebemos em primeiro momento as vozes de esquerda, críticas ao governo de direita ao qual o Brasil está sujeito. Esse posicionamento crítico da esquerda, presente no meme *síndrome da Dona Florinda* possibilitou condições de produção para a construção de um discurso contrário ao poder político atuante no Brasil.

Ao adentrarmos mais analiticamente nas materialidades presentes no meme, percebemos em segundo plano a figura da personagem *Dona Florinda* do seriado televisivo “Chaves”, provocando assim interdiscurso entre os meios comunicativos, essa interdiscursividade é retomada em correlação com o discurso verbal presente no meme, que nos remete ao fato da personagem ser um indivíduo social que vive em mundo paralelo no qual mesmo morando em um cortiço, tem a falsa ilusão de ser rica, de pertencer às classes mais abastadas da sociedade.

Essa analogia se faz pertinente quando relacionamos o meme com a atual situação social do povo brasileiro, que mesmo vivendo em péssimas condições de vida financeira, prefere o país entregue a partidos políticos que menos favorecem as classes mais pobres do país, a ter o país com uma maior instabilidade, porém governado por partidos políticos que não compactuam com a miséria da população mais carente. Assim como a Dona Florinda, parte dos setores sociais do país vive na falsa ideia de riqueza, ganhando uma pequena aposentadoria do governo e acreditando fazer parte da classe média alta do país.

Considerações Finais

As relações de poder sempre estiveram presentes nas mais variadas sociedades, assim como o discurso, ela se faz essencial para a manutenção do tecido social que envolve a linguagem e as relações entre os sujeitos do discurso.

O poder se materializa a partir das formações ideológicas presentes na sociedade, que se manifesta nos diferentes discursos, dos diferentes sujeito envolvido no ato discursivo. A produção dos significados discursivos do discurso ocorre a partir dos embates que o próprio discurso sofre na relação de existência entre as diferentes sentenças discursivas que pode formar ou não um novo discurso.

Por fim, concluímos que o poder está presente em todas as esferas da sociedade. Ele se materializa a partir das ideologias dos sujeitos sociais que utilizam do discurso para dar voz as suas falas enquanto pertencentes ao todo social.

Referências

- ANGELI. *Ufanismo*. Charge 2004. Disponível em:
<www.google.com.br/search?q=cartunista+angeli+folha+de+sp+2004>. Acesso em: 10 out. 2018.
- AZEVEDO, S. D. R. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. In: *Revistas Eletrônicas*, n. 2, vol. 6, 2013. Disponível em:
<www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/saraazevedo>. Acesso em: 10 out. 2018.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Dicionário de política. Tradução de Luiz Guerreiro Pinto. 12. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.
- ESBR. Síndrome da Dona Florinda. Disponível em:
<https://mobile.twitter.com/ESBR_2/status/714043367462666240/photo/1>. Acesso em: 10 out. 2018.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. São Paulo: Ática, 2002.
- GREGOLIN, M. R.; GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (Orgs.). *Análise do Discurso: As materialidades do sentido*. 2. ed. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2003.
- MORESI, E. *Metodologia da pesquisa*. Disponível em:
<www.inf.ufes.br/~falbo/files/Metodologiapesquisa-Moresi2003.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

SENTIDOS VERBAIS E VISUAIS EM MEMES: UMA ANÁLISE SOCIOSSEMIÓTICA

Francisco Roberto da Silva Santos
José Rodrigues de Mesquita Neto

1 Considerações Iniciais

As novas ferramentas de informação e comunicação exigem do homem contemporâneo a capacidade de ler textos multimodais complexos, que integram diferentes modos semióticos. Os memes, por exemplo, podem se articular em composições visuais e verbais, assim produzindo significados ideacionais, interpessoais e textuais. Portanto, as imagens, assim como os textos escritos, atuam como formas de representação, negociação de identidades e relações sociais.

Este artigo parte da seguinte pergunta: Como os elementos verbais e visuais se relacionam para dar sentido ao meme? Hipotetizamos que os elementos se comunicam entre si para gerar a ironia e o humor característicos dos memes. A partir disso, temos como objetivos analisar os significados verbais e visuais desses textos sob uma ótica sociosemiótica e verificar os efeitos que esses recursos semióticos provocam na interpretação dos memes.

Para tentar responder à problemática e alcançar nossos objetivos, optamos por uma pesquisa cuja metodologia é qualitativa, de abordagem interpretativista. Nosso *corpus* está composto por dois memes. Os mesmos foram selecionados de forma aleatória, no entanto, pensados no teor político do atual cenário brasileiro, mais especificamente com a operação Lava-jato. Sua análise está fundamentada em dois marcos teóricos: a Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 1978), que contribui para a análise dos elementos verbais, e a Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), que ancora a exploração dos elementos visuais.

O presente trabalho está constituído de duas seções principais, excetuando as considerações iniciais e finais. Na primeira, de cunho teórico, trazemos conceitos referentes à Linguística Sistêmico Funcional e a Gramática do *Design* Visual. Já na segunda, analisamos e discutimos os nossos achados.

2 Referencial Teórico

Para a análise dos sentidos verbais e visuais dos memes, adotamos os pressupostos teórico-metodológicos da semiótica social. Baseada na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (e.g. 1978), a semiótica social considera os vários sistemas semióticos, inclusive a linguagem, como conjuntos de recursos que estão à escolha dos falantes de determinada cultura para realizarem sentidos em contextos sociais. Portanto, os sentidos são tidos não como inerentes aos signos, mas como pertencentes a uma dada cultura e influenciados pelas relações conflituosas que determinam a estrutura social de um grupo.

De acordo com Hodge e Kress (1988), a semiótica social estuda o fenômeno semiótico partindo da ideia de que os processos de produção e recepção de sentidos só podem ser compreendidos tendo como ponto de partida a dimensão social e as lutas de poder que a caracterizam e que são refletidas nos eventos comunicativos. Os autores ainda postulam que “nenhum único código pode ser estudado com sucesso ou compreendido inteiramente em isolamento”, levando à consideração de que “uma teoria da linguagem verbal tem que ser vista em contexto de uma teoria de todos os sistemas sígnicos como socialmente constituídos, e tratados como práticas sociais” (HODGE; KRESS, 1988, p. vii-viii). Essa postura possibilita estudar com coerência analítica mensagens que empreendem ao mesmo tempo mais de um modo semiótico, ou seja, os chamados textos multimodais, como é o caso dos memes.

A seguir, apresentamos os principais conceitos da LSF, que serviram de base para a análise dos significados verbais realizados pelos memes, e também os pressupostos da Gramática do

Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen (2006), que fundamentaram a interpretação dos sentidos visuais.

2.1 Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional é um modelo de estudo da linguagem criado pelo inglês Michael A. K. Halliday. Essa linha teórica se preocupa em “estabelecer princípios gerais relacionados ao uso da linguagem” (HALLIDAY, 1978). Portanto, interessa-lhe o estudo da língua em funcionamento vinculada ao seu contexto de uso. Para a LSF, a língua não é um sistema de regras descontextualizadas, mas um sistema de escolhas possíveis de serem usadas em determinadas situações de comunicação.

Halliday (1978, p. 128) considera que aprender uma língua significa dominar as funções linguísticas, quer dizer, “aprender os usos da língua, e os significados, ou antes, o potencial significativo a eles associado”. Portanto, a LSF tem como premissa a relação natural entre a língua e o contexto, considerando que são os próprios aspectos contextuais que explicam e motivam a emergência dos sentidos. É preciso considerar também que o texto sempre ocorre em dois contextos: um externo, conhecido como contexto de cultura, que é descrito como um conjunto de todos os significados possíveis dentro de uma cultura particular; e um interno, conhecido como contexto de situação, que constitui um contexto mais específico e imediato que envolve o escritor ou o falante. Para Butt et al (2001, p. 3), “a combinação do contexto de cultura com o contexto de situação resulta nas diferenças e similaridades entre uma porção da linguagem e outra”.

Na verdade, as diferenças existentes entre os textos podem ser atribuídas a apenas três aspectos do contexto de situação: o modo, a relação e o campo. O modo concerne ao papel da linguagem e também ao canal de transmissão do texto. A relação refere-se à natureza da relação entre o falante/escritor e o ouvinte/leitor. O campo trata-se daquilo sobre o que se fala ou escreve; os objetivos gerais e específicos do texto. De acordo com Butt et al. (2001, p. 5), esses “três parâmetros do contexto de situação afetam nossas escolhas linguísticas precisamente porque elas refletem as três principais funções da linguagem”. Essas três funções principais, conhecidas como metafunções (ou macrofunções), dizem respeito à textual (relacionada ao modo), à interpessoal (relacionada à relação), e à ideacional (relacionada ao campo).

Halliday (1978, p. 157) define a metafunção textual como a função que “preenche a exigência de que a língua seja operacionalmente relevante – que tenha uma textura, em contextos situacionais concretos”. Em outras palavras, é a metafunção que organiza a oração, dando-lhe coerência e inteireza linear e encaixando-a de forma coesa ao fluxo discursivo. Ela é realizada no nível léxico-gramatical através do sistema de Tema, que se refere à organização sintática da sentença (relação tema-remata), e à organização do fluxo de informação (relação dado-novo). A metafunção textual está sempre presente em qualquer ato comunicativo, agindo em conjunto com as outras duas metafunções.

A metafunção interpessoal é aquela que nos permite desempenhar, no discurso, “nossas relações sociais e pessoais com as outras pessoas ao nosso redor” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 29). O elemento interpessoal é o que dá à oração o caráter de proposição ou de proposta, através das quais nós informamos ou perguntamos, damos uma ordem ou oferecemos bens e serviços, e ainda avaliamos e expressamos nossa atitude em relação ao nosso interlocutor e ao conteúdo de nossa enunciação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Esta metafunção é realizada na léxico-gramática por meio dos sistemas de Modo (indicativo, imperativo e estruturas interrogativas) e Modalidade (auxiliares modais, elementos modalizadores). O Modo remete à seleção de papéis realizada pelo falante para si mesmo e para seu interlocutor, os quais podem ser de solicitante ou fornecedor de informação (no caso de uma pergunta ou/e declaração), ou ainda de solicitante ou fornecedor de bens e serviços (no caso de uma ordem ou oferta de favor). Já o sistema de Modalidade é concernente à expressão dos juízos do falante em relação ao que ele diz.

Por fim, a metafunção ideacional é definida como a função que a língua exerce para “expressar um conteúdo em termos da experiência do falante e da experiência da comunidade linguística” (HALLIDAY, 1978, p. 147), sendo essas experiências tanto materiais como mentais. Através dos sentidos ideacionais, interpretamos, no discurso, nossas experiências exteriores e interiores, que consistem de um fluxo contínuo de eventos, ou acontecimentos. A oração pode ser vista, portanto, como um “modo de reflexão, um modo de impor ordem à variação e ao fluxo sem fim de eventos” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 170).

O sistema léxico-gramatical por meio da qual isso pode ser alcançado é o da Transitividade, que envolve participantes – como Ator e Meta, Experienciador e Fenômeno, Portador e Atributo etc. –, praticando ou sofrendo ações (processos materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais ou existenciais), que podem ocorrer sob determinadas circunstâncias de tempo, local, causa, maneira e assim por diante. Por exemplo, na oração “Esses livros e artigos colocam comida na mesa?”¹, temos os participantes “Esses livros e artigos” como Ator e “comida” como Meta, que estão envolvidos no processo material “colocam”, enquanto que “na mesa” funciona como circunstância locativa, por situar esse processo no espaço.

2.2 Gramática do *Design Visual*

A partir do pensamento sistêmico-funcional, Kress e van Leeuwen (2006) organizam uma proposta teórico-metodológica para a análise crítica de imagens, visto que estas refletem relações sociais, comunicam através de símbolos, divulgam eventos e interagem com aqueles que as observam. Além disso, as imagens se articulam em composições visuais, também produzindo significados ideacionais, interpessoais e textuais. Desse modo, as imagens atuam como forma de representação, negociação de identidades e relações sociais.

A Gramática do *Design Visual*, como ficou conhecida essa proposta, estabelece uma perspectiva multimodal que envolve os significados de imagens e diagramas. Nesse sentido, são os significados representacionais, os interacionais e os composicionais que corroboram simultaneamente para a análise de toda a imagem, construindo padrões de experiência, interação social e posições ideológicas a partir das escolhas de qual realidade está sendo representada, que tipo de aproximação há entre os participantes da imagem e o leitor, como os agentes são construídos, a relação entre os significados em forma de cores da imagem, textura, como os gestos, o vestuário, as expressões faciais são agrupadas na organização da imagem, dentre outros (KRESS, 2000).

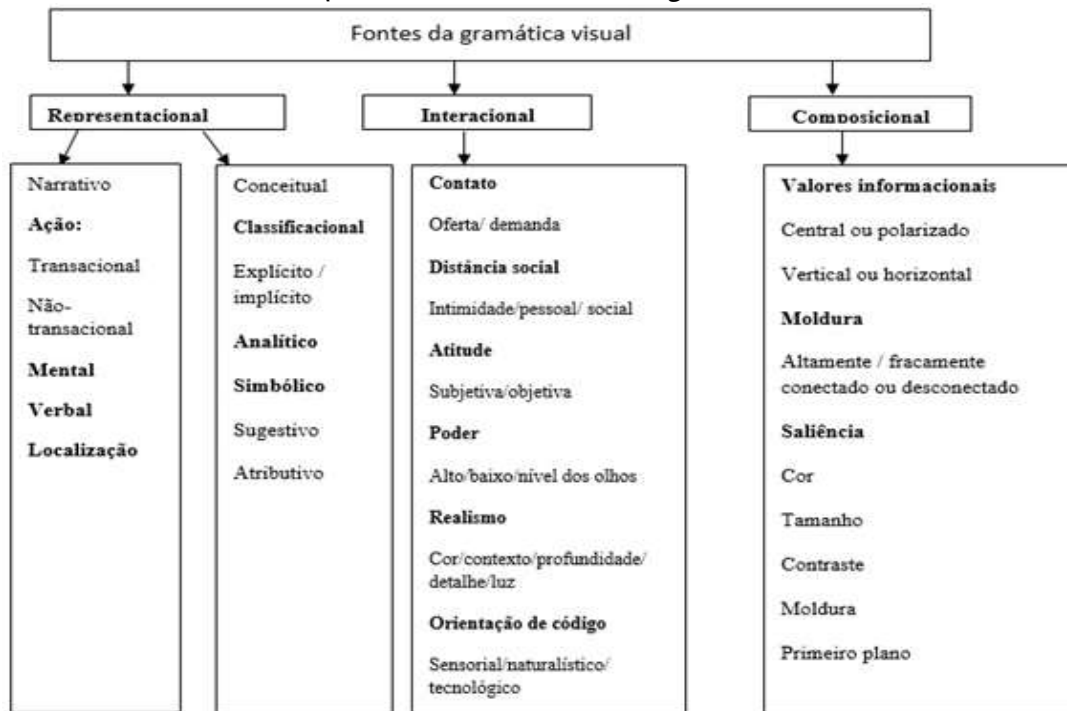
Kress e Leeuwen (2006), dividem os significados representacionais em duas estruturas: Narrativa e Conceitual. A primeira está caracterizada por uma linha oblíqua, denominada vetor, que relaciona os participantes em processos que podem ser de ação, reação, verbais ou mentais. Já a segunda representa os participantes em termos de sua essência, e podem ser construídas por meio de três tipos de processos: os classificacionais, os analíticos e os simbólicos.

Os significados interpessoais são transmitidos pela metafunção interacional, na qual as fontes visuais estabelecem a natureza do relacionamento entre observadores e observado. Incluem os seguintes princípios: a) Contato – marca uma maior ou menor interação com o leitor, em que se pode classificar as imagens, a partir do modo semiótico do olhar, como sendo demanda e oferta – atos de imagens; b) Distância ou afinidade social – realizada pelo tamanho da moldura e tipos de enquadramento, pode codificar numa relação imaginária de maior ou menor distância social. Há vários tipos de enquadramento, dos quais, para fins da análise aqui proposta, são utilizados apenas três: plano fechado, plano médio e plano aberto; c) Atitude – expressa pelo ângulo frontal ou oblíquo – poder – concebido pelo ângulo alto ou baixo e no nível dos olhos; d) realismo – determinado pela cor, contexto, detalhes, profundidade e luz; e) orientação de código – classificado como naturalístico, sensorial, tecnológico e abstrato.

¹ Exemplo traduzido de Halliday e Matthiesen (2004, p. 195).

Para sintetizar, apresentamos o quadro 1 que expõe os conceitos da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (2006).

Quadro 1 – Gramática do Design Visual



Fonte: Santos (2010).

3 Análise dos sentidos verbais e visuais nos memes

Sem dúvida, uma das características mais marcantes dos memes, especialmente os que circulam no Brasil, é o humor. Esses textos chamam a atenção dos internautas pelo modo cômico e jocoso com que retratam as personalidades, as instituições e os eventos que formam a cena político-social brasileira. E é justamente por isso que os memes “viralizam”, ou melhor, pra continuar na metáfora biológica, tornam-se tão contagiantes que se espalham rapidamente por todas as redes sociais.

A comédia é justamente um dos temas centrais do meme reproduzido na Figura 1. Nele, encontramos os dizeres “STF: comédia ou tragédia?”, que serve como uma espécie de título para o meme, uma vez que sintetiza, ao mesmo tempo que antecipa e direciona a leitura dos sentidos visuais. Por posicionar-se no topo da composição, o texto verbal ganha status de informação Ideal (KRESS; van LEEUWEN, 2006), o que reforça seu papel de síntese sumária do meme.

Figura 1 – Meme sobre o STF



Fonte: Arquivo pessoal.

Ainda em relação ao texto verbal, notamos que, léxico-gramaticalmente, o participante “STF” (sigla amplamente conhecida dos brasileiros, que remete ao Supremo Tribunal Federal) encontra-se em um processo relacional com os participantes “comédia” e “tragédia”, ainda que não haja qualquer item lexical que materialize explicitamente esse processo (como o verbo “é”, por exemplo). Assim, “STF” é representado como Portador dos Atributos “comédia” e “tragédia”, que, por sua vez, estabelecem entre si uma relação paratática de alternativa, expressa pela conjunção “ou”, indicando que o Portador pode ter um desses dois Atributos, mas não ambos.

Uma vez que a oração assume a forma de uma pergunta, cabe ao leitor fazer essa opção. Mas, seja ela qual for, resta clara a crítica mordaz feita ao STF, que ao invés de ser visto como uma instituição séria e respeitosa, ou qualquer predicado que fizesse jus ao órgão máximo do sistema jurídico brasileiro, assume, pelo sentido construído no meme, o caráter de uma peça teatral, um espetáculo fictício, fantasioso, fraudulento.

Essa desconstrução pejorativa do STF repete-se nos recursos visuais que compõem o meme, mas nesse caso os alvos são os próprios ministros. As fotografias dos ministros Luiz Fux, Gilmar Mendes e Cármen Lúcia aparecem dispostas uma abaixo da outra numa estrutura conceitual classificacional, na qual os participantes são mostrados como Subordinados a uma mesma classe: a de ministros do STF. Ao mesmo tempo, essas mesmas fotografias aparecem alinhadas a uma outra série de fotografias, cujos participantes também são representados como fazendo parte de uma mesma classe: a de personagens de programas humorísticos. Tratam-se de ícones cômicos da televisão brasileira, de fama amplamente reconhecida; são eles: Zé Bonitinho, interpretado pelo humorista Jorge Loredano no programa “Escolinha do Professor Raimundo”; Deputado João Plenário, encarnado pelo ator Saulo Laranjeira no programa “A Praça é Nossa”; e Bento Carneiro, o Vampiro Brasileiro, vivido por Chico Anysio no programa “Chico Anysio Show”.

Mas a relação que mais salta aos olhos, e que constitui o cerne do humor criado pelo meme, é aquela estabelecida entre as fotografias dos ministros e as dos humoristas dispostas lado a lado. As aparências físicas dos representantes do STF são jocosamente comparadas às dos personagens cômicos. Nas fotografias, inclusive, os participantes foram retratados em posições bem semelhantes, mas simetricamente invertidas, de modo a criar um efeito de espelhamento. Mas junto com a fisionomia, a leitura do meme também permite associar aos ministros a personalidade e outras qualidades ligadas ao caráter daqueles personagens, como a vaidade e

frivolidade de Zé Bonitinho, a desonestidade de João Plenário, e a desonradez e covardia de Bento Carneiro.

No que tange aos sentidos composicionais, as fotografias dos ministros e dos humoristas criam uma estrutura Dado-Novo (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Os ministros são representados como informação dada, por eles serem assunto constantemente tratado pela mídia na época de publicação do meme, tornando-se muito famosos e por isso serem alvo da piada desenvolvida no texto. Por sua vez, os personagens cômicos ganham status de informação nova, pois foram trazidos de maneira inusitada para a composição, surpreendendo o leitor com o paralelo criado entre eles e os representantes do STF.

Cotejando sentidos verbais e visuais, o meme apresenta uma posição depreciativa ao STF e seus membros, contestando sua atuação nos casos em torno da Operação Lava-jato. Ao serem comparados com personagens humorísticos conhecidos do público, os ministros têm sua imagem, enquanto sujeitos sóbrios e ponderados, desconstruída desfavoravelmente. Passam a ser vistos como caricaturas de um show de comédia. Essa perspectiva, no entanto, torna-se trágica, se pensarmos na responsabilidade que eles têm à frente da mais alta corte de justiça do país. Daí o dilema expresso verbalmente pelo autor do meme, ao tentar qualificar o STF.

Passamos agora à análise de outro meme que circulou na mesma época do primeiro, e que trata da então iminente prisão do ex-presidente Lula, denunciado pelo Ministério Público com base na Operação Lava-jato. Conforme pode ser visto na Figura 2, o meme em questão apresenta uma posição solidária a Lula e contrária a seus acusadores.

Figura 2 – Meme sobre a prisão de Lula



Fonte: Arquivo pessoal.

O meme assume a forma genérica de um cartaz de “procurado”, típico de filmes e histórias sobre o velho-oeste americano. Porém, o gênero em questão é subvertido, de modo a provocar um efeito de ironia, conforme pode ser demonstrado pela interpretação sociosemiótica dos sentidos verbais e visuais construídos no texto.

O texto verbal inicia-se com uma exclamação que qualifica de “cara perigoso!” o presidente Lula, o qual não é representado verbalmente, mas sim exclusivamente através da imagem, tornando impossível a leitura separada desses dois modos semióticos. Há, portanto, um processo relacional implícito em que “Lula” é tido como Portador do Atributo “cara perigoso”. Interpessoalmente, essa exclamação funciona, dentro do gênero que estamos aqui denominando cartaz de “procurado”, como um aviso de alerta, requerendo que os leitores tenham cuidado ao

lidar com o “suspeito” retratado no cartaz. No caso do meme, esse aviso serve para criar no leitor uma expectativa que será quebrada no restante do texto, produzindo a ironia.

Na sequência do texto, temos a oração “perseguido pela justiça brasileira”, na qual o presidente Lula, que se mantém como Tema da mensagem, assume, ideacionalmente, o papel léxico-gramatical de Meta no processo material “perseguir”, que tem como Ator a “justiça brasileira”. A escolha por esse processo causa intencionalmente uma ambiguidade, já que “perseguir” pode ser lido como “repreender”, “condenar” nos termos da lei de execução penal, mas por outro lado pode transmitir a ideia de “atormentar”, “constranger”. Assim, essa ambiguidade coopera para o efeito pretendido pelo autor do meme, fazendo uma ponte entre a primeira linha do texto verbal, na qual Lula é apresentado como “foragido da justiça”, e o arremate irônico do meme, que o representa como um inocente que está sendo vítima de um martírio jurídico.

A última oração apresentada no texto, introduzida pela conjunção causal “por”, expande a oração anterior apresentando a causa que leva a justiça a perseguir Lula. Nela, o ex-presidente cumpre a função de Ator no processo material “matar”, que tem como Meta “a fome e a sede de milhões de pessoas”. Aqui o meme se refere a projetos sociais como o Fome Zero, o Bolsa Família e a transposição do Rio São Francisco, criados pelo governo Lula para atender as famílias mais carentes do Brasil, especialmente as moradoras da região nordeste que sofrem com grandes períodos de estiagem. O uso da metáfora “matar” é sugestiva, por brincar com o sentido de “cara perigoso” expresso na exclamação que abre o texto, e que passa a ser subvertida nesta última oração.

A subversão do gênero cartaz de “procurado” é também operada visualmente, a partir da fotografia escolhida para retratar Lula. O que se espera encontrar nesse tipo de composição é uma expressão carrancuda, agressiva, desajustada, sobre um fundo neutro, e que transmita o sentimento de medo e perigo. No entanto, o meme traz uma imagem oposta a isso. Lula foi representado como Portador dos melhores Atributos Possessivos: traja um terno alinhado e sóbrio, cabelo e barba bem aparados, semblante sereno e amigável, além de apresentar-se com a bandeira brasileira ao fundo, que carrega os sentidos de patriotismo e democracia. A fotografia, portanto, representa Lula como o chefe de estado de renome internacional que ele é, bem distante da imagem de um foragido da justiça.

Agora, focalizando os sentidos interpessoais, observa-se que as escolhas tanto no sistema do contato – demanda –, como no da distância social – plano fechado –, bem como no de poder – nível do olhar – coadunam para criar uma relação virtual de intimidade, cumplicidade e envolvimento solidário entre o participante representado Lula e os observadores da imagem. Assim, os leitores do meme são convidados a identificarem-se com o ex-presidente e a criar empatia e admiração por sua história enquanto presidente que colocou em prática projetos importantes que melhoraram as condições de vida da população brasileira.

Todos esses sentidos verbais e visuais construídos pelo meme, portanto, concorrem para produzir o efeito de ironia que surpreende o leitor. Sobressai a ideia de que o ex-presidente Lula, na opinião do autor do texto, está sofrendo um processo jurídico injusto, simplesmente pelo fato de ter atendido às necessidades dos mais pobres, e contrariado os interesses da elite brasileira.

Considerações Finais

A semiótica social e a teoria sistêmico-funcional não veem a língua como um sistema de regras descontextualizadas, mas sim como um sistema de escolhas possíveis de serem usadas em determinadas situações de comunicação. Consideram, pois, que os recursos semióticos utilizados em qualquer gênero, como é o caso do meme, não são escolhidos de forma aleatória, mas sim com o objetivo de contextualizar e emitir sentido. Dessa maneira, podemos dizer que nossa problemática foi respondida e nossa hipótese confirmada, visto que os elementos verbais e visuais que compõem os memes selecionados para análise são responsáveis pelo gerenciamento

do sentido do texto. Eles são responsáveis por gerar a ironia, tipicamente marcada nesse gênero, e provocar o humor.

Para esta pesquisa optamos pela escolha de dois memes. Podemos dizer que no primeiro os sentidos verbais e visuais colaboram na apresentação de uma posição depreciativa ao STF e seus membros, contestando sua atuação nos casos em torno da Operação Lava-jato. Já no segundo trata-se da ideia de que o ex-presidente Lula está sofrendo um processo jurídico injusto, por ter contrariado os interesses da elite brasileira.

Algumas questões surgiram durante a realização deste estudo, mas não puderam ser discutidas devido às limitações de tempo e de páginas para a realização da pesquisa. Consideramos, assim, possíveis desdobramentos/sugestões para pesquisas futuras: a) a utilização de outros memes, pois acreditamos que a quantidade escolhida limita a abrangência dos resultados; b) o uso de outras teorias linguísticas que também abordam a análise do gênero; c) o uso de memes com temáticas variadas; e d) a exploração da percepção do leitor diante do processamento desses textos.

Em suma, concluímos que os elementos aqui abordados compartilham informações que contribuem e constroem os sentidos dos textos. Sentidos esses que se situam no campo do humor, com predominância da ironia.

Referências

- BUTT, D. et al. *Using functional grammar: an explorer's guide*. Sydney: Macquarie University, 2001.
- HALLIDAY, M. A. K. As bases funcionais da linguagem. In: DASCAL, M. (Org.). *Fundamentos Metodológicos da Linguística*. São Paulo: Global, 1978. *Global universitária: Série linguagem, comunicação e sociedade*, v.1, pp. 125-161.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. 3. ed., London: Hodder Education, 2004.
- HODGE, R.; KRESS, G. *Social semiotics*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1988.
- KRESS, G. Design and transformation: new theories of meaning. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000, pp. 153-161.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2nd. ed. London: Routledge, 2006.
- SANTOS, Z. As considerações da gramática do design visual para a constituição de textos multimodais. *Interletras*, Dourados, v. 2, p. 2, 2010.

ELUCIDANDO OS MEMES DE JAIR MESSIAS BOLSONARO

Hildevânia da Silva Monte
Talita Araújo Costa

1 Introdução

Diante de um contexto de pós-modernidade, a linguagem constitui-se como algo que precisa estar em constantes mudanças, pois a cada dia novas formas de interação vão surgindo. Desse modo, com o surgimento da era digital intensifica-se mais ainda as diversas formas de comunicação, uma vez que a língua torna-se mais dinâmica e atrativa. As diversas modalidades textuais tendem ao surgimento de gêneros que circulam nos ambientes virtuais, têm aceitação e tornam-se interessantes para o público, como, por exemplo, o gênero *meme*, em que podemos destacar que são criações dos próprios usuários da rede sobre uma determinada situação que causa um sentido humorístico e de ironia. Com isso, este artigo tem por finalidade analisar o gênero *meme* na perspectiva da análise do discurso (AD) visando mostrar que o referido gênero caracteriza-se por sua acentuada presença nas redes sociais.

Essa reflexão feita à luz da análise do discurso é de fundamental relevância, pois levamos em consideração os interdiscursos, a formação discursiva, como ainda os fenômenos ideológicos, para assim, entendermos os sentidos dos textos em análise. Assim, refletindo sobre a importância do contexto político atual, no qual vivenciamos, buscamos discutir sobre os discursos do presidente eleito Jair Bolsonaro para entendermos as possíveis construções de sentidos, tanto nos aspectos críticos como humorísticos, presentes nos enunciados. Para fundamentarmos o nosso trabalho, temos como suporte teórico os estudos de Ganzella, (2016), Mussalim (2003), Ferreira de Melo (2009) que trazem uma abordagem sobre a análise do discurso; Alves (2005); Sargentini (2006) dentre outros com apontamentos sobre o processo de formação discursiva e o interdiscurso como elementos básicos para as discussões da análise do discurso.

2 Análise do Discurso: uma introdução

As discussões neste capítulo estão pautadas em teorias que discorrem sobre a análise do discurso, um campo de estudos muito amplo, que serve como base para melhor refletirmos os textos que circulam em nosso meio social. Nessa perspectiva, Ganzella (2016, p. 3) reflete que “a língua, apesar de apresentar-se como uma estrutura, um sistema opaco, ela é atravessada pelos eventos históricos e sociais através do uso da língua feito pelos sujeitos do discurso”. Assim, podemos considerar o contexto histórico como algo significativo para a formação do discurso, pois para entendermos determinados tipos de discursos precisamos recorrer a situações externas à língua, presentes no social.

Sabemos que no contexto da história da Análise do Discurso – Doravante AD - muitos foram os estudos realizados para que de fato se chegasse ao projeto pretendido para essa corrente de pensamento que, de modo geral, abrange sobre as questões sociais, do sujeito e da linguagem. De acordo com Mussalim (2003), alguns teóricos da época como Michel Pêcheux, que apoiado em uma formação fisiológica, desenvolveram um pensamento crítico passando a indagar questões relacionadas à linguística. Desse modo, Mussalim (2003, p. 105) considera “a instituição da AD para Pêcheux, exige uma ruptura epistemológica, que coloca o estudo do discurso num outro terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito”. Diante disso, entendemos que para a constituição da AD foi necessário se desenvolver um novo olhar levando em consideração princípios que focalizem as marcas deixadas no texto e que remete às condições de produção em que o sujeito está inserido.

Nesse caso, vemos que os discursos estão sempre atrelados à história do sujeito, naquilo que defendemos e acreditamos e muitas vezes sendo influenciados pelos modos sociais os quais estão inseridos. Assim, podemos dizer, de acordo com Mussalim (2003, p. 10) “em outras palavras, o sujeito não é considerado livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso”. Para tanto, os efeitos de sentidos apresentados em um texto é um fator de grande importância para a análise do discurso, pois é a partir do que está implícito no dizer do outro que surgem as indagações para serem questionadas e investigadas. Para que a resposta dessa pergunta seja encontrada faz-se necessário buscar o momento em que esse discurso se constituiu, associando a formação social do sujeito envolvido no discurso para podermos compreender os reais efeitos de sentidos presentes nos discursos.

Com isso, as palavras não apresentam sentidos de forma isoladas mas relacionadas com formações ideológicas sendo, portanto que tudo o que dizemos só se obtém ou se constrói sentidos se estiver articulada com outras práticas e atitudes no decorrer de um tempo. Para tanto, os elementos deixados como “pistas” no enunciado, é um fator que pode nos esclarecer os valores em que o texto se encontra. Partindo dessas circunstâncias, torna-se mais fácil entendermos os reais sentidos do discurso. Nessa perspectiva, um outro apontamento que deve ser destacado no estudo da AD é a ideologia, um termo bastante discutido por alguns autores. Assim, Ferreira de Melo (2009, p. 14) considera que:

A AD [análise do discurso] enfatiza a reprodução da ideologia no discurso como sujeitos são posicionados dentro de FDs [formação discursiva] e como a dominação ideológica é assegurada através da linguagem em detrimento da transformação social e a partir do discurso- como o sujeito pode contestar e reestruturar a dominação e as FDs mediante a prática discursiva. O discurso como objeto construído pela AD deve ser encarado como um processo que se dá sobre a língua, e o acontecimento linguístico como um investimento ideológico do sujeito que se inscreve e se dispersa no discurso, enunciando e sendo enunciado, a partir do que já foi dito e colocando a possibilidade, sobre o mesmo, de outros dizeres.

Dessa forma, é possível dizer que a AD corresponde às relações ideológicas dos discursos retomando as formas como os sujeitos se constituem mediante a um contexto social e histórico específico. Considerar o aspecto social é fundamental para a análise do discurso, pois a partir desse elemento podemos melhor interpretar os sentidos do discurso.

3 A Formação Discursiva e o Interdiscurso

Nesta seção apontaremos alguns aspectos relevantes sobre a formação discursiva que temos como um elemento básico para as discussões da análise do discurso. É a partir das concepções sobre a formação discursiva que passamos a compreender o processo da produção dos sentidos, levando em consideração os fenômenos ideológicos que permitem estabelecer regularidades nas formas de funcionamento do discurso. Assim, muitas vezes precisamos recorrer aos contextos históricos para podermos compreender tais enunciados correspondentes a diferentes discursos que circulam em nosso dia a dia. Dessa maneira, Alves (2005, p. 48) cita que “os efeitos de sentido desse então enunciado revelam conflitos sociais decorrentes dos espaços de enunciação, dos lugares sociais assumidos por diferentes sujeitos socialmente organizados”. Nesse caso, o que ocorre em decorrência disso, é a constituição de diferentes discursos que se relacionam as ações de transformação social presentes na vida do homem em sociedade.

Ao olharmos de maneira mais precisa os termos pronunciados provenientes dos fatores das formações discursivas, vemos que esse entrelaçamento aponta para uma diversidade de discursos ditos por diferentes sujeitos sociais. Para tanto, para esses diferentes discursos a AD conceitua de interdiscurso. A respeito do interdiscurso Alves (2005, p.49) nos diz que, “trata-se, conforme assinalamos de uma interdiscursividade caracterizada pelo entrelaçamento de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais”. Desse modo, podemos mencionar que o discurso constitui-se de outros discursos já existentes passando assim, a ser modificado de acordo com os procedimentos historicamente construídos.

Nessas condições, o discurso é um lugar no qual podemos observar uma relação entre língua e ideologia e, de certo modo, entendermos como ocorre a produção de sentidos para os sujeitos. Diante dessas colocações, podemos levar em consideração que uma formação discursiva é constituída a partir da heterogeneidade e, assim sendo, Sargentini (2006, p. 40), menciona em seus comentários que,

A entrada do conceito de interdiscurso [na AD] modifica a forma de organização do *corpus*. O conceito introduz uma abordagem mais dialética ao iniciar que toda formação discursiva dissimula um todo complexo dominante (em uma perspectiva althusseriana). O interdiscurso é, assim, um espaço discursivo e ideológico onde se desenvolvem as formações discursivas em função das relações de dominação, de subordinação e de contradição.

Diante do exposto, compreendemos que o interdiscurso está relacionado à presença de diferentes discursos que são derivados de situações históricas e sociais diferentes que se entrelaçam no interior de uma formação discursiva. Nessa perspectiva, dizemos que o enunciado se configura como um fator heterogêneo que traz variados significados. Podemos dizer ainda que para analisarmos os discursos na perspectiva da AD é necessário levarmos em conta não somente os conhecimentos linguísticos presentes em um determinado texto, mas os elementos históricos, sociais e ideológicos no intuito de entender os efeitos de sentidos expressos em meio a um determinado contexto.

Mediante as considerações feitas sobre formação discursiva acrescentamos ainda que esta está relacionado a um conjunto de enunciados que conduz o que de fato pode ser pronunciado em uma situação específica da comunicação. Neste caso, Alves (2005, p. 55) ressalta que “uma formação discursiva caracteriza-se pela existência de um conjunto semelhante de objetos e enunciados que os descrevem, pela possibilidade de explicitar como cada objeto do discurso tem, nela, o seu lugar e sua regra de aparição”. Para tanto, apresenta-se como um campo de discussão que tem como evidência aquilo que é dito e os sujeitos constituídos a partir de um dado momento histórico, tendo em vista que novas condições de produção de sentidos podem surgir.

4 Os memes no contexto da internet

No contexto da internet, *memes* são pequenas entidades informativas que se replicam rapidamente. São formas de transmitir informações simples, rápidas e cômicas, principalmente quando abordam temáticas polêmicas ou famosas. Os *memes* podem ser compreendidos como replicadores que se espalham através dos usuários, como construções culturais que são difundidas por indivíduos, como também unidades que propagam ações, representam culturas, hábitos, pregam ideologias e costumes dentro de determinados grupos sociais. E mais do que meros instrumentos de humor, oferecem a construção de diferentes conhecimentos, gerando novas reflexões sobre assuntos, por parte dos receptores, bem como habilidades de interpretações.

Para compreendê-los é necessário sabermos que os *memes* tiveram seu surgimento no século XX, mediante pesquisas desenvolvidas sobre a genética, a partir de uma abordagem evolucionista. O vocábulo *meme* provém da palavra “*mimeme*”, que no grego arcaico significa imitação, e foi criado pelo biólogo Dawkins. Conforme Recuero (2007, p. 23) o conceito de *meme* surgiu através de Richard Dawkins, em seu livro “*O Gene Egoísta*”, publicado em 1976, para contrapor com o conceito de *gene*. Por meio de um tratamento evolucionista, “Dawkins compara a evolução cultural com a evolução genética, onde o *meme* é o “*gene*” da cultura, que se perpetua através de seus replicadores, as pessoas”. A teoria do Gene Egoísta consiste na ideia de que a sobrevivência de um *gene* está relacionada às suas condições de produzir um maior número de cópias de si mesmo.

No contexto atual, é praticamente impossível navegar na internet (sites e redes sociais) sem encontrar algum *meme*, principalmente nas redes sociais, nos sites de humor e até no meio acadêmico. E, apesar dessa arte ser conhecida pelo nome, poucos usuários sabem realmente o que é um *meme*,

bem como se deu a sua origem. No contexto virtual, os *memes* são imagens, desenhos, vídeos, fotografias de pessoas famosas ou não, que se tornam muito populares entre os usuários desse suporte, geralmente vêm contidos em gêneros textuais. Possuem, quase sempre, tom engraçado, inteligente e irônico. Quando os *memes* que surgem nas redes sociais ou nos sites de humor ganham uma maior repercussão, são compartilhados rapidamente, como uma multiplicação, um instantâneo crescimento, através das plataformas digitais, excedem o ambiente virtual, tecnológico e passam a viralizar, também, em outros contextos, fazendo, assim, uma revolução cultural.

Nessa era tecnológica, as redes sociais online têm se tornado ferramentas de utilidade pública, responsáveis pela propagação de informações e de conteúdos diversos que permeiam a nossa sociedade, possibilitando que o conhecimento chegue a um maior número de usuários. Esse aceleração existente entre a propagação dos *memes* na internet acontece através das mídias sociais. O período de vida de um *meme* na web pode ser longo ou curto. Uma vez postado na internet, ele estará sujeito a comentários de diversas naturezas: críticas, ironias, humor, elogios. Esse meio de propagar informação, humor, sarcasmo e denúncias, possui como uma de suas principais características a possibilidade de reprodução dos conteúdos, que acontece, principalmente, quando ele é bem-sucedido, tem aceitação popular.

Existe uma infinidade de *memes* que circulam na internet, alguns famosos e reconhecidos por grande parte dos usuários dessa rede, outros ainda em ascensão, pois o (re)conhecimento dos *memes* acontece de acordo com os seus compartilhamentos e da identificação da temática por ele retratada. Os formatos dos *memes* variam de estilo, alguns são imagens, outros são imagens com textos, áudios, desenhos, vídeos com *emojicons*, vídeos narrados, caricaturas repletas de sarcasmo, gestos, cores e efeitos escolhidos com propósitos bem definidos. Cada detalhe presente num *meme* é manuseado de forma intencional e possui uma carga de sentido.

Jesus e Maciel (2015, p. 55) afirmam que os *memes* são encontrados em diferentes esferas da sociedade, através de práticas sociais de sujeitos criativos, que fazem uso da linguagem multi-hiper-modal como reflexão crítica, irônica e humorística de acontecimentos: “(...) no contexto da linguagem, os *memes* representam modelos culturais de pensamentos, ideias, pressupostos, valores, esquemas interpretativos de fenômenos sociais simbólicos e comportamentais que são produzidos por participantes”.

Desse modo, verificamos que esses instrumentos de comunicabilidade retratam fatos, ideias e fenômenos que são ocasionados por pessoas. Percebemos, também, que os *memes* são elementos comunicativos intimamente associados à esfera social, simbolizam valores sociais, pensamentos e comportamentos de sujeitos ideológicos, e devem ser compreendidos não apenas como formas de entreter, de divertir o seu público, mas, sobretudo, devem ser entendidos como formas de denunciar, de enaltecer, de criticar, de poder, de criar e de informar as pessoas sobre a realidade da sociedade.

Os *memes* são textos constituídos de características específicas, geram discussões que apontam semelhanças existentes numa sociedade, servem de estímulo para criação e recriação de artes, ampliam autoconfiança multimodal e a crítica por parte dos internautas, leitores da rede. Não podemos negar a relevância da existência dos *memes* em nossa sociedade, principalmente dentro do cenário político brasileiro, pois habitualmente verificamos o quanto esses viralizam, dizem e denunciam práticas inconvenientes de políticos. Por esse ângulo, acreditamos ser importante analisá-los mediante um olhar reflexivo.

5 As Construções Discursivas em Memes de Jair Bolsonaro

No contexto das eleições 2018, no Brasil, que tem como finalidade definir o novo Presidente da República, Governadores, Senadores, Deputados Federais e Deputados Estaduais, tem sido comum nos depararmos com *memes* políticos que trazem como figuras emblemáticas candidatos à presidência do Brasil, em especial o candidato Jair Messias Bolsonaro do PSL – Partido Social Liberal. Seus discursos são considerados por muitos brasileiros como “polêmicos”,

pois dão abertura para debates extremos, exaltados e calorosos entre os telespectadores, internautas e eleitores. Nesse contexto, por defendermos e acreditarmos que os sentidos nascem do e pelo discurso, proferidos através da interação entre os sujeitos, que analisaremos dois memes políticos que foram escolhidos com finalidades afins; observaremos as dimensões pragmáticas e discursivas expostas nesses, e que contribuem para as construções semânticas do gênero em estudo.

É sabido que quando se trata do assunto política há uma heterogeneidade de opiniões que permeiam essa esfera. Existe quem se posicione a favor, acreditando e defendendo as propostas de Jair Bolsonaro, como, também, existem eleitores que rejeitam as suas declarações, questionando-as e se declarando totalmente contra as ideologias do candidato. Como a política acabou se instaurando nas redes sociais, podemos perceber a forte influência que as mídias digitais ocasionam na consciência política do brasileiro. O povo encontra a todo o momento memes que giram em torno da política. Observemos, agora, a Figura 1 abaixo:

Figura 1 – Meme Corrupto



Fonte: <www.gerarmemes.com.br>.

Através de uma leitura do gênero exposto, verificamos que o conjunto composicional do *meme* resulta em construções de sentidos pré-estabelecidos pelo produtor. O conteúdo presente no *meme* mostra os adjetivos que os não eleitores do candidato Jair Messias Bolsonaro – PSL - Partido Social Liberal, eleitores que não o apoiam, os oferecem, tais como nazista, homofóbico, racista e machista. Quem acompanha os discursos proferidos pelo candidato, como também a sua vida, consegue detectar e compreender os princípios pregados pelo presidente. Bolsonaro estudou em Escola do Exército, formou-se na Academia Militar, teve um percurso de crescimento baseado na rigidez e na ditadura, chegando a tornar-se Capitão. Por ter uma visão conservadora, na qual prega o combate ao aborto, ao casamento entre pessoas do mesmo sexo, favorece leis que intensifiquem a penalidade para criminosos, e julga defender os princípios cristãos, o candidato, ao declarar o que pensa em seus discursos, ditos com rigidez e com alto nível de segurança, instaurou em muitos brasileiros repúdio às suas convicções.

As marcas deixadas no texto acima remetem às condições de produção em que o criador do *meme* está inserido. Pelo conteúdo apresentado no gênero podemos compreender que os nomes depreciativos que alguns brasileiros dão, nomeiam e se referem ao candidato do PSL são desconstruídos com as imagens que o *meme* traz para demonstrar, deixando claro e evidente que Jair Bolsonaro não é tudo o que dizem. O chamam de homofóbico, preconceituoso, mas na imagem ele aparece se divertindo ao lado de um homossexual; o autodomina de racista, mas na imagem ele aparece interagindo ao lado de um negro; o intitulam de machista, mas no retrato ele

se apresenta ao lado de mulheres policiais. As representações trazidas pelo meme desconstróem o que os opositores declaram sobre o candidato, comprovando que o que pregam sobre Bolsonaro é mentira.

Para finalizar a mensagem trazida pelo texto, o autor menciona que as pessoas que não apoiam Bolsonaro oferecem esses nomes pejorativos ao candidato porque não podem chamá-lo de corrupto, candidato ficha suja. Assim, o contexto histórico do qual o meme está inserido nos leva a detectarmos que o interdiscurso presente no meme (1) é uma crítica à corrupção gerada pelo partido político brasileiro PT – Partido dos Trabalhadores, o principal opositor do candidato do PSL nas eleições 2018, que congrega, como uma das suas ilustres figuras, o ex-presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, como também a ex-presidenta, Dilma Vana Rousseff. O discurso presente no referido meme é ressignificado, só que, agora, contradizendo que os eleitores que não apoiam o candidato Jair Bolsonaro o chamam de nazista, homofóbico, racista e machista porque não podem chamá-lo de corrupto, ao contrário do Partido dos Trabalhadores – PT, que o PT, sim, é corrupto.

A formação discursiva existente no gênero acima é construída através de convicções dos eleitores que confiam no candidato Jair Bolsonaro, porque ele é considerado um homem honesto, candidato ficha limpa, e ao mesmo tempo em que afirmam isso, pregam que só não votam nesse candidato pessoas pobres e pessoas que são desonestas. Assim, afirmam que quem não gosta de Bolsonaro são pessoas que não agem conforme a lei, ou seja, são pessoas corruptas.

Figura 2 – Meme Cidadão de Bem



Fonte: <www.gerarmemes.com.br>.

Ao fazermos uma primeira leitura do gênero acima já conseguimos detectar que a construção do discurso mostrado no gênero é constituída mediante outros discursos já existentes sobre Jair Bolsonaro. O conteúdo temático da Figura 2 é construído mediante o que tem mostrado algumas mídias e as redes sociais, que o candidato Jair Bolsonaro demonstra ser um sujeito preconceituoso, racista, homofóbico, machista e cruel. Primeiramente, a Figura 2 apresenta e faz um resumo dos “tipos” de brasileiros que não gostam do principal opositor ao sistema político atual, discorre sobre as classes de eleitores brasileiros que não votam no candidato do PSL, de acordo com a ideologia do inventor do texto. Os brasileiros que não apoiam as ideias de Bolsonaro são aqueles que possuem as ídoles duvidosas, que, segundo a Figura 2, são: assassinos, homossexuais, pederastas, partidos políticos corruptos, nazistas, ditadores, bandidos, estupradores entre outros. O pensamento mostrado no início do texto é que somente as piores categorias de pessoas não apoiam as ideologias pregadas pelo candidato. O produtor da Figura 2 deixa em evidência em qual lado está, haja vista que enfatiza que os eleitores que não

votam no presidencialável são os que não compactuam com a verdade e não querem o melhor para o Brasil.

O discurso apresentado na segunda parte do texto enfatiza que com exceção da parte “podre” existente em nosso país, cerca de 100% dos brasileiros que honestos, do bem e homens de verdade apoiam as ideologias defendidas por Jair Messias Bolsonaro. Nesse sentido, tirando a parte da população “podre” do país, que não o apoia, o restante dos brasileiros, julgados no *meme* como “honestos”, o apoia. Acreditamos, através desse discurso, que quem criou o *meme* defende vigorosamente a figura do presidencialável. Suas crenças e suas filosofias de vida devem ir ao encontro e, conseqüentemente, o elaborador é um eleitor convicto.

O discurso exposto na Figura 2 preconiza um discurso que pode ser assimilado como autoritário, preconceituoso, discriminativo, como o mais “correto”, e que acaba excluindo quem não pertence ao grupo dos eleitores do candidato Jair Bolsonaro. Omite todos os eleitores que apoiam os outros grupos políticos, principalmente os petistas, que possuem ideologias diferentes e até mesmo a parcela da população que se considera “apartidária”. Não somente elimina essas pessoas, mas as classificam como pertencentes a grupos de pessoas julgadas como as “piores” existentes dentro da sociedade brasileira.

O interdiscurso pregado na Figura 2 é o confronto apresentado pelos dois discursos apresentados no gênero. Primeiramente, vemos um discurso que afirma que os inapropriados tipos de pessoas: assassinos, pederastas, pedófilos, comunistas, socialistas, partidos políticos sujos, nazistas, maconheiros, bandidos, assaltantes, terroristas e ditadores é a parte da população brasileira que não gosta de Jair Bolsonaro, enquanto que, depois, na segunda parte, afirma que com exceção dessas pessoas, 100% da população honesta e de bem o apoiam. O autor do *meme* confronta sobre como é o discurso de pessoas que possuem todas essas características mostradas acima, e depois confronta com o discurso de uma pessoa corrupta com o discurso de uma pessoa do bem e que não é corrupta.

Observamos que a formação discursiva apresentada na Figura 2 é de eleitores que confiam na figura de Jair Bolsonaro, que compactuam com as suas ideias e ideologias, conseqüentemente seus eleitores, pois o julgam como um político honesto e, ao mesmo tempo em que demonstram isso, dizem que só não votam nele os eleitores classificados como “podres”, a parte podre do Brasil, direcionada, assim, pelo produtor do *meme*, e pessoas desonestas. Ou seja, quem não gosta de Bolsonaro são pessoas que não merecem confiança, que são contra a Lei. Podemos compreender, também que os eleitores desse candidato à presidência não são nenhum dos tipos de pessoas apresentadas na parte enfileirada do texto.

Assim, compreendemos que a Figura 2 também ressignifica quem o presidencialável Jair Bolsonaro é um homem de bem e não é corrupto. Os dois textos analisados pregam e tentam comprovar que o presidencialável em foco não é tudo aquilo que falam, pelo contrário, é um sujeito que interage com as mais variadas classes de pessoas, além de ser um político que é ficha limpa, um homem honesto e honrado, ou seja, descontrói os estereótipos pejorativos construídos por seus opositores. Dessa maneira, compreendemos o poder que a mídia, o ambiente virtual, através dos diferentes modos de expressão, contribui e gera discussões sobre diversas questões que permeiam as esferas da sociedade.

Conclusão

No presente trabalho buscamos discutir um pouco sobre os estudos relativos à Análise do Discurso, que é a ciência linguística que se dedica ao estudo da comunicação especializada em analisar construções ideológicas presentes nos textos, enfocando-as em *memes* políticos existentes no contexto midiático e da *web*. Em nosso estudo, de início, apresentamos uma discussão introdutiva sobre a Análise do Discurso, seu objeto de estudo, focalizando discussões sobre as formações discursivas existentes nos discursos proferidos pelos sujeitos nos mais variados contextos de uso, como, também, sobre o interdiscurso.

Em seguida, realizamos discussões sobre os *memes* no contexto da internet, já que o nosso objeto de análises foram *memes* políticos do candidato à presidência do Brasil, nas eleições de 2018, Jair Messias Bolsonaro. Após realizarmos discussões teóricas sobre a teoria utilizada, bem como o objeto de estudo, partimos para as análises propriamente ditas. Nas análises dos *memes* pudemos perceber que os resultados das análises foram positivos em relação à imagem do candidato Jair Messias Bolsonaro, pois na construção total dos dois textos são expostos discursos, ilustrações e traços que evidenciam que o candidato do PSL é uma boa opção para a presidência do Brasil, ou até a melhor.

Portanto, o processo de análise deu-se mediante *memes* políticos encontrados e selecionados na internet para os estudos discursivos. A escolha dos textos foi realizada mediante o contexto político atual, vivenciado pelos brasileiros. Acreditamos ser pertinente analisarmos os discursos que atravessam essas artes críticas, em específico a esses gêneros relacionados aos políticos brasileiros, pois geralmente possuem uma aceitação e popularidade relevante entre os internautas, por possuírem um elevado grau de crítica, sarcasmo e humor.

Referências

- ALVES, F. C. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: trilhas urbanas, 2005.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CHAGAS, V. et al. A política dos memes e os memes da política: proposta metodológica de análise de conteúdo de memes dos debates políticos eleitorais de 2014. *Intexto*, Porto Alegre, n. 38, p. 173-196, 2017.
- DAWKINS, R. *O Gene Egoísta*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001.
- FERREIRA de M., I. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. *Letra magna – revista eletrônica de divulgação científica em Língua Portuguesa, linguística e literatura*, ano 5, n. 11, p. 1-18, 2º semestre de 2009.
- GANZELLA, L. M. Análise do Discurso e a Linguagem Publicitária: um estudo de caso. *INTERLETRAS*, ISSN Nº 1807-1597. V. 4, n. 22, de Outubro/2015 a Março/2016. Disponível em: <http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n22/artigos/4.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.
- JESUS, D. M. de; MACIEL, Ruberval Franco. *Olhares Sobre Tecnologias Digitais: Linguagens, Ensino, Formação e Prática Docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. 44 v.
- LYONS, J. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- OLIVEIRA, R. P. Semântica. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Contexto, 2001.
- OLIVEIRA, L. A. *Manual de Semântica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- RECUERO, R. da. C. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 32, pp. 23-31, abr. 2007. Quadrimestral.
- SARGENTINI, V. M. O. Arquivo e acontecimento: a construção do discurso em análise do discurso. NAVARRO, P. (Org.). *Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos: Claraluz, 2006, pp. 35-44.
- ULLMANN, S. *Semântica: uma introdução ao significado*. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.
- ULLMANN, S. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987. 577p.

MEME: UMA LEITURA À LUZ DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Tereza Maria de Lima

1 Introdução

No intuito de analisar a configuração discursivo-visual presente no gênero digital meme, empregam-se os pressupostos de Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000), a Teoria da Semiótica Social Multimodal (doravante TSSM), considerando o momento da produção, a inferência do leitor, a cultura e o contexto social; bem como os da Gramática do Design Visual (doravante GDV), desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), que analisa os significados representacional, interativo e composicional, no que se refere à construção de sentido, tanto humorístico quanto crítico, considerando os participantes apresentados nas imagens, a interação com o observador e a composição imagética.

Os memes considerados na análise descritiva provêm das redes sociais, evidenciando-se que esses gêneros estão difundidos nesses espaços, servindo tanto para divulgação de temáticas cotidianas quanto para críticas pontuais sobre situações vivenciadas nesse contexto.

Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), para a análise de imagens, utilizam os aportes da Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF) e relacionam a noção teórica de metafunção de Halliday (1994) com a análise de imagens. O trabalho dos autores reconhece que a coerência entre imagens e composição social ocorre de diferentes maneiras, realizando assim a realidade semiótica.

A explicação para a consideração do tema gênero meme reside no propósito de estabelecer de que maneira o sistema de linguagem e o de imagens interagem, como sugerem Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), para isso, far-se-á uma breve explanação da proposta de Halliday (1994), no que se refere à GSF e os pressupostos de Kress e van Leeuwen (2006), o que, por consequência, ocasiona o conhecimento dos aspectos teóricos fundamentais que dão suporte a esse estudo.

Halliday (1994) concebe a linguagem como um sistema de significados, considerando a competência comunicativa de um indivíduo. Para ele, a LSF estuda a língua nas diferentes funções sociais que ela exerce: *ideacional* (representação das experiências do mundo exterior e interior); *interpessoal* (expressão das interações sociais) e *textual* (expressão da estrutura e formato do texto). Sendo que cada metafunção se realiza num sistema.

Essas três metafunções são realizadas simultaneamente na língua, a *ideacional*, no sistema da transitividade; a *interpessoal*, no sistema do modo e a *textual*, no da informação. Um ambiente digital possibilita diversas disposições textuais, seja verbal ou imagéticos, dinamizando as questões linguísticas de forma multimodal. Assim, surgem gêneros textuais diversos, resultantes de transformações das práticas sociais. Como exemplo, o meme, característico do ambiente virtual, especialmente nas redes sociais.

O meme é criação das práticas sociais, pois são os próprios usuários que transformam uma situação em destaque nas mídias em um texto humorístico e irônico, onde se percebe também uma crítica social, política e cultural.

Analisando o discurso deste gênero digital, por meio das categorias da TSSM, com a GDV, tencionamos investigar os aspectos internos do meme, por meio dos pressupostos de Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen, relativos à concepção semiótica dos textos multimodais.

Dessa forma, busca-se evidenciar como ocorre a construção de sentido no gênero meme, considerando os personagens presentes, a interação com o observador e a composição das imagens, assim como o momento da produção, a inferência do leitor, a cultura e o contexto social. A observação desses aspectos pode nos auxiliar nas observações das ideologias intrínsecas

no meme, bem como as críticas que trazem e os diversos modos semióticos de representação discursiva.

A fim de contribuir para a caracterização do gênero meme à luz da GVD, propõe-se, neste artigo, exibir pesquisa comparativa de natureza quantitativa e qualitativa com amostras de textos (verbal e não verbal), extraídos das redes sociais, em 2018, considerando, na investigação, um total de 10 memes.

2 Contextos Investigados

Bakhtin (2001, p. 42) expressa que todo e qualquer modo de comunicação, seja verbal ou não-verbal, constitui-se em gêneros discursivos que, para ele, são “entendidos como domínios ideológicos que dialogam entre si e produzem, em cada esfera, formas relativamente estáveis de enunciados”. Isso quer dizer que, ao utilizar a língua, o ser humano utiliza-se de um determinado gênero.

Para a caracterização do fenômeno em estudo, consideram-se textos que apresentam imagens presentes nas redes sociais e bastante perceptíveis na atualidade, como reflexo das transmutações nas práticas da linguagem, ou seja, o gênero discursivo: meme. Como exemplo, a Figura 1, que traz a imagem de uma personagem do programa Chaves, Dona Florinda, que ficou bastante conhecida na mídia como a mãe do Kiko (uma das crianças da Vila que contracenava com o personagem Chaves), apaixonada pelo professor Girafales, pensa que pertence à classe rica e fala sempre para o filho: “Vamos Tesouro, não se misture com essa gentinha!”. Por isso, a imagem cria sentido ao texto apresentado.

Essa intertextualidade tipológica decorre do fato de se poder depreender, entre determinadas sequências ou tipos textuais – narrativas, descritivas, expositivas etc., um conjunto de características comuns em termos de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, advérbios (de tempo, lugar, modo etc.) e outros elementos dêiticos, que permitem reconhecê-las como pertencentes a determinada classe (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, pp. 75-76).

Figura 1 – Meme Dona Florinda



Fonte: Facebook.

Os memes são elaborados através de imagens, retiradas de uma cena do cotidiano, e de um texto, extraído de um outro contexto, mas na configuração final, o meme adquire uma significação característica. E não há preocupação do produtor dessas imagens quanto ao design visual, pois são produzidas de modo colaborativo e com autoria não divulgada. Por isso, o meme é destinado não apenas para efeito de humor, mas também a uma crítica social, política e cultural, satirizando, diversos fatos cotidianos.

Para a compreensão do gênero meme, além do sentido humorístico; o crítico, sendo necessária, não somente a articulação dos signos semióticos e linguísticos, como também a exploração dos significados que vão além do texto, da imagem e do humor por ele produzido.

No que se refere às abordagens semióticas, evidencia-se a teoria de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), que versa sobre análises imagéticas: a GDV. Essa teoria tem sua manifestação no contexto da LSF, desenvolvida pelo linguista Michael Halliday em 1950.

Halliday (1994) observou que, em relação ao contexto situacional de uma comunicação, devem-se levar em consideração, três variáveis: o *campo*, a *relação* e o *modo*. Surgindo, então, o conceito de metafunções da linguagem: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*.

Tomando como base os postulados de Halliday (1994), Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) elaboraram a teoria da GDV, destacando que, “o que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas semânticas, na comunicação visual é expresso pela escolha entre diferentes usos de cores e de estruturas composicionais”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 2).

Entretanto, o texto visual, ao contrário do verbal, não tinha mecanismo para análise, que foi operacionalizado pela GDV. O estudo, desenvolvido por Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), ancorado nas teorias da LSF, ocupa-se da análise e da descrição de imagens.

A GDV procura interpretar as imagens no que diz respeito às suas representações, interações e composição, levando em consideração o contexto situacional e os participantes envolvidos, buscando esclarecer os pontos de vistas e as ideologias intrínsecas à imagem e que, muitas vezes, alheias ao observador.

A representação da construção e simbolização dos participantes, o contato, a aproximação com o observador, as expressões faciais, os gestos e os movimentos, além das cores, das texturas e da organização estrutural das imagens, constituem-se fragmentos relacionados aos três aspectos que estabelecem o *corpus* de análises da GDV: a *metafunção representacional*, *interativa* e *composicional*.

Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) consideram os textos multimodais como aqueles que se utilizam de combinações de diversos códigos semióticos para conduzir significado ao receptor, o que se pode observar na Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Meme Harry e Rony na aula de Adivinhação



Fonte: Facebook.

Nessa imagem, há uma intertextualidade criativa que, para compreendê-la faz-se necessário conhecer o universo de Harry Potter, um bruxinho que redeu livros, filmes, videogames, entre outros. Ela faz referência ao meme “Glória Pires comentando o Oscar” 98. A cena retratada no meme é uma passagem do filme *O Prisioneiro de Azkaban*, onde Harry e Rony fazem aulas de Adivinhação com a professora Sybill Trelawney. Na cena, observa-se a expressão facial dos personagens e percebe-se o desânimo dos garotos diante da bola de cristal. A piada do

meme está no fato de que tanto Rony quanto Harry odeiam as aulas da professora e, justamente por isso, evitam ao máximo falar ou participar da aula.

A referência ao meme da Glória Pires está na frase “Não sou capaz de opinar”. A atriz foi convidada pela Rede Globo para comentar em um programa sobre os filmes do Oscar 2016 e acabou virando meme por causa das suas respostas, que foram consideradas “fracas” e sem argumentos sólidos, por alguns internautas. Com isso, observamos que cada recurso semiótico não deve ser analisado separadamente dos demais, pois cada um cumpre um papel na construção do sentido do todo, tendo eles uma relação independente.

Por isso, a necessidade de trabalhar a competência comunicativa multimodal no contexto cultural atual, onde se tem contato com o visual. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006, p. 29) apontam essa necessidade, considerando-a como uma atividade a ser trabalhada em sala de aula, possibilitando ao educando, não só o contexto do letramento, mas também aos múltiplos letramentos que envolvem variadas mídias a serem construídas de forma multissemiótica e híbrida.

Na sequência, a análise à luz dos pressupostos de Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen e da GDV, considerando os aspectos externos e internos da leitura multimodal.

3 Análise de Resultados

A expressão do significado na linguagem é feita através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas semânticas. A comunicação visual pode expressar significado, por exemplo, “através do uso de cores ou diferentes estruturas de composição” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 2).

A teoria semiótica funcional das imagens, como proposta por Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), ao utilizar uma organização metafuncional também realizará seus significados através das mesmas funções como propostas por Halliday (1994) e citadas anteriormente: *Representacional*, *Interativa* e *Composicional*.

Dessa maneira, uma imagem representa não só o mundo, de forma abstrata ou concreta, como também interage com esse mundo, independentemente de apresentar um texto escrito que a acompanhe ou não.

3.1 Metafunção representacional

A *metafunção representacional* analisa aspectos referentes aos personagens presentes nas imagens, bem como suas representações e comportamentos, conforme Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Meme Hitler recebendo notícia sobre a Aliança Internacional que se formou contra o Nazismo



Fonte: Facebook.

Na Figura 3, a imagem retrata Hitler recebendo notícias sobre a aliança internacional que se formou contra o Nazismo. Na cena, o participante transmite a mensagem desejada através de movimento (narrativa).

Halliday (1994, p. 106) argumenta que “a impressão mais poderosa que temos da experiência é a que consiste em *goings-on* – acontecer, fazer, sentir, significar, ser e tornar-se.” (verbos) que envolvem coisas (substantivos) que podem apresentar atributos (adjetivos) que se contrapõem a detalhes relacionados a lugar, tempo, maneira, etc. (advérbios). O sistema gramatical onde essas experiências se realizam é chamado de *Transitividade* (HALLIDAY, 1994, p. 106).

Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) argumentam que, também visualmente, há estruturas que possibilitam a construção das experiências dos indivíduos, e isso ocorre dentro do que chamam de função representacional das imagens. Essa função é obtida nas imagens através dos participantes, que podem ser pessoas, objetos ou lugares. Na linguagem a sintaxe é obtida através da ordem sequencial dos elementos, que são as palavras.

Os participantes podem estabelecer uma relação entre si, no que Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) chamam de representações narrativas, nas quais esses participantes se engajam em eventos e ações.

Halliday (1994, p. 109) afirma que o processo na linguagem é realizado pelo grupo *verbal*, enquanto o participante, pelo grupo *nominal*. Os processos na linguagem propostos por Halliday (1994) são: *Material, Reacional, Mental, Comportamental, Existencial e Verbal*. Os processos propostos para o estudo da linguagem não são necessariamente os mesmos encontrados para o estudo de imagens (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), pois linguagem e imagem fazem significado de maneira distinta.

Os processos encontrados por Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) para análise de imagens são: *Processo de ação não-transacional, transacional unidirecional e bidirecional, Reacional não-transacional e transacional, Mental, Verbal e de Conversão* (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006 [1996]).

O *Processo de ação* descreve o que está acontecendo ou sendo feito no mundo externo material. Uma definição tradicional de um grupo verbal nesse processo são os verbos relacionados a *fazer e acontecer*. E o participante que faz a ação é denominado de *Ator*.

A estrutura visual é chamada de *transacional* (verbo transitivo), e pode ser representada da seguinte forma: Na imagem acima, Figura 3, o Participante (*Ator*) executa uma ação (representada pela expressão facial) que é direcionada a outro Participante (*Meta*).

Observa-se que os participantes podem possuir papéis duplos, pois ao mesmo tempo em que executam uma ação (*Ator*), pode também recebe-la (*Meta*), conforme Figura 4, a seguir, em que um lutador, ao mesmo tempo que golpeia outro lutador, por ele é golpeado. Ou seja, ele é *Ator* na ação de golpear, e *Meta* ao ser golpeado ou vice-versa.

Figura 4 – Meme Lutadores de Boxe



Fonte: Facebook.

Em relação ao *processo relacional*, ainda na Figura 4, o olhar fixo dos participantes é percebido como que reagindo ao executar uma ação. Passa a ser o que Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) chamam de *Reacteur*, pois o participante reage àquilo que vê.

Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), ao utilizar os aportes da sistêmica de Halliday (1994) para a análise de visuais, fazem uma analogia entre o *Experienciador* e o que denominam de *Reacters*, que para os autores é aquele “participante que faz a ação de ver” (2006 [1996], p. 64).

O *Reacter* deve ter “olhos visíveis e ser capaz de demonstrar expressões faciais” (KRESS e VANLEEUVEN, 2006 [1996], p. 64). Conforme Figura 5, a seguir.

Figura 5 – Meme Juramento



Fonte: Facebook.

O *processo verbal*, em histórias em quadrinho, conforme Figura 6, a seguir, é realizado através do *balão de diálogo* conectado ao falante, e ao qual Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) se referem como o *Processo verbal* nas imagens. Esse conteúdo (processo verbal) não é representado diretamente nas imagens, mas mediado pelo *balão de diálogo*. O participante num *Processo verbal* é aquele de quem o *balão de diálogo* parte, e é denominado de *Dizente*, ou *Sayer*. O participante verbal dentro do *balão de diálogo* é o *Enunciado*, ou *Utterance* em inglês. Nas imagens o enunciado parece ser apresentado sempre na voz ativa, enquanto na linguagem pode ser construído tanto na voz ativa quando na voz passiva.

Figura 6 – Meme Introduz a obra do filósofo alemão do século XIX, Nietzsche



Fonte: Facebook.

A estrutura visual dá ênfase mais ao objetivo, do que ao conteúdo, o “ato de impactar sobre aquilo que causa o impacto” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 63).

A narrativa da Figura 6 envolve uma ação, que é a de escrever, que se desenrola visualmente, sendo executada por um participante que demonstra dificuldade na escrita na circunstância em que lhe é apresentada.

O exemplo da Figura 7, a seguir, apresenta uma imagem, onde os participantes, diversos, são representados como fazendo parte de uma categoria: material escolar.

Figura 7 – Objetos



Fonte: Facebook.

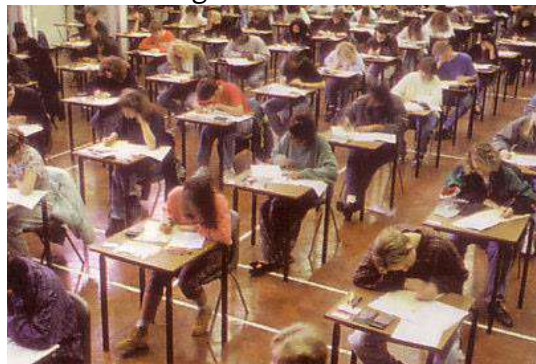
Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) denominam esse tipo de taxonomia como *Covert Taxonomy*, pois a categoria à qual pertencem, é “apenas indicada num texto que acompanha, ou inferida através das similaridades que o observador pode perceber como existente entre os *Subordinados*” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 81).

Imagens que apresentam processo analítico possibilitam que os atributos possuídos pelo portador sejam examinados pelo observador livremente.

3.2 Metafunção interativa

A *relação e interação* entre os participantes da imagem ao observador, Figura 8, a seguir, os participantes mantêm uma relação distante e não envolvente com o observador, por não terem o olhar direcionado a ele e ainda pelo posicionamento distante na imagem. Percebe-se que os olhares dos participantes não focalizam diretamente o observador.

Figura 8 – Alunos



Fonte: Facebook.

Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) argumentam que as imagens além de realizarem a interação entre os elementos que as compõem, elas estabelecem uma interação entre quem as vê e quem as produz. Dessa maneira, os recursos disponíveis na imagem não se limitam apenas a

retrataram os participantes e as relações que estabelecem entre si, como acontece nas interações das representações narrativas e conceituais, onde um participante se relaciona com outro na mesma imagem, por exemplo, ao executar uma ação ou estabelecer algum tipo de subordinação. Esses recursos possibilitam que haja uma relação entre o produtor da imagem e o observador, que ocorrerá através da imagem.

Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) chamam de participante *interativo* aquele real, humano que observa ou produz a imagem. Enquanto nas representações narrativas e conceituais os participantes representados podem ser tanto indivíduos quanto objetos e lugares.

Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 119) argumentam que numa comunicação face a face o “produtor e o observador estão fisicamente presentes” e podem trocar ideias, discutir, pedir e dar explicações sobre a imagem, reagirem da maneira como reagem em situações onde os indivíduos estão fisicamente presentes, numa relação social.

Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) propõem que essas interações se dão através do *olhar*, da *distância* e *ponto de vista*, e assim possibilitam estabelecer uma relação entre os participantes representados na imagem observada e o observador dessas imagens.

Em relação ao olhar, as imagens podem apresentar participantes representados que olham diretamente para o observador (participante interativo), ou que olham para outro participante representado na imagem, não estabelecendo um vínculo direto com o observador. No primeiro caso, o participante representado parece olhar diretamente nos olhos de quem o observa, conforme Figura 9, a seguir, o participante interativo.

Figura 9 – Unicef



Fonte: Facebook.

Essa conexão pode ainda ser reforçada se o participante representado fizer algum gesto que aponte na direção do participante interativo. Na Figura 9, a criança que olha diretamente ou interativamente, como se dissesse, por exemplo: *Ei, preste atenção em mim*. Nada disso está escrito verbalmente. A mensagem é dada e percebida visualmente. Outros significados podem ser depreendidos da imagem, pois cada leitor poderá fazer sua própria interpretação.

A *distância* é uma segunda dimensão da função interativa das imagens. Ela está relacionada com o tamanho do enquadre que é feito na imagem. O participante representante da imagem pode ser mostrado mais próximo ou mais afastado do observador. Isso é feito através de *close ups*, e fotos tiradas à longa e curta distância.

Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 130), afirmam que a escolha entre mostrar o participante representado de perto ou de longe também sugere diferentes relações entre o participante representado e participante interativo. As pessoas são retratadas como se fossem amigos, ou como se fossem estranhos. As imagens nos possibilitam a aproximação imaginária

com figuras públicas como se fossem nossos amigos e vizinhos - ou como estranhos.” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 132).

No que se refere ao *ponto de vista* ou perspectiva com que a imagem é mostrada é outra dimensão em que relações entre participantes representados e interativos são construídas. Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 134) argumentam que a construção de uma imagem envolve não só: “a escolha do tamanho do enquadre, mas também a seleção do ângulo, ou seja, do ponto de vista, e isso implica na possibilidade de expressar subjetivamente atitudes em relação ao participante representado.” O ponto de vista com que os participantes nas imagens são mostrados é que lhes confere essa subjetividade.

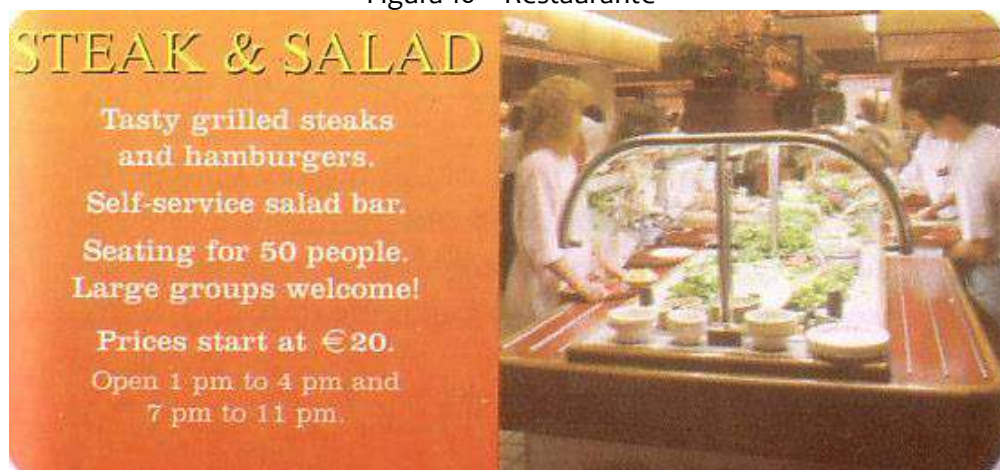
3.3 Metafunção composicional

Trata da estruturação e composição dos elementos e participantes elencados nas imagens. A estrutura do meme, as molduras e linhas divisórias dão um aspecto coesivo à imagem. As funções tanto na linguagem quanto nos visuais se relacionam entre si para formar um todo que integra e relaciona os elementos entre si. Para que esse todo seja significativo a função composicional é fundamental, sendo ela responsável para que essa integração entre elementos representacionais e interacionais ocorra. Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 181) argumentam que a posição que os elementos ocupam no visual lhes confere “valores informativos específicos” fazendo com que esses elementos se relacionam entre si.

O posicionamento dos elementos da imagem fará com que esses elementos adquiram certos *valores de informação*, pois eles estarão interagindo, afetando e sendo afetados em seus valores pelos outros elementos da composição. Além dos *valores de informação*, outro elemento composicional é a *saliência*, que se refere à ênfase maior ou menor que certos elementos recebem em relação a outros presentes na imagem. Isso faz com que esses elementos detenham “maior ou menor importância informativa” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 182) na totalidade da imagem, pois alguns serão mais ou menos realçados, aumentando ou diminuindo assim seu valor na composição.

Um terceiro elemento composicional é o *enquadramento*, que se refere à presença ou não de enquadre, realizado por linhas divisórias que “conectam ou desconectam partes da imagem” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 182) e que refletem o ponto de vista através do qual a imagem foi criada. Esses três elementos composicionais, podem ser aplicados tanto a um único visual como também a “visuais compostos que combinam texto e imagem, e talvez, outros elementos gráficos” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 183), como a tela do computador ou da televisão, como exemplificam os pesquisadores.

Figura 10 – Restaurante



Fonte: Facebook.

Na imagem acima, Figura 10, pode-se perceber que a imagem está localizada ao lado do texto com as informações mais detalhadas e reais do produto. A imagem se coloca na posição mais ideológica, resumindo em parte a informação que está contida no texto.

O termo *saliência* é utilizado por Kress van Leeuwen (2006 [1996], p. 212) quando se referem à importância hierárquica que um ou mais elementos adquirem numa imagem, fazendo com que chamem mais a atenção do observador, independentemente de onde tenham sido colocados na composição visual. Essa importância é adquirida através, por exemplo, do uso de cores mais intensas ou mais suaves, do tamanho maior ou menor de um elemento em relação a outros no visual, ao uso de contraste entre cores (preto e branco, azul e vermelho, por exemplo), nitidez, brilho, perspectiva, e elementos que se sobrepõem, salientando os que se sobrepõem em relação aos que são sobrepostos.

Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) expressam que a função fundamental da integração entre os elementos composicionais da imagem é textual, pois esses elementos visam produzir um texto significativo e coerente, relacionando os elementos entre si, com o observador, e com o mundo que representa e no qual está inserido. Na sequência, faz-se considerações sobre a GDV para a leitura de memes.

3.4 Considerações sobre a Gramática do Design Visual para a Leitura dos Memes

Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) fazem uso de alguns termos da GSF propostos inicialmente para análise da linguagem, para fazer uma análise das imagens baseada nos aportes de Halliday (1994).

A expressão do significado na linguagem é feita através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas semânticas. A comunicação visual pode expressar significado, por exemplo, “através do uso de cores ou diferentes estruturas de composição” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 2).

A teoria semiótica funcional das imagens, como proposta por Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), ao utilizar uma organização metafuncional também realizará seus significados através das mesmas funções como propostas por Halliday, como vistas anteriormente.

Para Halliday (1994), a função *ideacional* na linguagem ocorre no sistema da transitividade, é analisada por Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), no que chamam de função *representacional*, sendo responsável pelas estruturas que constroem visualmente os objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem; a função *interpessoal*, conforme Halliday (1994), responsável pela relação entre os participantes, é analisada por Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), dentro da função denominada de função *interativa*, onde recursos visuais constroem a natureza das relações; a função *textual* da linguagem, conforme Halliday (1994), responsável pela estrutura e formato do texto, é realizada na função *composicional*, na proposição para análise de imagens de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), e se refere aos significados obtidos através da “distribuição do valor da informação. Dessa maneira, uma imagem representa não só o mundo, de forma abstrata ou concreta, como também interage com esse mundo, independentemente de apresentar um texto escrito que a acompanhe ou não.

Em uma leitura multimodal, os mecanismos semióticos de análise de textos multimodais constituem-se de variadas formas e por inúmeros teóricos desse campo. Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000) elaboraram alguns dos pressupostos para entender e analisar os diversos textos multimodais contemporâneos no que diz respeito aos seus aspectos externos, levando em consideração o momento da produção do texto, a inferência do leitor, a cultura e o contexto social.

Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000), destacam que a cultura é essencial à compreensão e produção da leitura de textos, por isso ela se torna determinante na construção do sentido desses textos, por parte dos leitores. As representações de imagens e textos não são destinadas apenas para popularizar uma informação ou fato, ou mesmo provocar humor. Elas

são, sobretudo, construções que manifestam nossa relação com a sociedade que nos cerca, bem como o que ela representa.

Conclusões

Para a leitura do gênero textual meme, foram selecionados como relevantes tanto a linguagem verbal quanto a visual, possibilitam analisar os participantes presentes nos memes, suas diferentes relações com os leitores, sua estrutura e organização, comum a todos, para no fim efetivar-se o sentido. Além disso, verifica-se o quanto esses textos carregam ideologias e conceitos que são introduzidos no momento da produção, mas nem por isso são aceitos e interpretados da mesma maneira pelos leitores que precisam de um conhecimento cultural e prévio para compreendê-los.

Nos contextos considerados para a leitura dos memes, a análise revela que esse gênero, apesar de recorrente, em muitas mídias, suscita investigações quanto à sua relevância por congregar uma diversidade discursiva, cujos participantes e produtores muitas vezes são desconhecidos ou não revelados, principalmente, na questão do multiletramento, considerando que esse gênero digital e muitos outros são consumidos não só por adultos, mas também pelos adolescentes. Assim, ter uma leitura verbal e visual dos memes possibilita melhor compreender as práticas sociais que perfazem a sociedade e que estão refletidas nas mídias como um todo.

Referências

- BAKHTIN, M. O problema dos gêneros dos discursos. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 2006.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.
- KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. Intertextualidade intergenérica e intertextualidade tipológica. In: *Intertextualidade: diálogos impossíveis*. 2. ed. Cortez Editora, 2008, pp. 63-78.
- KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Semiótica discursiva. In: *El discurso como estrutura y proceso: estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Compilado por Teun van Dijk. Espanha: Gedisa Editorial, 2000.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006 [1996].

SIGNIFICADOS DE ORAÇÕES MENTAIS EM MEMES SOBRE MÍDIA E PODER NO CENÁRIO POLÍTICO BRASILEIRO

Victor Rafael do Nascimento Mendes

1 Introdução

O humor está presente em nossas vidas desde os princípios da humanidade, veiculado das mais diversas formas, suportes, tipos e gêneros. No século XXI, os veículos que conduzem os discursos humorísticos se tornaram inovadores. Estes discursos ganharam espaços e popularizaram-se por serem de fácil compreensão e de rápida propagação, sobretudo na internet, em redes sociais e televisivas. Atualmente, eles são chamados de *Memes*, em referência ao termo científico criado por *Richard Dawkins* (2005), para designar um gene cujo objetivo é a sua autorreplicação. Os memes foram se definindo de forma engraçada em nossa sociedade, replicando-se rapidamente em nosso dia a dia contando histórias e fatos do cotidiano do homem numa perspectiva de sátira.

Justamente pelo fato de criticar as ações cotidianas de nossa sociedade e, principalmente, de provocar o riso de quem o lê ou o produz, os memes geram relações de poder capazes de relatar coisas simples e/ou complexas. Estas relações se estreitam ainda mais quando entra em cena a mídia que, para muitos, é o quarto poder da humanidade, capaz de manipular e adotar posturas críticas diversas.

A mídia no Brasil, promovida pelas redes sociais ou pelos canais abertos de televisão, tem se esforçado para postular um discurso de ser parcial ao que acontece no país, o que, na prática, não se torna verdade. Neste hiato de parcialidade, os memes contracenam, produzindo diversos sentidos e as mais diversas opiniões/reações sob o olhar atento de milhões de leitores.

Estas opiniões/reações são replicadas (associando o significado do termo *memes* à teoria de *Richard Dawkins*) através dos compartilhamentos nas redes sociais (sobretudo no *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram* e *YouTube*) e, às vezes, nos canais de televisão, capazes de traduzir o comportamento mental de determinado povo, grupo ou comunidade.

Associado aos comportamentos mentais, os discursos tomam forma e, em sistema gramático, se tornam em orações. É neste ponto onde residem os nossos questionamentos com este trabalho, a saber: como se constituem as orações mentais produzidas em memes sobre mídia e as relações de poder no atual cenário político do Brasil? Como estes memes, através das orações mentais, podem contribuir para desenvolver habilidades de leitura?

Com o intuito de responder a estes questionamentos, formulamos os nossos objetivos, quais sejam: descrever o sistema de orações mentais em memes sobre mídia e relações de poder (geral); compreender como o desenvolvimento da leitura de memes através das orações mentais; e, por último, analisar as contribuições das orações mentais no processo de construção de habilidades de leituras em memes.

A base teórica desta investigação é advinda de *Halliday & Matthiessen* (2004) e *Fuzer & Cabral* (2010), para os quais as orações mentais, na metafunção ideacional, da Linguística Sistêmico-Funcional, representam o mundo interior do indivíduo, ou seja, de nosso sistema de consciência.

O desenho metodológico corresponde a uma pesquisa de cunho descritivo e interpretativo, com paradigma qualitativo. Os dados de análise foram coletados do *Corpus Memes*, que agrega diversas temáticas. Porém, utilizaremos como foco de nossa pesquisa apenas os memes constantes na temática: *Mídia e Poder*.

Este texto está dividido em 05 (cinco) momentos: 01. Introdução, na qual apontamos nossos questionamentos, problema e objetivos da pesquisa; 02. Discussão teórica, em que trazemos a sustentação de nossa pesquisa; 03. Organização metodológica, que aponta os

caminhos percorridos para a feitura deste trabalho; 04. Discussão e análise dos memes pela perspectiva de leitura das orações mentais; e, por fim, 05. Apontamentos conclusivos.

2 Sistema Ideacional: Orações Mentais

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), base do sistema ideacional, em que reside as discussões sobre as orações mentais, tem sido abordada desde o início do século XX, ganhando força no final deste século. As primeiras publicações sobre a LSF foram escritas por Halliday (*Introduction to Funcional Grammar*, 1985 e 1994) e ampliada com a colaboração de Matthiessen (2004), tendo os seus principais fundamentos teóricos em Halliday (1978, 1985, 1994, 2004); Halliday e Hasan (1989), Eggins (1994), Martin & Rose (2003), Thompson (2004) e entre outros estudiosos que consideram o sistema cultural e situacional para a língua em uso.

Por trabalhar com a língua em uso, a LSF está baseada em três aspectos, quais sejam: linguagem, texto e contexto, desempenhando, a partir destas bases, as funções da linguagem, chamadas por Halliday (1994) de metafunções, que são manifestações no sistema linguístico que estão subjacentes a todos os usos da língua (FUZER & CABRAL, 2010).

As metafunções apresentam propósitos diferentes, cujos objetivos são: compreender o meio (metafunção ideacional); relacionar-se com os outros (metafunção interpessoal); e, o último, organizar a informação (metafunção textual). De acordo com Fuzer & Cabral (2010), cada uma das metafunções estão interligadas a uma variável do contexto de situação, a saber através do quadro 01:

Quadro 01 – Variáveis do contexto situacional e metafunções da linguagem

Variáveis do contexto	Metafunções da linguagem
Campo Ideacional	←————→
Relações Interpessoal	←————→
Modo Textual	←————→

Fonte: Fuzer & Cabral (2010, p. 21).

Neste trabalho discutiremos com maior intensidade sobre a metafunção ideacional, foco de nosso trabalho, sobretudo a respeito das orações mentais. A metafunção ideacional está dividida em duas subfunções; (I) a experiencial e (II) a lógica. A primeira, a experiencial, constrói um modelo de representação de mundo, no qual o seu objeto de análise é a oração. A segunda, (II) a subfunção lógica, corresponde às combinações de grupos lexicais e oracionais, tendo como objeto de análise o complexo oracional. A metafuncional ideacional é compreendida, ainda, em transitividade e representação, sendo que a transitividade analisa a oração em três configurações: processos, participantes e circunstâncias. Nesse sentido, a oração é vista como representação.

De acordo com Halliday & Matthiessen (2004), quando o indivíduo expressa a sua experiência do mundo material ou de seu mundo interior (o mundo de nossa consciência: percepção, emoção e imaginação) está utilizando a metafunção ideacional. Para esta metafunção, há 06 (seis) tipos de orações: materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais. Abordaremos a seguir sobre as orações mentais, que é o nosso objetivo de análise com esta pesquisa.

As orações mentais referem-se às construções de experiências resultantes do mundo de nossa consciência, que constroem o processo da própria consciência do falante (FUZER & CABRAL, 2010). Tais processos podem indicar afeição, cognição, percepção, ainda, os nossos desejos. Ainda de acordo com as autoras referidas, as orações mentais mudam a percepção que temos da realidade.

Os participantes nas orações mentais são, em geral, humanos ou coletivos de humanos (podendo também ser objetos, instituições, substâncias) que sentem, pensam, percebem e desejam, sendo, por este motivo, chamados de *Experienciadores*. Para melhor explicar esta relação, vejamos o quadro 02 abaixo:

Quadro 02 – Constituições de Experienciadores

Constituições	Experienciadores
Nomes que indicam coletivos de humanos	Público brasileiro, a casa inteira, o mundo, a vila, a comunidade, etc.;
Produtos da consciência humana	Um filme, uma lembrança, etc.;
Partes de uma pessoa	Cérebro, rosto, coração, cabeça, etc.;
Expressões figurativas construídas a partir de um modelo material	Cortou-me o coração...; Passou-me pela cabeça uma ideia...

Fonte: Adaptado de Fuzer & Cabral (2010, p. 49).

Halliday & Matthiessen (2004) apresentam 04 (quatro) tipos de orações mentais, a saber: perceptivas, cognitivas, afetivas e desiderativas, sobre as quais dissertaremos resumidamente na sequência. Orações mentais perceptivas: percebem os fenômenos do mundo com referência em cinco sentidos – visão, olfato, gustação, audição e tato –. As orações mentais cognitivas apresentam o que é sentido, pensado, desejado à consciência da pessoa. Já as orações mentais emotivas ou afetivas, expressam diferentes graus de afeição. Por fim, as orações mentais desiderativas, exprimem o desejo, vontade, interesse em algo (FUZER & CABRAL, 2010).

Como vimos, a LSF nos apresenta diversas formas de análise dos usos da linguagem. Nesta discussão teórica, apresentamos a teoria referida desde o seu princípio às suas bases de sustentação, ainda mais sobre metafunção ideacional e, sobretudo, as orações mentais que nos servem de apoio para a análise de nosso *corpus*.

3 Desenho Metodológico

O desenho metodológico corresponde a uma pesquisa de cunho descritivo e interpretativo, com paradigma qualitativo. Esta seção está dividida em 03 (três) etapas: 1. Apresentação da constituição do *corpus* de pesquisa; 2. Discussão de como fizemos a descrição e interpretação dos dados; e, por último, 3. Observações sobre o paradigma qualitativo.

3.1 Constituição do Corpus

Os dados para a análise foram coletados do *Corpus Memes*, compilado na disciplina: Estratégias Argumentativas dos Textos Verbo-Imagéticos, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que agrega diversas temáticas. Porém, utilizaremos como foco de nossa pesquisa apenas os memes constantes na temática: *Mídia e Poder*. A título de informação, os memes são identificados numericamente e os nomes de seus replicadores são omitidos.

3.2 Descrição e Interpretação

Considerando que nessa pesquisa o foco está em descrever e interpretar o sistema de significados de orações mentais em memes, analisaremos os discursos verbo-imagéticos que constituem o *Corpus Memes*, com ênfase na temática sobre *Mídia e Poder*, com base no que defende Halliday & Matthiessen (2004) e Fuzer & Cabral (2010) a respeito do que discutimos na seção teórica.

3.3 Paradigma Qualitativo

No paradigma qualitativo, observaremos como estes significados de orações mentais contribuem no processo de construção de habilidades de leituras em memes. Este processo de construção é melhor compreendido pelo que diz Silverman (2009, p. 51) a respeito da pesquisa

qualitativa, pois o ponto forte desta perspectiva de investigação é que “(...) ela usa dados que ocorrem naturalmente para contar as sequências (‘como’) em que os significados dos participantes (‘o quê’) são exibidos e, assim, estabelecer o caráter de algum fenômeno”.

4 Apresentação e Discussão dos Dados

Os memes tomaram conta das redes e de nossas vidas sociais, são constantes, inclusive, em anúncios publicitários e em programas de televisão. Por fazerem parte de nosso convívio, eles são (re)produzidos através de nossos discursos, virando, coletivamente, um produto cultural. Como estes são produzidos por nós, sob o veículo de nossa linguagem, há diversos fenômenos linguísticos afeitos a eles, que, somente em análise teórica, é possível perceber.

Para a discussão de nossos dados, selecionamos três memes que apresentam alguns dos fenômenos pertinentes aos significados de orações mentais, segundo o que defende a Linguística Sistêmico-Funcional, mais especificamente sobre orações mentais perceptivas. A seguir, vejamos na figura 01 o primeiro exemplo, que foi coletado na rede social Facebook, constante no *Corpus Memes*:

Figura 01 – Liberdade de Imprensa



Fonte: Corpus Memes.

O meme da figura 01 apresenta um típico cenário da imprensa brasileira. Corriqueiramente, no Brasil, a grande mídia (a que demanda maior poder capital, e, às vezes, com menor poder cultural) sobrepõe com discurso autoritário, muitas vezes parcial a determinado partido ou ideologia, a mídia imparcial (às vezes com maior poder e bens culturais) que apresenta à população informações em domínio ético e em compromisso com a verdade, sem interesses políticos e/ou capitalistas, mas apenas ideológicos.

No que se refere às orações mentais, o meme acima apresenta oração mental de cunho perceptivo, quando o interlocutor identificado por *Grande Mídia*, diz: “- *Liberdade de imprensa é só pra mim, ouviu?*”. O *ouvir*, sublinhado na oração, é um exemplo de oração perceptiva em que há um processo mental. Porém, o sentido aplicado ao verbo pelo interlocutor *Grande Mídia* não é apenas que o experienciador, a *Imprensa Ética*, ouvisse o que ele estava a questionar, mas marcar um comportamento de entendimento por parte do experienciador. Neste caso, a oração também pode apresentar oração mental cognitiva, pois há, implicitamente no discurso, a presença do verbo *entender*.

Na figura 02 a seguir, vejamos o nosso segundo exemplo:

Figura 02 – Curso sobre golpe



Fonte: Corpus Memes.

A imagem deste meme, coletada na rede social *Instagram*, representa os últimos acontecimentos políticos e sociais no Brasil, mais especificamente a dois: ao processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e às disciplinas/cursos em universidades e instituições de ensino que consideraram este processo um golpe político. No diálogo entre os dois interlocutores, aparentemente uma pessoa do sexo masculino (interlocutor 01) e outra do sexo feminino (interlocutor 02), não identificados nomeadamente, há uma discussão sobre o segundo acontecimento, quando foi divulgado fortemente pela mídia e imprensa nacional a criação de cursos e disciplinas sobre o golpe político de 2016.

Nos discursos produzidos pelos dois, há a presença da oração mental perceptiva, quando o interlocutor 01 questiona ao interlocutor 02: “- *Viu que as universidades agora têm curso sobre o golpe?*”. O verbo *ver* remete-se a um processo de oração perceptiva, pois foi possível observar, através desta oração, o fenômeno em que se constrói a percepção dos acontecimentos de mundo em volta do sentido da visão.

No entanto, como todos os sistemas experienciais, conforme Fuzer & Cabral (2010), a percepção do verbo *ver* neste meme pode misturar-se com cognição, em que “*ver*” não significa apenas “perceber visualmente”, mas também “compreender”, o que fica evidente na resposta do interlocutor 02, quando este afirma: “- *A favor do golpe tem Telecurso faz 10 anos!*”, em que este teve a capacidade de construir a sua percepção para além do sentido visual, produzindo um efeito de sentido crítico sobre a sua leitura a respeito do caso/acontecimento.

Entre os anos de 2016 e 2017, houve um crescente movimento de ocupação de escolas públicas no Brasil. Grande parte dos acontecimentos em virtude do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, a ascensão do Vice-Presidente Michel Temer à presidência e pelas ausências de boas estruturas físicas e funcionais nas instituições de ensino.

Indignados com o cenário político e com os descasos constantes com a educação pública, alunos de diversas regiões do país iniciaram um movimento de ocupação das escolas, impedindo os professores e os funcionários de trabalharem até que as situações reivindicadas fossem atendidas. Por esta situação, milhares de memes surgiram nas redes sociais e internet, alguns criticando o movimento e outros em apoio. O meme da figura 03 a seguir, coletado na rede social *Instagram*, trata desse contexto, vejamos:

Figura 03 – Movimento Ocupa Escolas



Fonte: Corpus Memes.

A oração mental presente na imagem 02 do meme acima é do tipo perceptivo e emotivo. Tais observações são possíveis de serem feitas por causa dos verbos: pegos; gritando; correndo; e organizando. O primeiro verbo – *pegos* –, refere-se à oração perceptiva, pois o sentido atribuído está na visão, no verbo *ver*. Segundamente, os verbos: *gritando*, *correndo* e *organizando* atribuem sentido de *incitar*, o que nos faz acreditar que apresenta uma oração do tipo emotiva, uma vez que o discurso produzido pelo experienciador carrega, também, sentido de denúncia a determinado ato cometido.

Vimos nesta seção que os memes tem assumido um papel bastante presente no cotidiano do homem, principalmente quando se trata em apresentar fatos, em sua grande maioria com humor, políticos, sociais e culturais. Tais constatações são importantes para a área da educação, ainda mais quando se trata em habilidades de leitura deste gênero de texto.

É importante dizer que para que o leitor consiga compreender o que está sendo dito no meme é preciso que este tenha conhecimento contextual do que está presente no meme, pois, sem isso, fica difícil de compreender. Do ponto de vista do texto escrito, percebemos que há diferentes formas de analisá-lo, a depender da teoria ou de qual perspectiva observa. Para isso, é necessário analisar além do que está escrito, é necessário observar as circunstâncias em que se deu o processo de escrita, para que não haja equívocos de interpretação.

Conclusão

Como produto de produção cultural de nossa sociedade, os memes tem se constituído em propositivo veículo de crítica e humor. Apoiado por um pilar de grande sustentação, a linguagem, eles tomam diversas formas, moldes e gêneros, que provocam o riso, a defesa de um ponto de vista e um forte gatilho crítico sobre as mais diversas temáticas sociais, políticas e culturais.

Não se pode negar a influência dos memes em nosso cotidiano, eles aparecem desde a nossa leitura inicial do dia, ao término de um satírico, irônico ou sorridente: boa noite! Isso só é possível por que ele está imerso no mais vasto mar: a linguagem. E, como diz Bagno (2010), nos ocorre sempre a ideia de que assim como os peixes se relacionam com a água, nós também nos relacionamos com a linguagem. Ser peixe, é ser na água. Ser humano, é ser linguagem.

Os objetivos propostos neste trabalho foram alcançados, uma vez que utilizamos da teoria da LSF, pelo sistema da metafunção ideacional, para identificar os significados de orações mentais constantes em memes, o que ficou constatado que os memes utilizados utilizam, em sua

grande maioria, dos processos de orações perceptivas, havendo, a aparição também de um processo de oração mental cognitivo e emotivo respectivamente.

Os nossos questionamentos foram respondidos, pois a constituição de significados de orações mentais produzidas em memes sobre mídia e as relações de poder não depende apenas do caráter de análise do texto por ele mesmo, mas também da interpretação, da compreensão e do entendimento do contexto situacional em que ele foi produzido, desenvolvendo, assim, a capacidade e habilidades de leituras desse gênero.

O trabalho aqui apresentado é apenas um recorte, e, para uma análise mais aprofundada, dada a complexidade do gênero, é necessário que se produzam mais trabalhos, que possam apresentar com maior propriedade e referência não somente os significados de orações mentais, mas também para ampliar a competência leitora e a divulgação de textos que possam sustentar os achados nessa pesquisa.

Referências

- BAGNO, M. Sobre peixes e linguagem. In: ANTUNES, Irandé (Org.). *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, pp. 11-13.
- DAWKINS, Richard. *O Gene Egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara R. Scotta. *Introdução à Gramática Sistemico-Funcional em Língua Portuguesa*. Santa Maria: UFSM, 2010.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Arnold, 2004.
- SILVERMAN, David. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SEÇÃO 3

LIVRO DIDÁTICO

O LETRAMENTO VISUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

Maria Elizia Cavalcante Costa
Robson Henrique Antunes de Oliveira
Sanzio Mike Cortez de Medeiros

1 Introdução

As imagens estão presentes em nossas vidas em amplos e diversificados contextos. A comunicação visual atravessa nossos olhos de forma recorrente e nos oferece múltiplas formas de significados que precisamos interpretar. No contexto de sala de aula, o livro didático é mais um veículo de propagação de imagens que tem diferentes propósitos.

Teorias sobre a multimodalidade e os multiletramentos em autores como Descardecí (2002), Vieira (2007), entre outros que dão ênfase a diversos modos semióticos de representação como imagem, som, *layout*, etc. que surgem com a tecnologia para se considerar um novo olhar sobre a produção e recepção de textos, bem como sobre o seu ensino.

Portanto, com o redimensionamento do conceito de texto proposto pela semiótica social, que vê os diferentes modos como carregados de significado, acreditamos que é tarefa da escola e de nós professores prover nossos alunos da capacidade de ler de forma efetiva essas representações visuais.

Nesse sentido, neste trabalho analisamos a abordagem dos elementos visuais no livro didático de língua inglesa *Way to English for Brazilian Learners* em utilização na rede pública do Ensino Fundamental. O livro em questão é o do 6º ano, aprovado pelo PNLN em 2017 e em utilização na Escola Municipal Maria de Lourdes Cavalcante no município de Rodolfo Fernandes/RN. Selecionamos como critério de constituição do *corpus* o conteúdo da seção “Reading” que traz gêneros diversos para serem trabalhados na abordagem da leitura e da escrita em Língua Inglesa.

Assim, este trabalho tem como objetivo geral: Analisar a abordagem dada aos elementos visuais nas seções de leitura no livro didático de inglês “*Way to English for Brazilian Learners*”; e como objetivos específicos, buscamos: 1) Identificar quais gêneros foram trabalhados na seção de leitura; 2) Identificar quais dimensões dos textos visuais foram exploradas; 3) Apontar formas complementares de abordagem do texto visual.

Usamos as ideias de Callow (1999; 2005; 2013) sobre o letramento visual para interpretar a forma como o modo visual está sendo trabalhado enquanto linguagem no material de ensino. Através do modelo “*Show me*”, que direciona uma abordagem de leitura sob as perspectivas afetiva, composicional e crítica, buscamos aplicar essa metalinguagem no tratamento dado aos textos visuais no livro didático.

Considerando os critérios de análise, o primeiro passo metodológico foi a seleção das ocorrências de textos visuais presentes no LD. Em seguida a indicação sobre quais sessões trazem esses textos. Posteriormente empreendemos a análise do *corpus*, interpretando a forma como os textos visuais são trabalhados nas atividades.

Nesse sentido, este trabalho foi pensado em consonância com a dissertação em andamento que enfoca a abordagem do gênero tirinha no Livro Didático, com o intuito de ampliar o entendimento do papel do LD no desenvolvimento do letramento visual e crítico no ensino de leitura em inglês mediante o texto visual. Este trabalho encontra-se dividido nas seguintes seções: esta introdução que descreve a metodologia, explicitando o passo a passo do trabalho e descreve o *corpus* e que aponta os objetivos do trabalho; o referencial teórico, que aborda o letramento visual; a análise das seções de leitura do livro didático e a conclusão.

¹ Leitura.

2 Letramento Visual

A imagem tem se tornado um meio de representação significativo que apresenta contexto de produção e recepção e onde os sujeitos que a produzem têm diferentes motivações e intenções. Diferentemente do texto escrito que se apresenta de forma sequencial, com sentenças, páginas, parágrafos em uma continuidade linear, o texto imagético se apresenta de uma vez, ao simples olhar (CALLOW, 2008, p. 617). No entanto as habilidades de leitura visual precisam observar e considerar certas nuances de todos os elementos de sentido e de formação da imagem lida.

Por isso, o direcionamento para o desenvolvimento das habilidades de leitura visual é determinante para garantir que todas as características importantes da produção de uma imagem sejam levadas em conta.

De acordo com Gilbert (2013, p. 90) “a habilidade de uma imagem para transmitir vários significados através de um único olhar a torna um meio incrivelmente poderoso e, às vezes, perigoso²”. Ou seja, muitas vezes um texto visual pode veicular mensagens e ideologias com implicações manipulativas.

Nesse sentido, o letramento visual se faz amplamente necessário na medida em que “determina nosso nível de compreensão visual e habilidade do indivíduo de ser capaz de ler imagens de maneira significativa³” (BAMFORD, 2013, p. 2). Em outras palavras, o letramento visual permite prover os leitores das imagens de conceitos e ferramentas que possibilitem discutir as representações que eles veem.

É nesse contexto que Callow (2008) aborda a necessidade de uma metalinguagem para o estudo das representações visuais, ou seja, uma “linguagem para falar sobre linguagem, imagens, textos e interações de significado⁴” (New London Group, 2000, p. 24). Nessa perspectiva é que aparece o modelo Show me (*Show me framework*) um modelo didático de estudo das representações visuais que tem como propósito desenvolver uma abordagem das imagens sob a perspectiva de três dimensões: afetiva, composicional e crítica.

Cada dimensão tem um papel a desempenhar no modelo. Por exemplo, a dimensão afetiva diz respeito ao envolvimento pessoal do leitor com a imagem. O caráter estético da apreciação feita a partir de uma interpretação. Já a dimensão composicional se refere aos aspectos formais como “ações, símbolos, profundidade, ângulos, olhar, cor, *layout*, saliência, linhas e vetores⁵” (CALLOW, 2008, p. 618) que refletem conhecimento metalinguístico sobre o texto visual. E por último, a dimensão crítica, que é considerada a mais desafiadora, pois leva em conta o posicionamento ideológico do leitor frente aos elementos visuais lidos.

Esse modelo advém da necessidade de ensinar sob a perspectiva dos multiletramentos, mais especificamente, o letramento visual. Para Callow (2008, p.616) a realidade das práticas pedagógicas do estudo da linguagem requer que os professores reconheçam o porque, como e quais conceitos e habilidades os alunos precisam desenvolver (CALLOW, 2008, p. 616). A preocupação é saber que conhecimentos os alunos possuem sobre textos imagéticos, para a partir daí auxiliá-los numa instrução voltada para o letramento visual.

De acordo com Gilbert (2013), a dificuldade em desenvolver o letramento visual reside no fato de que, frequentemente, os alunos consomem imagens de forma passiva. Por já estarem acostumados com a forte presença da imagem, a compreendem de forma fugaz e imediata e não

² “The ability of an image to broadcast multiple meanings through a single glance makes it an incredibly powerful and sometimes dangerous medium”.

³ “determine our level of visual comprehension and the ability of the individual to be able to read images in a meaningful way.”

⁴ “language for talking about language, images, texts and meaning-making interactions”.

⁵ “Actions, symbols, shot length, angles, gaze, color, layout, salience, lines, and vectors reflect a metalinguistic knowledge about visual texts.”

como um meio que requer análise e crítica para apreender sua “força metafórica⁶” (GILBERT, 2013, p. 90).

Para que esse processo de leitura crítica da imagem possa acontecer de forma efetiva é necessário, então, que os alunos possam “desconstruir” o seu conteúdo e explorar seus aspectos constituintes. Para criticar, “o observador deve adotar uma perspectiva que torne o conteúdo familiar da imagem ‘estranho’ e exponha as narrativas por trás de sua superfície construída intencionalmente⁷” (GILBERT, 2013, p. 92).

O modelo proposto por Callow nos fornece condições de analisar a forma como os textos visuais são abordados no LD, e com quais finalidades. Buscamos compreender a eficácia do material didático no sentido de desenvolver, através das atividades propostas, o letramento visual crítico. É sobre este tópico que trataremos na sessão seguinte.

3 O Letramento Visual nas atividades de “reading” do livro *Way to English for Brazilian Learners*

Neste tópico iniciamos a análise do *corpus*, constituído pelas atividades da seção de leitura (*Reading*) que trazem elementos visuais, tanto no texto principal quanto nas atividades de apoio. Nas oitos unidades presentes no livro aparecem seções dedicadas a leitura, divididas da seguinte forma:

- a) *Before Reading*: levanta hipóteses sobre o texto principal da unidade;
- b) *Reading*: traz o texto principal, com temáticas socialmente relevantes;
- c) *Reading for general comprehension*: traz exercícios de compreensão geral do texto;
- d) *Reading for detailed comprehension*: traz estratégias para estabelecer relações entre as ideias do Texto;
- e) *Reading for critical thinking*: promove a reflexão sobre o texto e a realidade dos alunos;

A seguir discutimos a abordagem dada aos elementos visuais encontrados nas atividades destas seções. Começando pela primeira unidade que traz uma tirinha sobre o personagem Snoopy da famosa história em quadrinhos *Peanuts* criada pelo cartunista americano Charles Schulz. Na tirinha aparecem cinco personagens cumprimentando Snoopy, indicando um dos tópicos da unidade que se trata das saudações em inglês.

Figura 1 – Classic Peanuts



Fonte: Disponível em <www.peanuts.com>.

⁶ “Metaphoric force”.

⁷ “The observer must adopt a perspective that makes the familiar contents of the image ‘strange’ and exposes the narratives behind its intentionally constructed surface”.

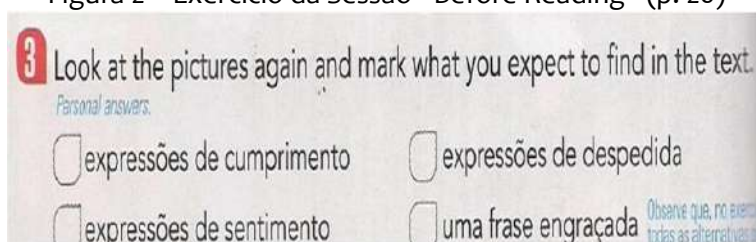
Destacamos que antes da atividade de leitura do texto, a sessão “*Before reading*”⁸ indicou questões sobre leitura do gênero tirinha, seus modos constituintes, o verbal e o não-verbal, e se os alunos já conhecem os personagens presentes; e utilizou a leitura imagética para fazer as inferências sobre o texto a ser estudado.

Enquanto reconhecimento dos modos presentes na tirinha, os exercícios da sessão “*Before Reading*” enfatizaram a utilização e diferenciação dos balões de fala e os de pensamento, dando destaque para a questão dos modos que estão presentes no gênero, que facilitam o entendimento, por parte do aluno de que, para compreender a tirinha é necessário atentar para todos os modos semióticos que ali estão significando. Esta estratégia de leitura refere-se a uma leitura multimodal, presente também na sessão “*Tip*”⁹ que aparece na lateral das páginas com dicas sobre os exercícios propostos, recomendando que os alunos observem as imagens e a fonte do texto como forma de auxiliar na compreensão.

Os exercícios apontaram ainda que a relação entre elementos verbais e não verbais é essencial para a compreensão de histórias em quadrinhos. De acordo com Almeida (2011) esse procedimento de recorrer ao significado da imagem, no trato com a língua estrangeira, tem “objetivo de facilitar a compreensão de estruturas linguísticas complexas e mais difíceis de serem apreendidas” (ALMEIDA, 2011, p. 56), já que a estrutura verbal da língua pode ser mais complexa que o modo visual. Portanto, no LD do 6º ano, onde na realidade das escolas públicas, acontecem os primeiros contatos dos alunos com a língua estrangeira, acreditamos que o nível de proficiência nas estruturas verbais da língua ainda é bastante limitado e, dessa forma, apoiar-se na produção de sentido que acontece por meio de outros modos pode ser bastante produtivo.

Na sessão de pré-leitura que aborda essa tirinha, um dos exercícios também propõe que se recorra as imagens para prever o que será abordado no texto.

Figura 2 – Exercício da Sessão “*Before Reading*” (p. 20)



Trata-se de uma atividade interessante para se introduzir o tópico estudado, já que nas imagens é possível perceber claramente que os personagens estão cumprimentando o Snoopy; então os alunos podem fazer as inferências quanto aos significados do vocabulário novo que estão estudando, as saudações. Observamos que, além de chamar atenção para a imagem, os exercícios procuram também explorar seus significados. Por exemplo, recorrendo as dimensões da imagem mostrada (CALLOW, 2008). Além de explorar a composição da imagem, foi também trabalhada a dimensão afetiva, instigando os alunos a compreenderem as expressões faciais mostradas pelo personagem Snoopy na sequência da tirinha.

As sessões “*Reading for General comprehension*” e “*Reading for detailed comprehension*”¹⁰ mostram exercícios dão ênfase em reconhecer os personagens e a utilização das expressões de cumprimento presentes. Também coloca um exercício onde se pode recorrer a observação da imagem já que foca no último quadrinho da tirinha e pergunta sobre a expressão mostrada pelo Snoopy, que pode ser inferida pela imagem, mesmo que os alunos ainda não reconheçam o vocabulário em inglês utilizado. Portanto, é um caso em que a capacidade de leitura imagética consegue suprir, sem problemas, a falta de conhecimento linguístico/verbal, pois permite o

⁸ “Antes da leitura”.

⁹ “Dica”.

¹⁰ “Leitura para compreensão geral”; “Leitura para compreensão detalhada”.

entendimento global do texto, já que a imagem atendeu ao mesmo propósito de significação que o texto verbal.

O gênero tirinha aparece também na unidade 8 (p. 136), que chama atenção para a relação entre elementos verbais e não verbais nesse gênero. Nesse sentido, a dimensão afetiva que observa as expressões dos personagens, e a dimensão composicional são relevantes para explorar esse texto. Nas atividades, é explorado o humor que é característico desse gênero e, muitas vezes pode ser entendido apenas pela atenção aos elementos visuais mostrados.

Figura 3 – Tirinha de humor



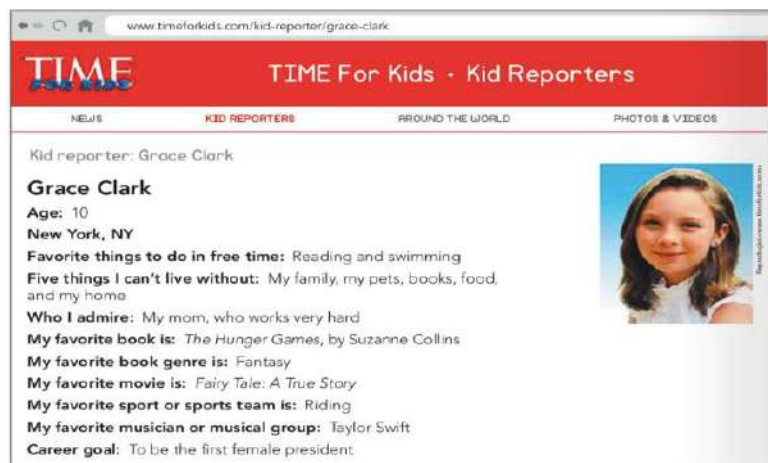
KIRKMAN, Rick; SCOTT, Jerry. December 27, 2009. Available at: <www.thecomicstrips.com/store/add.php?id=42412>. Accessed in: August 2014.

A segunda e a terceira unidades tem em comum o fato de mostrarem perfis de personalidades, em forma de questionário sobre informações e interesses pessoais a partir da reprodução de páginas na internet, refletindo o modo de leitura em tela, tão frequente atualmente. A segunda unidade traz um texto adaptado de uma página da internet da revista “Time for Kids”. O texto verbal da segunda unidade mostra um perfil da repórter infantil Grace Clark e é acompanhado pela fotografia dela. Na unidade 3, os atletas Marta e Neymar são mostrados ao lado de um perfil de informações pessoais de cada um. Nas atividades são observadas a atenção aos elementos próprios dos gêneros digitais, chamando a atenção para as características multimodais de layout, fonte do texto, imagens etc.

Figura 4 – Dados pessoais de jogadores

Text 1	Text 2
<p>QUICK FACTS</p> <p>NAME: Marta</p> <p>OCCUPATION: Soccer player, athlete</p> <p>BIRTH DATE: February 19, 1986 (age 28)</p> <p>PLACE OF BIRTH: Dois Riachos, Brazil</p> <p>AKA: Marta</p> <p>FULL NAME: Marta Vieira da Silva</p> <p>NICKNAME: Pelé de saias (“Pelé with skirts”)</p> <p>ZODIAC SIGN: Pisces</p> <p>Available at: <www.biography.com/people/marta-21322927>. Accessed in: July 2014. (fragment)</p>	<p>NEYMAR FACT FILE</p> <p>FULL NAME: Neymar da Silva Santos Junior</p> <p>DATE OF BIRTH: February 5, 1992 (age 22)</p> <p>PLACE OF BIRTH: Mogi das Cruzes, Brazil</p> <p>HEIGHT: 1.75m (five feet nine inches)</p> <p>POSITION: forward</p> <p>SENIOR INTERNATIONAL DEBUT: USA, August 10, 2010</p> <p>INTERNATIONAL GOALS: 35</p> <p>CLUBS: Santos (BRA) 2009-2013, Barcelona (ESP) 2013-present</p> <p>Available at: <http://sports.ndtv.com/fifa-world-cup-2014/news/226489-neymar-factfile-brazil-stellar-striker-out-of-fifa-world-cup>. Accessed in: July 2014. (fragment)</p>

Figura 5 – Carteirinha para crianças



Adapted from: <www.timeforkids.com/kid-reporter/grace-clark>. Accessed in: July 2014.

Nesse sentido, há o reconhecimento também do letramento digital, fazendo com que os alunos se apropriem dos gêneros recorrentes nas plataformas a que eles têm acesso; são características composicionais particulares do formato de leitura nas páginas da web, que os alunos podem já estar familiarizados, porém pode ser bastante produtivo a sistematização dessas características; no que concerne à imagem, a dimensão afetiva pode ser explorada levando em conta que as personalidades mostradas são conhecidas pelos alunos (no caso dos atletas), discutindo o que eles tem em comum com essas pessoas; em relação ao posicionamento crítico, também pode ser explorada a temática da escolha de uma profissão.

Na unidade 4 o gênero abordado é uma tabela de horários (*Timetable/Schedule*), que contém a organização baseada no aspecto visual, já que são mostrados símbolos e desenhos referentes às atividades a serem realizadas. A questão das cores também serve como sistematização dos horários e facilita a leitura da tabela.

Figura 6 – Sistematização de tabela

56C Weekly Timetable WEEK 3, TERM 4

	9:00	10:00	11:00	11:30	12:30	1:30	2:15
MON	Visual Arts	Maths Ratios and Scales	RECESS		English Science and Writing	Book Groups	
TUES	Grade 6's -Prep Transition Grade 5's - Mrs Blackmore **SA Spelling Test				Kicking Goals Friday English	Kicking Goals Friday Maths	Maths with Mrs Johnston
WED	Performing Arts	Phys Ed	Maths Assessment	Gr 5/6 Assembly Followed by Footy Maths	LUNCH		
THURS	ICT English - Writing Maths - Shapes		Maths			Grade 5 and 6 Meetings	
FRI	Interschool Sports Flway vs Berwick Lodge		Literature Circles			Discovery Friday	

Available at: <http://56c2011.global2.vic.edu.au/category/z-school/timetables/>. Accessed in: July 2014.

Por último, a unidade 7 traz um cartaz de um anúncio publicitário (página 122) sobre abuso de animais. As atividades exploram as características desse gênero, como por exemplo a utilização da foto de uma pessoa famosa, como no caso do jogador de basquete americano. Porém o aspecto multimodal não foi explorado, nem mesmo sobre a utilização de texto em letras grandes (fonte) para chamar atenção sobre o tema; no entanto, atrelado ao texto verbal um dos exercícios trabalham o posicionamento crítico dos alunos sobre o abuso de animais.

Figura 7 – Cartaz sobre abuso de animais



Dessa forma, entendemos que mesmo de uma forma modesta, o livro didático analisado consegue trabalhar os aspectos de leitura visual. Reconhece a imagem como veiculadora de significados e oferece condições para que esses textos visuais sejam positivamente apreendidos pelos alunos.

Considerações Finais

A importância da imagem enquanto meio significativo de representação e que possui contexto de produção e recepção onde os sujeitos que a produzem têm diferentes motivações e intenções é imprescindível para as discussões sobre as concepções de letramento visual vigentes. Neste trabalho, observamos que as habilidades de leitura visual precisam considerar certas nuances de todos os elementos de sentido e de formação da imagem lida, e que o livro didático, enquanto material de ensino precisa trabalhar esses letramentos de forma eficaz.

O desenvolvimento das habilidades de leitura visual através das atividades do livro didático de Língua Inglesa *Way to English for Brazilian Learners* da Editora Ática mostrou-se uma prática ainda em construção. Isso porque o material reconhece a imagem como importante veiculadora de significados, porém as atividades de forma geral ainda estão muito centradas nos elementos verbais. Os resultados apontam que o livro analisado traz importantes elementos para desenvolvimento da consciência crítica na leitura de imagens. No entanto, muitas vezes os recursos imagéticos presentes nas atividades são pouco ou nada explorados. Assim, acreditamos que a partir da formação do professor, esse olhar mais crítico para os elementos multimodais pode complementar a abordagem utilizada no material.

Referências

- ALMEIDA, D. B. L. Multimodalidade e Ensino: Integrando o texto e o contexto em estruturas visuais. In: BARBARA, Leila; MOYANO, Estela. *Textos e Linguagem Acadêmica: Explorações sistêmica funcionais em espanhol e português*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- BAMFORD, A. The Visual Literacy White Paper. Art & Design, University of Technology. Sidney, Austrália, 2003. pp. 1-8. Disponível em: <<https://www.aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2018.
- CALLOW, J. Literacy and the visual: Broadening our vision. In: *English Teaching: Practice and Critique*, Volume 4, Number. University of Western Sidney, 2005. Disponível em: <http://education.waikato.ac.nz/journal/english_journal/uploads/files/2005v4n1art1.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

- _____. Show me: Principles for assessing student's visual literacy. *The readingteacher*, 6 (18), 2008, p. 616-626.
- DESCARDECI, M. A. A. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 3, n. 2, pp. 19-26, jun. 2002.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros textuais: Reflexão e ensino*. (Orgs.) 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- FRANCO, C. P.; TAVARES, K. C. A. *Way to English for Brazilian Learners: língua estrangeira moderna: inglês: ensino fundamental II*. São Paulo: Ática, 2015.
- GILBERT, C. Changing the lens: The necessity of visual literacy in the ELA classroom. In: *The English Journal*, vol. 102, n. 4. National Council of Teachers of English, 2013, pp. 89-94. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/23365355>>. Acesso em: 09 jun. 2018.
- VIEIRA, J. A. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OS GÊNEROS MULTIMODAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO HÍBRIDO À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS

Tainan Santana da Silva
Marília Costa de Souza

1 Introdução

Vivemos inseridos em um contexto social que integra constantemente múltiplas práticas de linguagem, que se reconfiguram como resposta às transformações causadas pelos avanços dos meios de comunicação de massa. Nesse sentido, a presença de códigos semióticos que integram a constituição de novos gêneros textuais tem se tornado palco de grandes discussões entre especialistas e professores acerca dessa abordagem no ensino de língua materna, tendo em vista, que o nosso dia a dia, é fortemente marcado por semioses que constroem informações a serem ativadas e inferidas pelos sujeitos multiletrados que praticam atos de comunicação.

Com base nisso, e preocupados por uma hibridização do ensino à luz dos multiletramentos, o artigo discorre a partir da seguinte questão de pesquisa: em que medida os gêneros multimodais são abordados no livro didático e qual sua contribuição para o ensino e aprendizagem? Dessa forma, os aspectos metodológicos do presente estudo enquadram-se na pesquisa exploratória, desenvolvida a partir dos estudos sobre gêneros textuais à luz da multimodalidade, além disso, a pesquisa traz traços de pesquisa quantitativa quando compilamos numericamente a ocorrência dos gêneros multimodais nas duas coletâneas analisadas.

Assim, temos como objetivo geral analisar se os livros didáticos de Língua Portuguesa escolhido pelo PNLD para o triênio 2018-2020 abordam o trabalho com gêneros multimodais. De forma específica, pretendemos verificar se os livros analisados trazem conceitos sobre gêneros multimodais.

Para consecução dos objetivos que norteiam esta pesquisa, foram analisadas seções específicas dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados em uma escola estadual do município de Aracati-CE, para os anos 2018-2020. Para solidificar as nossas pretensões, recorreremos à Teoria da Multimodalidade Textual em Kress & Van Leeuwen (1996, 1998), aos estudos difundidos por Coscarelli (2016), Dionísio (2011), Kleiman (2005), Rojo (2012) e outros pesquisadores que tematizam esse assunto.

Frente a isso, consideramos relevante o livro didático como instrumento pedagógico e de pesquisa, pois garante que se tenha um olhar mais aprofundado desse compêndio que é um dos principais subsídios da prática docente em sala de aula. Assim, no bojo das discussões sobre multimodalidade e multiletramentos, pesquisar sobre e suas implicações para a condução das aulas de português é um fator preponderante para garantir a hibridização do ensino da língua materna, tendo em vista, a necessidade de romper formas arcaicas de trabalhar o letramento em sala de aula.

Assim, o presente artigo está organizado a partir da *Introdução*, que apresenta os objetivos da pesquisa e a relevância social e acadêmica da pesquisa; do tópico *Multimodalidade e Multiletramentos* e dos subtópicos *Um novo olhar para o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da Multimodalidade e dos Multiletramentos* e *Os gêneros multimodais no livro didático de Língua Portuguesa: novas abordagens e novos desafios*, que expõem a fundamentação teórica e suas implicações para o ensino; os procedimentos metodológicos; análise do objeto da pesquisa e, em seguida, a discussão dos resultados obtidos na pesquisa nomeada como: *A presença dos gêneros multimodais em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio* e, por último, as considerações finais do estudo.

2 Um olhar para o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da Multimodalidade e dos Multiletramentos

Nas últimas décadas, a relação entre a linguagem e as novas Tecnologias de Comunicação e Informações (TIC's) têm se tornado cada vez mais correlatas, ao passo que, tornou-se um campo fértil para pesquisas e discussões para àqueles que se deleitam nos estudos do texto, mais precisamente nas áreas da Análise do Discurso Crítica, Linguística Textual, Linguística Aplicada e Semiótica Social¹, fornecendo vários dispositivos teóricos que certamente contribuem para explicar a pluralidade da linguagem, desde os primórdios da humanidade à era da Tecnologia, no que pôs a linguagem visual em evidência nas mais variadas práticas sociais. Nesse sentido, viver numa sociedade pós-moderna, interligada aos crescentes avanços digitais tem posto em discussão novos formatos para o trabalho do texto no âmbito escolar.

No entanto, embora vivamos num contexto social em que a linguagem age por múltiplas semioses, na qual a modalidade escrita não está dando conta de explicar as nuances que envolvem a língua, pois as práticas comunicativas acontecem de forma multimodal, ou seja, a linguagem verbal se une às imagens, sons, gráficos, charges, *outdoors* para produzir novas informações em consonâncias com as novas formas de letramento. Em contrapartida a essa realidade, mesmo diante da hibridização do ensino de língua materna, que busca privilegiar textos multimodais sob o prisma da pedagogia dos multiletramentos, é fato que as práticas pedagógicas no contexto escolar não estão ainda aproximadas dessa nova perspectiva, distanciando os alunos de textos constituídos por mais de um código semiótico.

Dentro dessa ótica, podemos dizer que a linguagem assume, no mundo contemporâneo, um caráter mais abrangente, visto que, ela não acontece apenas por códigos linguísticos, como a escrita, mas por diversos aspectos não linguísticos que projetam a constituição de novos gêneros textuais para facilitar o processo de comunicação entre sujeitos letrados. Assim, ao considerar a linguagem multimodal como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem em língua materna, concordamos que a modalidade escrita não ocupa sozinha as práticas de produção e construção de sentidos do texto, mas que outras semioses como imagens, tabelas, *designer* gráfico e *layout* devem ser priorizadas na estrutura de gêneros textuais, a fim de capacitar a formação do aluno dentro de novas práticas que envolvem os multiletramentos. Desse modo, concordamos com Kress (1997) ao acenar para potencialização dos recursos visuais:

O visual é hoje mais proeminente como forma de comunicação. [...] Não só a linguagem escrita está menos no centro dessa nova paisagem, e menos central como um meio de comunicação, a mudança está produzindo textos que são altamente multimodais. Um efeito dessa mudança está relacionado ao fato de que hoje é impossível ler textos de maneira eficiente considerando somente a linguagem escrita: ela existe como um elemento de representação, num texto que é sempre multimodal, e deve ser lido em conjunto com todos os outros modos semióticos (KRESS et al, 1997, p. 257).

Diante disso, compreendemos que a potencialização dos recursos visuais em textos têm crescido fortemente, como a escrita, outros modos semióticos devem ser lidos e interpretados para garantir a compreensão total do texto em que se trabalha. O mundo atual exige do leitor não apenas a capacidade de ler, escrever textos escritos, mas um sujeito que seja capaz de captar as informações explícitas e implícitas que um texto imagético pode apresentar, fazendo as relações e conexões necessárias.

Nessa perspectiva, em decorrência dos avanços tecnológicos que têm primado cada vez mais os recursos visuais, surge nos estudos linguísticos a Teoria da Multimodalidade que tem sido bastante explorada por pesquisadores no Brasil, embora “a multimodalidade discursiva da escrita ainda é uma área carente de investigações” (DIONISIO, 2011, p. 138). Em linhas gerais, a multimodalidade, segundo Kress e Van Leewen (1996), é a combinação de múltiplos códigos

¹ Doravante (ADC), (LT), (LA) e (SS), respectivamente.

semióticos que configuram a constituição estrutural de textos. Aqui os textos são chamados de multimodais, pelo fato de se integrarem de, pelo menos, por signos verbais e visuais. Assim, a charge, o anúncio publicitário, o infográfico, gestos, sons e outras semioses são exemplos de textos multimodais tão presentes no dia a dia moderno. Os estudos sobre multimodalidade, na linguística, encontram-se inseridos na Semiótica, mais detidamente a Semiótica Social que trata de estudar os signos e seus sentidos na sociedade. Para Hodge e Kress (1988) a semiótica é

O estudo geral da semiose, isto é, dos processos da produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, utilizadas por todos os tipos de agentes de comunicação [...]. A semiótica social focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos [...]. Os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana (HODGE e KRESS, 1988, p. 261).

Ademais, compreendemos que a linguagem sob o viés da Semiótica Social privilegia recursos linguísticos e não linguísticos que se constroem em virtude das relações sociais e culturais para produção de sentido. Podemos ponderar que ao falarmos de signo, nessa vertente, diferencia das abordagens saussurianas, que de modo estruturalista separou a língua da sociedade.

Nesse aspecto, vale ressaltar, que ao tratar de códigos semióticos, como o verbal e o não verbal, esses devem ser compreendidos de forma conjunta, ou seja, segundo Hodge e Kress (1988) a relação deve ser de complementaridade, compreendendo que, vistos de forma isolados não garantirá a compreensão da mensagem em que essas semioses se inserem. Sob essa ótica, “todas essas mudanças no cenário da linguagem ensejaram alterações profundas nas formas de letramento, que assumem sentido mais amplo neste momento”. (VIEIRA, 2007, p. 24).

Nesse sentido, com o surgimento da Teoria da Multimodalidade e a crescente participação de textos multimodais na sociedade, tem colocado em risco alguns conceitos que para alguns autores precisam ser revitalizados. Para Dionísio (2011, p. 137) “o primeiro conceito que merece ser revisto é o conceito de letramento”. A partir da década de 80, o termo letramento, segundo Soares (1998):

Refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreendem diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade (SOARES, 1998, p. 112).

Essa visão de letramento, na contemporaneidade, tem se tornado insuficiente, pois não contempla as evoluções que instanciam as novas práticas de linguagem. O ato de ler, interpretar, compreender apenas textos escritos, não é mais obstáculo frente às multimodalidades dos textos.

Dessa forma, em consonância com Cervetti, Damico e Pearson (2006, p. 379) “as discussões sobre novos letramentos tendem a envolver novas tecnologias, enquanto as discussões de letramentos múltiplos tendem a envolver muitos letramentos e modalidades, além do letramento para o impresso e uma maior consciência da cultura”. Ou seja, compreende-se que o letramento, hoje, não envolve apenas a codificação e decodificação dos signos escritos, mas está calcado com as várias formas como a linguagem se apresenta, ora no papel, ora na tela de um computador, no que envolve a multiplicidade da linguagem e seus suportes, exigindo desse modo, letramentos múltiplos que possam dar conta das nuances de como a língua vem se comportando nas mais diversas esferas sociais.

Nesse sentido, “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) e se vivemos numa sociedade visual, em que os textos se configuram por mais de um código semiótico, da mesma forma, precisamos de uma sociedade que seja capaz de ler, interpretar e inferir sentidos a partir da visualização e leitura de textos imagéticos. Com essa consideração, abrimos espaço para um novo conceito, que tem buscado ampliar o conceito tradicional de letramento. Aqui nos

referimos à pedagogia do multiletramentos, até mesmo ao Letramento visual, que casa com os pressupostos dos estudos sobre multimodalidade textual.

Em 1996, o Grupo de Nova Londres, formado por pesquisadores, afirmou a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, isso porque o grupo percebia o quão era principiante a escola trabalhar o ensino a partir de uma pedagogia que envolvesse múltiplos letramentos em virtude dos impactos ocasionados pelas TICS, pois para eles, somente uma pedagogia desse prisma daria conta de abarcar a multiculturalidade que forma as práticas dos sujeitos inseridos no contexto escolar. Nesse sentido, numa era digital, tornou-se possível falar em multiletramentos, que, segundo Rojo (2012, p. 13) é “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica da constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Dessa forma, depreende-se que as práticas multiletradas requerem da sociedade sujeitos ativos, capazes de perceber as nuances socioculturais e semióticas que configuram seu dia dentro ou fora do contexto escolar, além disso, “exige sujeitos capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas de cotidiano” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 21).

Para tanto, hoje o ato de letrar vai além da codificação e decodificação do sistema alfabético, e com adição do prefixo “multi”, abre-se um leque para a formação de novos sujeitos, sendo esses mais atuantes para uma sociedade que se renova constantemente, adotar esse tipo de pedagogia nos currículos é formar alunos responsivos, críticos para interceptar e refletir as inúmeras possibilidades que congregam as esferas da atividade humana, cada vez mais influenciadas pelos meios virtuais e midiáticos.

3 Aspectos Metodológicos: a construção do objeto de estudo da pesquisa

Neste tópico, explicitamos os procedimentos metodológicos que se fizeram necessários para concretização prática da pesquisa esboçada. Assim, delineamos o tipo de pesquisa e procedimentos técnicos utilizados para o alcance do nosso objetivo, bem como apresentamos as coletâneas utilizadas como instrumento de coleta de dados para a pesquisa, ainda abordamos a base teórica que fundamentou os nossos estudos.

Nesse sentido, a presente pesquisa se enquadra como exploratória, que segundo Gil (2002, p. 41) “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

Quanto aos procedimentos técnicos que foram usados para obtenção dos dados, convém dizer que a pesquisa é bibliográfica, e ainda, segundo Gil (2002, p. 44) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”, assim tomamos duas coletâneas de Livro Didático de Língua Portuguesa, aprovados pelo PNLD 2018, como *corpus* de estudo e discussão. Para fundamentar nosso estudo, adotamos dispositivos teóricos acerca da Multimodalidade Textual em Kress & Van Leeuwen (1996, 1996), Coscarelli (2016), dos estudos sobre Multiletramentos em Dionísio (2011), Rojo (2012) e outros autores que tematizam esse assunto.

Assim, o *corpus* da pesquisa se constitui por duas coletâneas do Livro didático de Língua Portuguesa, aprovados pelo PNLD para o triênio 2018-2020, sendo esses dois livros utilizados por duas escolas de Ensino Médio no município de Aracati, a saber: *Português: Trilhas e tramas*, escrito pelos autores Ivone Ribeiro Silva, Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros e *Se liga na língua: Literatura, Produção textual e Linguagem* organizado por Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, da editora Leya.

Com base nisso, foram escolhidos dois exemplares da coletânea aprovada pelo PNLD 2018, sendo esses livros pertencentes da 1ª série do Ensino Médio. Para critério de escolha do manual, adotamos essa série porque é a base inicial que se trata dos estudos do gênero textual no próprio livro didático; analisamos apenas a seção de gramática, além disso, para fazer a listagem dos gêneros que são trabalhados nos livros em estudo, primamos por fazer uma

compilação geral do livro, englobando os três eixos apresentados na obra. Feita a coleta do *corpus*, para uma análise que busque contemplar os objetivos gerais e específicos da pesquisa, fizemos uma investigação atenciosa das coletâneas escolhidas, buscando destacar como é concebida a abordagem dos gêneros multimodais nos livros por meio de conceitos.

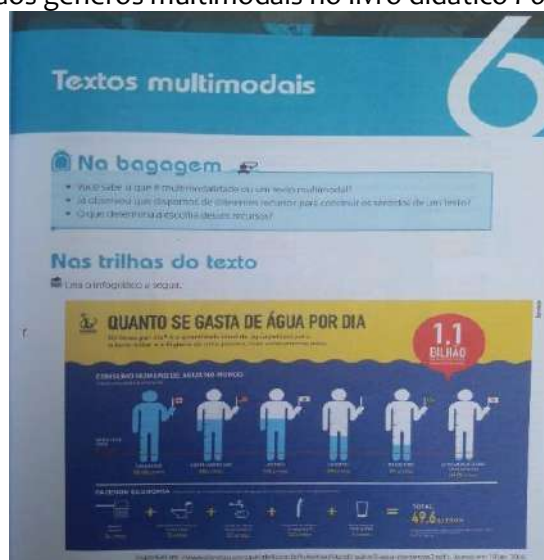
4 Análise e Discussões dos Dados: a presença dos gêneros multimodais em livros didáticos de língua portuguesa no ensino médio

4.1 Análise da coleção 1- Português: Trilhas e tramas

Inicialmente, analisamos no livro didático *Português: Trilhas e tramas* dos autores Ivone Ribeiro Silva, Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros, se eles já incorporam nos estudos dos gêneros textuais, conceitos e exemplos do que seriam gêneros multimodais, de forma a levar o aluno, usuário do livro didático, a entender os modos os quais os gêneros têm se apresentado na contemporaneidade.

O livro analisado, no capítulo intitulado *Integrando linguagens*, que por sua vez é bem sugestivo, traz uma unidade destinada ao estudo conceitual e prático, por meio de exercícios, acerca da multimodalidade textual. Assim, podemos notar, na primeira página do capítulo 6: *Textos Multimodais*, o aluno é interrogado sobre conceitos atinentes à multimodalidade, exposto no boxe de pré-leitura no livro, além disso, incita a reflexão de que dispomos de inúmeros recursos verbo-visuais para construir sentidos em um texto. Como ilustra a figura 01:

Figura 1 – Abordagem dos gêneros multimodais no livro didático *Português: Trilhas e Tramas*



Fonte: Seção Integrando linguagens do livro didático *Português: Trilhas e tramas*, 1º ano, 2016, p. 65.

Como se nota, o livro dispõe de estudos sobre multimodalidade, não apenas gêneros que são propostos em exercícios, mas preocupou-se em dedicar a partir de um capítulo o estudo sobre esses gêneros, a partir de conceitos e atividades. Nesse tocante, chamou-nos atenção para o gênero que está exposto logo no início do capítulo, o gênero infográfico, considerado multimodal, pois se constitui tanto pelo signo escrito, como o visual.

Nesse caso, espera-se que o aluno consiga interpretar os recursos que são integrados na composição do infográfico em estudo, desse modo, o usuário do livro para ter um entendimento global do texto, deve considerar todos os elementos discursivos e imagéticos usados em sua estrutura, a fim de que ele consiga compreender o conteúdo temático que se trabalha no gênero exposto, isto é, o consumo de água em países diferentes.

4.2 Análise da Coleção 02: Se liga na língua: Literatura: Produção Textual e Linguagem

A análise se voltará a segunda coletânea que compõe o corpus de nossa pesquisa, trata-se do livro *Se liga na língua: Literatura: Produção textual e Linguagem*, escrito pelos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, da editora Moderna. Desse modo, primeiramente, buscamos analisar se o LD em estudo traz em sua composição de conteúdos a abordagem dos gêneros multimodais, não somente em atividades, mas especificamente em capítulos traçando conceitos sobre a multimodalidade textual, como foi visto no primeiro LD analisado. No eixo intitulado *Linguagem*, mais detidamente no capítulo 17 *Linguagem e Língua*, percebe-se uma abordagem superficial, sem aprofundamento sobre vários tipos de linguagem, não se valendo do conceito de multimodalidade, como podemos ver a seguir:

Figura 2 – Abordagem dos gêneros multimodais no livro *Se liga na língua: Literatura, Produção textual e Linguagem*



Fonte: Seção Linguagem no livro didático *Se liga na língua: Literatura, Produção textual e Linguagem*, 1º ano, 2016, p. 240.

Notamos que os autores optaram por trabalhar conceitos de linguagem de modo separados, talvez para facilitar o entendimento do estudante sobre essas ramificações que conceituais de linguagem. No entanto, consideramos uma abordagem tradicional, não estando embasada na perspectiva dos estudos em Multimodalidade e Multiletramentos, embora os conceitos sejam reforçados por um gênero tipicamente multimodal que é a tirinha, mas os alunos não têm o contato com esses novos conceitos que surgiram recentemente. Assim, percebe-se que há um distanciamento teórico entre os dois livros analisados, quando o primeiro trouxe para seus alunos não só o conceito de multimodalidade, que por sua vez resume os vários tipos de linguagem, mas dedicou-se em apresentar um capítulo que trabalhasse sobre isso, a fim de ampliar e inserir o aluno nessas novas discussões atinentes sobre gênero, que por sua vez, apresentam-se como fatores socioculturais que contribuem para a formação do sujeito letrado nas esferas circundantes.

Considerações Finais

Diante das discussões que foram apontadas ao longo da pesquisa, percebemos que o livro didático tem sofrido com essas transformações. É viável afirmar que se nota o quanto ele tem avançado em relação ao emprego de inúmeros recursos visuais em sua composição, desde sua própria capa à abordagem desses novos textos em seus eixos, tem servido para aproximar, certamente, aos seus usuários às novas práticas sociais de leitura que estão fortemente movidas por essa cadeia de gêneros que se apresentam em variados suportes.

Nesse contexto, as análises dos livros *Português: trilhas e tramas* e *Se liga na língua: Literatura, Produção textual e Linguagem*, com base nas discussões teóricas levantadas acerca da multimodalidade textual, têm revelado que os livros adotados para os anos 2018-2020, por duas escolas estaduais do município de Aracati-CE estão embasados pelos aspectos multimodais e dos

multiletramentos que enovelam as novas práticas de ensino. Sobre isso, é importante salientar a importância da inserção dos gêneros multimodais nos livros didáticos, como forma de garantir aos alunos uma formação letrada mais profícua interligada os avanços da modernidade.

No entanto, os dois manuais didáticos analisados, em algumas vezes, e com base no objetivo geral que nos norteou ao longo do trajeto da pesquisa que foi analisar se os livros didáticos de Língua Portuguesa escolhidos pelo PNLD para o triênio 2018-2020 abordam o trabalho com gêneros multimodais, por algumas razões se distanciavam dessas abordagens. O livro *Português: Trilhas e tramas* buscou tratar dos textos multimodais com mais veemência, quando propôs um capítulo para o estudo desses gêneros, isso é louvável, pois nota-se que esses novos manuais didáticos e seus organizadores estão inserindo no contexto escolar essas discussões emergentes sobre multimodalidade, diferentemente do livro *Se liga na língua*, quando não se percebeu essas discussões, tampouco o conceito ou até mesmo o termo multimodalidade não estava presente em parte do escopo do livro, que primou pelo estudo separado de linguagem verbal, não verbal e mista, ou seja, considerado, para nós, uma abordagem superficial.

Portanto, com base nas explicações que fizemos acima, podemos atestar que os avanços tecnológicos trouxeram essas transformações para sala de aula, e com isso, os novos desafios a serem encarados pelos professores de Língua Portuguesa. Diante dos dados que foram gerados durante a pesquisa e do arcabouço teórico discutido, consideramos que para haver um ensino híbrido e ligado à pedagogia dos multiletramentos é preciso trabalhar com como os mais variados textos multimodais, buscando sempre discussões que transcendam os aspectos estruturais do texto, referimo-nos a palavra, é capacitar e incitar os alunos a lerem esses gêneros em sua completude, mesmo que, para muitos, imagens não sejam textos e que não podem ser lidas.

Referências

- CANI, B. J.; COSCARELLI, V. C. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERS, F. D.; COSCARELLI, V. C.; CANI, B. J. (Orgs.) *Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campina, SP: Pontes, 2016. p. 15-47.
- CERVETTI, Gina; DAMICO, James; PEARSON, P. David. Multiple literacies, new literacies, and teacher education. *Theory into Practice*, Londres, v. 45, n. 4, pp. 378-386, 2006.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paula: Parábola, 2011, pp. 119-132.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, Atlas, 2002.
- HODGE, R. I. V.; KRESS, G. R. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988.
- KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London and New York: Routledge, 1996.
- KRESS, G. R.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEUWEN, T. Discourse Semiotics. In: VAN DIJK, T. *Discourse as Structure and Process*. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications, 1997, pp. 256-291.
- ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. *Se liga na língua: Literatura, Produção Textual e Linguagem*. São Paulo: Moderna, 2016.
- ROJO, R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SILVA, R. I.; SETTE, L. G. M.; TRAVALHA, A. M.; BARROS, S. R. M. *Português: Trilhas e tramas*. 2. ed. São Paulo: Leya, 2016.
- SOARES, B. M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- 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.

REFLEXÕES ACERCA DO PRECONCEITO RACIAL NO ENREDO DO CONTO NEGRINHA, DE MONTEIRO LOBATO

Kely Caroline Santos da Silva
Lara Jayane Ferreira da Silva
Ritônio Fernandes Barros

1 Introdução

Sabe-se que a construção da sociedade brasileira se deu por meio da diversidade de povos e culturas. Entre os povos que contribuíram para seu desenvolvimento, estão os africanos, que, de forma forçada pelos colonizadores, vieram para o país se submeterem à uma vida de escravidão. Com o passar dos anos, a *Lei Áurea* foi assinada (1888) no intuito de abolir o trabalho escravo, mas a ação não modificou, por completo, a realidade dessas pessoas, pois grande parte das camadas sociais manteve a mentalidade escravocrata. Termos linguísticos ofensivos, frases mal elaboradas, a falta de oportunidade de se incluírem na sociedade de forma favorável, pois aos negros foram negado emprego, estudo, igualdade e respeito, são apenas alguns dos muitos exemplos de ignorância que se repetem, pois mesmo que de forma amenizada, agir com respeito ante as diferenças ainda é uma tarefa difícil.

A partir disso, o fato do Brasil possuir grande miscigenação de raças e carregar esse contexto, isso só contribui para uma discussão sobre o preconceito racial. Além do mais, é importante ressaltar que tais acontecimentos influenciaram a nossa literatura. Escritores, através de um caráter crítico, não pouparam as chances de denunciar a realidade vivida dentro da sociedade, abordando temas relacionados a escravidão, ao racismo e ao preconceito, na qual podemos destacar José Bento Renato Monteiro Lobato (1882-1948), conhecido como o precursor da literatura infantil, mas que também fez muito sucesso com escritos voltados para o público adulto. Neste contexto, através de uma leitura literária, procuraremos compreender e traçar uma discussão sobre como se dá a construção preconceituosa nas relações dos sujeitos a partir do enredo do conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato.

Quanto à estrutura do trabalho, primeiro apresentaremos o período de transição pré-modernista, debatendo sua origem e contexto com base em Ahayde (1939), Bosi (2015), Abdala Junior (1986) e Carvalho (1988). Posteriormente, será feita uma discussão sobre o gênero usado pelo autor: o conto, com Reis (2004) e Magalhães Junior (1972). Logo em seguida será apresentado teoria e estrutura do enredo na perspectiva de Gancho (2006) e por fim, para algumas reflexões sobre o preconceito racial, fizemos uso das leituras de Silvio Nunes da Silva Junior (2016), Lion Crochík (1996) e do dicionário aurélio (2009).

A partir das reflexões feitas, foi possível compreender como ocorre o processo de preconceito, considerando que a obra está configurada sobre fatores sociais, políticos históricos e culturais, permitindo o leitor a fazer releituras sobre a presente sociedade.

2 Narrativa Pré-Modernista

2.1 O Pré-Modernismo

No início do século XX, o período moderno chegava ao Brasil acarretando diversas mudanças dentro do poder político, econômico e cultural que, de fato, tornaram-se importantes para o país. Tais acontecimentos não corresponderam às expectativas da minoria, apenas mascarou a modernidade que não aboliu as injustiças, desigualdades e desvalorização. Com isso, os autores inconformados e revoltados assumem um papel mais maduro na disposição de exporem por meio da literatura críticas sociais, denunciando a sociedade e suas mazelas.

Durante as primeiras décadas, o pré-modernismo surge, didaticamente, em 1902 e finda em 1922 com a chegada da *Semana de Arte Moderna*. É considerado um movimento e não uma escola literária, devido a sua curta extensão e insuficiência de autores. O Pré-modernismo foi um “momento de alvoroço intelectual, marcado pelo fim da grande guerra [1914-1918] e, entre nós, por toda uma ansiedade de renovação intelectual, que alguns anos mais tarde redundaria no movimento modernista” (ATHAYDE, 1939, p. 07). Marcava um período de transição entre o Simbolismo e o Modernismo e, como todas as outras, buscava defender um ideal artístico diferenciado das antigas estéticas, rompendo com o tradicionalismo simbolista e propondo temáticas usadas posteriormente pelo Modernismo. Podemos citar como realizações iniciais a publicação de *Os Sertões*, de Euclides da Cunha (1902) e *Canaã*, de Graça Aranha (1902).

Quanto aos seus ideais, podemos refletir que movimento buscava andar em oposição aos costumes da literatura romântica, desprendendo-se dos anseios burgueses, pois agora “Tinha Muito a ver com a população ex-escrava, com a população negra, com a população marginal” (CARVALHO, 1988, p. 19), ou seja, estava no momento de denunciar a sociedade elitizada e dar voz a minoria. Assim, “se pode chamar de pré-modernista (no sentido forte de premonição dos temas vivos em 22) tudo o que nas primeiras décadas do século, problematiza a nossa realidade social e cultural” (BOSI, 2015, p. 306). Expor a realidade, apresentando uma linguagem mais cotidiana, diferente da apresentada pelo Realismo-Naturalismo-Simbolismo-Parnasianismo, tornou a literatura da época um grande referencial. Assinala Benjamin Abdala Junior que:

A “tirania jurídica-retórica” condicionou a literatura à utilização de uma linguagem acadêmica, convencional, meramente ornamental. Não havia propriamente arte literária, mas uma “literatice” pseudo-artística, que repetia procedimentos estilísticos estereotipados. Nos círculos oficiais, era essa “literatice” que tinha prestígio (JUNIOR, 1986, p. 181).

Na perspectiva de Benjamin, em relação a linguagem, percebemos que a literatura que antecipou o Pré-modernismo apresentava-se como uma arte distante da realidade. Empregar uma linguagem mais coloquial tornou a literatura pré-modernista mais agradável ao público.

Assim, o curto período não impediu que diversos autores produzissem diferentes gêneros. Colocando em destaque as críticas e as figuras marginalizadas, despertando a curiosidade dos diferentes leitores. O próprio Monteiro Lobato é um exemplo de escritor que, com seu estilo renovador e rico em expressões sociais, não atingiu apenas o público infantil, mas também o adulto, no caso do conto *Negrinha*.

2.2 Teoria do Conto

Narrar é uma atividade praticada por qualquer sujeito. A todo instante alguém está relatando um acontecimento presente ou passado, expondo episódios, fatos ou histórias fictícias, seja por meio da oralidade ou pela escrita. Assim podemos dizer que são muitas as circunstâncias que o homem é levado a narrar algo e esse fenômeno sempre esteve presente, mesmo quando o homem não fazia uso da escrita. E através dessa capacidade de narrar histórias destacando tempo, espaço, personagens e outras coisas, podemos destacar o gênero conto. Assim, Raymundo Magalhães Júnior afirma que:

Além de ser a mais antiga expressão da literatura de ficção o conto é também a mais generalizada, existindo mesmo entre povos sem o conhecimento da linguagem escrita. Na forma primitiva, a oral, existe até entre os nossos índios, narrando, de modo ingênuo, histórias de bichos, lendas e mitos (JUNIOR, 1972, p. 9).

Partindo dessa concepção, o conto é um dos gêneros mais antigos da nossa literatura, o mesmo passou por um grande percurso até ser mais valorizado e se constituir como narrativa literária, iniciando de forma oral até se manifestar na forma escrita. Além disso, o conto tinha uma finalidade e se expressava de diversas formas no cotidiano dos primitivos e essa concepção é destacada por Maria Rodrigues Reis:

O conto popular cristalizava-se na tradição oral dos povos, atuando como veículo de transmissão de ensinamentos morais, valores éticos ou concepções de mundo, sendo fortalecido na memória de consecutivas gerações, a cada noite, a cada serão, espécie de legado passando de pais a filhos (REIS, 2004, p. 8).

Portanto, o conto atuava sob o domínio de princípios morais, experiências de antepassados que serviam de exemplos para os filhos e também para as próximas gerações. Podemos então dizer que temos um conceito de conto como modalidade narrativa se “é um prolongamento ou ramificação das antigas narrativas da tradição oral” Reis (2004, p. 7) o mesmo apresenta suas feições próprias. No início do século XX, o conto como estilo narrativo passa a ganhar mais destaque. Escritores como Lima Barreto, Simões Lopes Neto e Monteiro Lobato usaram dessa ferramenta como um meio para contestar as injustiças sociais, e não foi em vão, pois o gênero de ficção ganhou mais simpatia da sociedade, tanto no Pré-Modernismo como também no Modernismo.

Semelhante ao gênero romance, o conto conta com os seguintes elementos: Enredo, narrador, personagem, tempo e espaço. “A finalidade dessa forma de ficção literária é narrar uma história, que tanto pode ser breve como relativamente longa, mas obedecendo num e noutro caso a certas características próprias do gênero” Júnior (1972, p. 10) então não precisamos nos deter, necessariamente, ao conceito de que o conto é caracterizado por ser curto. Ele segue uma linearidade e o narrador não penetra na psicologia dos personagens de forma profunda. Portanto, o conto prende a atenção do leitor por se sucinto e coeso, o que acontece no conto *Negrinha*. Logo as expectativas do leitor são correspondidas, pois a narrativa de Monteiro não é extensa e permite que o leitor participe da história, pelo fato da familiaridade dos fatos e de seu sentido entrelaçado a realidade atual.

2.3 Teoria do Enredo

Para compreender bem como se desenvolve o enredo no conto *Negrinha* é importante que tenhamos uma definição do que seria esse elemento. Sabe-se que toda narrativa possui elementos que a estrutura como tal. Essa estrutura depende de: personagens, enredo, narrador, tempo e espaço. Se tratando do enredo, podemos dizer que ele é representado como um conjunto ou sucessões de acontecimentos dentro de uma ficção ou um fato. Ele quem dá sustentação aos outros elementos narrativos e é conhecido por muitos nomes: fábula, intriga, ação, história, trama.

No que se refere a compreensão dos fatos desenvolvidos no enredo, uma das primeiras coisas que trazemos à mente é que ele, como qualquer tipo de história, deve se desenrolar diante de um começo, meio e fim, mas é importante saber que nem sempre os escritores seguirão essa forma tradicional, existem exceções. Mas, além disso, o enredo em si, apresenta um núcleo, que seria o *conflito*. Com base nisso, uma história sem conflito perderia a graça, pois ele é quem “dá vida e movimento a história” (GANCHO, 2006, p. 8).

Partindo da concepção de Gancho (2006), o enredo apresenta as seguintes partes: *exposição*, que seria a apresentação ou situação inicial, a *complicação*, *clímax* e *desfecho*. Em relação ao papel de cada uma dentro da narrativa, elas podem ser classificadas da seguinte maneira:

1. *Exposição* “coincide geralmente com o começo da história, no qual são apresentados os fatos iniciais, os personagens, às vezes o tempo e o espaço. Enfim, é a parte na qual se situa o leitor diante da história que irá ler” (GANCHO, 2006, p. 8).
2. *Complicação*, aqui é a parte em que as ações e os conflitos são desenvolvidos conduzindo-se ao *clímax*.
3. *Clímax* para Gancho (2006) “é o momento culminante da história”, ou seja, de maior tensão.

4. *Desfecho*: por último e não menos importante, podemos dizer que nessa situação chegamos a conclusão dos fatos, “é a solução dos conflitos” (GANCHO, 2006, p.8)

Esses cinco elementos são essenciais no que diz respeito a construção das narrativas, não necessariamente devem seguir, tradicionalmente, essa linearidade, mas dependendo das características do autor isso também pode variar.

3 Preconceito Racial

Fazer leituras e interpretações do outro é uma tarefa comum praticada pelos sujeitos. Uma vez que isso acontece pelo fato do interesse em obter conhecimento do modo que vive o observado. Essa prática torna-se um dos motivos que desencadeiam consequências no que se refere a tomar julgamentos antecipados. O fato de não compreender, conhecer, tolerar a diferença do próximo ou considerar todos como seres iguais, uma lacuna é aberta para a construção do preconceito e do racismo. Em relação a isso, seria ignorância da nossa parte não reconhecer que essa atitude se faz presente em nosso cotidiano. Para isso, é importante termos os conceitos dessas palavras para uma melhor compreensão antes de adentrarmos no conto. Segundo o dicionário *Aurélio* (2009, p. 1617), a palavra preconceito é o “conceito ou opinião formada antecipadamente, sem levar em conta o fato que os contestes, é a intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões etc.”, ou seja, são as interpretações que formamos do outro sem antes conhecer/aceitar o seu contexto.

Em relação a isso Crochik (1996, p. 49) coloca que “[...] o preconceito se caracteriza por um conteúdo específico dirigido ao seu objeto e por um determinado tipo de reação frente a ele, em geral, de estranhamento ou de hostilidade”. Considerando que toda sociedade possui uma diversidade de pessoas e grupos, as diferenças muita das vezes são motivos para as ações negativas que uma pessoa está sujeita a praticar devido encarar com certo estranhamento o diferente.

No que se refere ao negro, essa atitude é ainda mais insensível. A ideia de que existem raças “superiores” a outras, faz com que muitos sofram julgamentos e sejam vítimas de preconceito. Podemos observar que isso se dá também como um fenômeno histórico, pelo fato do Brasil ter vivenciado um longo período de escravidão. Júnior (2016, p. 8) diz que “desde a época do descobrimento, quando a população branca europeia tomou posse das terras brasileiras, o negro, representado pelos índios, já possuíam uma imagem considerada inferior pelas classes dominantes”, então essa concepção vem se repetindo ao longo dos anos, devido a esse contexto. Como exemplo, podemos citar a questão dos estereótipos que são criados em relação a esses sujeitos, características que são compartilhadas.

Crochik coloca que:

[...] os estereótipos apresentados no preconceito ou são produções individuais ou são produções culturais; como a sua expressão em geral é coletiva, ou seja, se repete da mesma forma em diversos indivíduos, podemos deduzir que os indivíduos se apropriam de algumas representações culturais para que, junto à hostilidade dirigida ao objeto, configurem o preconceito (CROCHIK, 1996, p. 49).

Com isso, iremos observar que essas concepções foram empregadas no conto a ser discutido, onde Negrinha é vítima dessa produção histórica e é estereotipada devido a sua raça. Em relação ao racismo temos a seguinte classificação do dicionário *Aurélio*:

1- Tendência do pensamento, ou modo de pensar em que se dá grande importância à noção da existência de raças humanas distintas. 2- Qualquer teoria que afirma ou se baseia na hipótese da validade científica do conceito de raça e da pertinência deste para o estudo de fenômenos humanos. 3- Qualquer teoria ou doutrina que considera que as características culturais humanas são determinadas hereditariamente, pressupondo a existência de algum tipo de correlação entre as características ditas raciais e aquelas culturais dos indivíduos, grupo sociais ou populações (AURÉLIO, 2009, p. 1688).

Podemos considerar que o racismo é um ideologia de superioridade que um racista tem em relação às outras pessoas de cores, valores, crenças diferentes etc. Partindo dessas reflexões, podemos observar que o preconceito racial se desenvolve no nosso dia-a-dia em diferentes situações, desde um xingamento até o distanciamento físico de uma pessoa. Assim, a literatura discute também sobre esse assunto. Para isso, fizemos a leitura da obra de Lombato: *Negrinha*, publicado em 1920 no livro de mesmo nome. O conto denuncia a sociedade patriarcal que, mesmo depois de três décadas da abolição, ainda persistia com a mentalidade escravocrata.

Narrado em terceira pessoa, o conto fala sobre o drama de uma menina órfã, descendente de escrava, criada por uma antiga senhora de escravos, chamada Inácia. Negrinha, vivia nos cantos escuros da casa, sofria muitos castigos e de forma alguma recebia carinho de sua patroa, pelo contrário, era muito rejeitada.

Diante do enredo podemos perceber que a exposição acontece logo no início da narrativa na qual notamos a presença do preconceito de forma clara. O narrador apresenta a menina da seguinte forma: “Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados” (LOBATO, 2012, p. 14).

Considerando que o conto foi escrito e publicado muitos anos após a abolição, a mentalidade escravocrata é descrita nesse trecho quando o narrador inicia apresentando as características da menina. A descrição de Negrinha soa de forma muito preconceituosa, esses sinais se manifestam logo nessa introdução, pois a garota não tem nome, ou seja, negam-lhe uma identidade. Ainda no princípio do conto, a forma como a patroa é caracterizada é totalmente diferente da de Negrinha:

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma – “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo. Ótima, a dona Inácia (LOBATO, 2012, p. 14).

Por carregar nome, título e posição social, nesse trecho, percebemos a diferença de classes; em que Inácia é colocada como um ser superior a menina. A crítica se manifesta de forma irônica ao destacar a virtuosidade dada a ela pelo padre, a considerando bondosa. Com isso, podemos refletir sobre a hipocrisia maquiada que está por trás de um posicionamento elevado que a patroa possuía, poupando, assim, da mesma ser ridicularizada diante da sociedade. Além disso, é importante ressaltar que devido a um título, *status* ou papel social de maior “poder” que determinada pessoa tem, ela se vê no direito de discriminar o outro. Nesse caso, Inácia é um instrumento de poder que governa sobre Negrinha.

No decorrer da narrativa, o autor nos mostra os estereótipos atribuídos à menina, tudo que fosse escuro e sujo, seria semelhante a ela, além de termos ofensivos como: pestinha, diabo, coruja, cachorrinha, mosca-morta e entre outros apelidos que surgiam pelo fato da menina ser negra e filha de escrava. Tudo isso acontecia porque dona Inácia fora senhora de escravos e não aceitava que o negro fosse igual a branco. O próprio narrador coloca que “O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana”, ou seja, o preconceito racial é manifestado através dessas palavras mostrando o desejo que permanecia aceso na mulher em continuar os maus-tratos com a menina.

Além dos dizeres que Inácia usava como forma de maltratar a garotinha, ela também a agredia fisicamente com puxões de orelhas, beliscões e cocres marcando o corpo de Negrinha por pura satisfação. Entre as diversas agressões, houve um momento que Negrinha chamou de peste uma criada que tirou de seu prato um pedaço de carne. A criada falou para Inácia o acontecido, que por sua vez mandou colocar um ovo para ferver e depois aplicou o castigo na menina:

Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até

que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo (LOBATO, 2012, p. 23).

Nesse trecho percebemos o quanto Negrinha sofria nas mãos de Inácia. Seu grito silenciado é a representação de muitos negros que tiveram sua voz abafada por não terem tido o respeito e a inclusão merecida na sociedade depois da lei assinada.

Posteriormente, o momento da *complicação*, parte onde o conflito se desenvolve, ocorre quando as sobrinhas de dona Inácia, vindas da capital, resolvem passar as férias na fazenda.

[...] Lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas. Do seu canto na sala do trono, Negrinha viu-as irromperem pela casa como dois anjos do céu – alegres, pulando e rindo com a vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir contra os anjos invasores o raio dum castigo tremendo (LOBATO, 2012, p. 25).

Logo de início percebemos as características das meninas como aquelas sujeitas ao “padrão social de beleza” pregado pela mídia e sociedade. Ao colocar as garotas como ricas, brancas de olhos claros e louras elas passam a serem vistas sem nenhum preconceito porque seguem um ideal e conseqüentemente merecem ser colocadas como puras e comparadas a anjos, como sinal de beleza, pureza e santidade enquanto a cor negra representa o sombrio e a sujeira. Nesse momento do conto, o comportamento que as mesmas exerciam fez com que Negrinha pensasse na repreensão que cairia sobre elas, mas é decepcionada ao perceber que Inácia não se mostra arrogante com as sobrinhas. Nesse instante ela sofre uma “angústia moral” como coloca o autor, por notar que era discriminada e ainda lhe negavam o direito de brincar.

Sem saber o que era brincar, a menina, ingênua, ao ver pela primeira vez uma boneca fica em êxtase, nesse trecho percebemos o desencadear do *clímax*:

Negrinha olhou para os lados, ressabiada, como coração aos pinotes. Que ventura, santo Deus! Seria possível? Depois pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor menino, sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para a porta. Fora de si, literalmente... era como se penetrara no céu e os anjos lhe tivesse vindo adormecer ao colo Tamanho foi o seu enlevo que não viu chegar a patroa, já de volta. Dona Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, apreciando a cena (LOBATO, 2012, pp. 29-30).

A menina ao ter a oportunidade de pegar em uma boneca; lhe é despertada a consciência de se reconhecer como “coisa humana”, como um ser possuidor de alma. A alegria e o sentimento do ser criança surgem a partir desse contato com o brinquedo. Até que em um certo instante, Inácia permite que Negrinha vá brincar com as meninas, mas isso não comprova sua mudança de pensamento. E, quando as meninas vão embora e tudo volta a ser como antes, temos o desfecho da obra:

Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos remoinhavam-lhe em trono, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça - abraçada, rodopiada (LOBATO, 2012, pp. 34-35).

Negrinha, definhando, morre tendo a consciência que seria impossível ser tratada como um ser humano, mas seu destino era de sempre ser vista como uma coisa qualquer. A morte seria então a sua liberdade. Enquanto isso, Dona Inácia carrega em suas memórias apenas a imagem de uma menina boba, e útil para receber cocres em seus momentos de estresse.

Conclusão

Mediante os dados apresentados ao artigo, entende-se que o Pré-modernismo anunciava diversas mudanças que, posteriormente, pelo Modernismo seria ainda mais explícita, trazendo as novas concepções para a literatura que entrava em oposição aos ideais da sociedade tradicionalista. Através dessa fase, escritores, especialmente Monteiro Lobato, aproveitaram as oportunidades para exporem a figura do negro, do caipira e do pobre, no que diz respeito às injustiças feitas a esses sujeitos merecedores de respeito e inclusão na sociedade.

Percebemos também que o conto, enquanto narrativa literária e de características fictícias próprias, passou por uma longa trajetória para então ser mais privilegiado. Foi uma ferramenta muito utilizada pelos escritores da época pré-modernista, que com isso, provocou maior interesse do público leitor pelo fato de ser breve e apresentar uma leitura agradável.

Portanto, em relação ao conto *Negrinha*, esse é apenas mais um de muitos textos literários que apresentam sinais de preconceito racial. Através do enredo percebemos que o fato da menina ter nascido negra e vir de origem escravocrata foram os principais motivos que implicaram em aspectos preconceituosos. Monteiro, com sua brilhante capacidade de ironizar as situações, não apenas denunciou a sociedade patriarcal da época, como também nos permitiu enxergar que essa concepção se mantém viva atualmente. Com isso, despertar um olhar reflexivo e crítico é de suma importância para nos conscientizarmos em relação as nossas atitudes, pois, embora esse assunto venha sendo muito discutido e tenha trazido algumas mudanças, nosso compromisso é de tentar abolir de uma vez por toda essa intolerância.

Referências

- ATHAYDE, Tristão de Alceu Amoroso Lima. *Contribuição à história do modernismo: o pré-modernismo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1939.
- BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 50. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.
- CARVALHO, José Murilo de. Aspectos históricos do pré-modernismo brasileiro. In: _____. et al. *Sobre o pré-modernismo*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988, pp. 13-21.
- CROCHIK, José Leon. Preconceito, Indivíduo e Sociedade. In: *Temas em Psicologia*, São Paulo: USP; n. 3, pp. 47-70, 1996.
- DICIONÁRIO. *Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em: 30 ago. 2018.
- GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 7. ed. [S.L.]: Editora Ática, 2006.
- JUNIOR, Beijamin Abdala; CAMPEDELLI, Samira Youssef. *Tempos da Literatura Brasileira*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- JÚNIOR, Raymundo Magalhães. *A Arte do Conto*. Rio de Janeiro: Bloch, 1972.
- JÚNIOR, Silvio Nunes da Silva e SILVA; Eliane Bezerra da. A Intertextualidade em *Negrinha*, de Monteiro Lobato: Reflexões sobre a escravidão e o preconceito na narrativa. *Revista Científica*, Alagoas: FASET 2016.
- LOBATO, José Bento Monteiro. *Negrinha*. São Paulo: Globo, 2012.
- REIS, Luzia de Maria Rodrigues. *O que é conto*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LETRAMENTO LITERÁRIO: A RECEPÇÃO DO CLÁSSICO VIDAS SECAS, DE GRACILIANO RAMOS, POR ALUNOS DO CURSO DE NUTRIÇÃO DO IFCE – CAMPUS LIMOEIRO DO NORTE

Benigna Soares Lessa Neta

1 Introdução

Em 2016, foi divulgada a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (IBOPE), por encomenda do Instituto Pró-Livro (IPL). Nessa pesquisa, foi revelado que 44% da população brasileira não lê e que 30% nunca comprou um livro. Segundo Zoara Failla, gerente do IPL e coordenadora da pesquisa, há muitos motivos que justificam essa estatística, mas o principal deles e que atravessa todos os outros é a questão da formação.

De acordo com a Pesquisa, apenas 25% dos leitores leem por prazer, os demais leem para adquirir atualização cultural ou conhecimento geral (19%), por distração (15%), por motivações religiosas (11%) ou para o desenvolvimento pessoal (10%). Segundo relato dos entrevistados, 67% nunca teve incentivadores de leitura; dos que tiveram, revelou-se que a maior incentivadora é a mãe ou representantes do sexo feminino, sendo o professor citado por apenas 7% dos entrevistados. Para a gerente do IPL, é possível dizer que “nossos estudantes leem principalmente para cumprir com uma tarefa escolar. Leem por obrigação e não porque foram despertados para o prazer da leitura (...) Formar o hábito pela leitura depende das práticas leitoras realizadas no ambiente escolar” (PLATAFORMA PRÓ-LIVRO, 2017).

Os dados dessa pesquisa, assim como a assertividade dos comentários de Zoara Failla, são ratificados em minha experiência profissional como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), uma vez que, há mais de três anos, tenho percebido esse acentuado distanciamento dos jovens da leitura de textos literários, especialmente dos clássicos brasileiros, o que repercute negativamente nas produções textuais dos alunos, sendo frequentes problemas de vocabulário, de coerência, de coesão, de informatividade, de interpretação, dentre outros.

Diante desse quadro pouco animador e motivada por uma atividade proposta na disciplina de “Tópicos em aquisição, processamento e desenvolvimento da escrita”, ministrada pelas professoras Ana Célia Clementino Moura e Mônica de Souza Serafim, no programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), surgiu a ideia do projeto “Vidas Secas” e, a partir dele, o desejo de desenvolver práticas de letramento literário com os alunos.

Este artigo, portanto, é o resultado das leituras e reflexões teóricas realizadas durante a execução do projeto e, também, um quadro dos resultados alcançados com ele. Nosso objetivo foi verificar se uma abordagem mais crítica e colaborativa do texto literário em sala de aula pode contribuir para a consolidação e, em alguns casos, a construção do processo de formação leitora dos alunos participantes do projeto e, para isso, investimos no aprofundamento teórico dos conceitos de letramento e letramento literário, pertencentes ao arcabouço teórico da Linguística Aplicada e da Literatura (COLLELO, 2010; COSSON, 2011). Quanto aos procedimentos metodológicos, adotamos os seguintes passos: apresentação e realização do projeto; aplicação e leitura de um questionário direcionado aos alunos participantes e, por fim, análise e interpretação das respostas coletadas.

2 Letramento e Letramento Literário

Compreender o termo letramento, cunhado do inglês *literacy*, como uma condição assumida por aqueles que dominam as habilidades de ler e escrever é reduzir seu complexo

significado. Mais do que dominar essas habilidades, o sujeito letrado é aquele que entende a língua escrita a partir de um “estreito vínculo com as práticas sociais, como exercício comunicativo entre interlocutores, geradas em contextos de produção específicos e com funções definidas” (COLLELO, 2010), apropriando-se dessas habilidades integralmente.

Esse pensamento coaduna-se com o de Magda Soares (2004), formulado no início dos anos 2000, para a qual o termo letramento traz, ainda que de forma implícita, “a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”.

Ciente de que não cabe mais ao educador contemporâneo pensar a educação linguística, especialmente a alfabetização, de forma desassociada do letramento, Collelo (2010), estabeleceu quatro diretrizes para nortear o mundo letrado, são elas: 1) *revisão dos paradigmas do ensino da língua escrita*, pois, nessa perspectiva, o aluno passa a ter autonomia no processo de aprendizagem da escrita; a própria aprendizagem passa a ser vista como um significativo e contextualizado processo; o professor deixa de ser considerado o centro da sala de aula e passa a ser visto como mediador do processo de ensino-aprendizagem, ficando entre o conhecimento e o estudante; a língua escrita passa a ser estudada e compreendida a partir das relações sociais que estabelece; a escola ganha um novo *status*, passando a ser vista como um “ambiente alfabetizador” e a prática pedagógica, em vez de distante do aluno, constrói-se por meio de propósitos didáticos e sociocomunicativos; 2) *ressignificação do ensino da língua escrita*: os conteúdos passam por um processo de transformação, deslocam-se do lugar do imposto para o desejado; do dado ao construído; do fragmentado ao significativo; do estritamente escolar para o amplamente vivido; 3) *reconstituição das relações com os alunos e com a comunidade*: conhecimento das práticas sociais de escrita, compreensão do aluno a partir de seu lugar social, compreendendo valores, saberes e dificuldades, além da comunhão entre as propostas escolares e à natureza e à trajetória dos processos cognitivos dos alunos; 4) *reconstrução da dinâmica escolar e das práticas pedagógicas*: construção coletiva da prática pedagógica; ampliação dos mecanismos de mediação e interlocução entre professor e alunos; maior investimento em experiências de leitura e escrita; aplicação de efetivas situações de aprendizagem; desenvolvimento de atividades que despertem o gosto pela aprendizagem, o hábito da leitura e a valorização da escrita e, por fim, transformação do ato de alfabetizar – e nós acrescentamos o de letrar – em um projeto de conquista de cidadania.

A partir dessas diretrizes, é possível perceber o vínculo existente – ainda que não obrigatório – entre letramento e alfabetização, cabendo, portanto, algumas reflexões sobre os graus de competência que, segundo Collelo (2010), relaciona os dois: o primeiro deles é a possibilidade de termos um indivíduo *alfabetizado letrado*, quando o sujeito conhece o sistema linguístico e é capaz de usá-lo com competência; *analfabeto pouco letrado*, quando o sujeito é limitado em ambos os quesitos; *analfabeto letrado*, quando o sujeito não domina as habilidades de ler e escrever, mas consegue compreender a língua escrita; e *alfabetizado pouco letrado*, quando o sujeito conhece o sistema escrito, mas não apresenta desenvoltura em situações de prática social.

Além de alfabetizado e letrado, o sujeito também deve desenvolver o letramento literário e, embora esse termo seja recente, há mais de três décadas seus princípios estão sendo discutidos e publicados. Exemplo disso é o livro de Leticia Malard (1985), *Ensino e literatura no 2º grau*, publicado na metade da década de 80, cuja definição de literatura aproxima-se da de letramento literário, segundo ela, caso a literatura seja compreendida “como visão de mundo, prática social, invenção a partir de uma realidade concreta com a palavra trabalhada, um dos objetivos de seu ensino é fazer surgir ou aperfeiçoar o espírito crítico do estudante, em relação ao mundo real”.

Para Rildo Cosson (2011), é possível definir o termo letramento literário como um tipo de letramento que ocorre por meio de textos literários, e que compreende, além da dimensão do uso social da escrita, seu efetivo domínio. Quanto a esse domínio, convém citar Barbosa (2012), para o qual “o letramento literário pressupõe a formação de leitores capazes de escolher

autonomamente os livros literários que desejam ler, que transitem conscientemente pela literatura e até mesmo por entre formas de manifestações artístico-culturais”.

Essa concepção de literatura e de letramento literário convergem para o pensamento de Paulo Freire (1983), quando este propôs que “a leitura da palavra precede a leitura do mundo”, pressupondo ser necessário que o ato de ler seja tomado em uma dimensão mais ampla, cuja construção se dá antes mesmo do domínio do sistema linguístico e se consolida nas práticas sociais do cotidiano.

3 Projeto Vidas Secas

Antes de falarmos do projeto e de como ele se desenvolveu, gostaríamos de citar e refletir um pouco sobre as palavras de Paulo Freire, importante educador, pedagogo e filósofo brasileiro, cujo pensamento vai ao encontro da compreensão de letramento, uma vez que também propõe uma prática pedagógica mais crítica:

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética, de que a minha própria capacidade científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a que tenham o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas (FREIRE, 1996).

Para Paulo Freire, independentemente da idade do ser que educamos, devemos respeitá-lo como ser humano que é, tendo ciência de sua completude e incompletude. Essa responsabilidade ética, citada por ele, liga-se a uma responsabilidade social para com o processo de formação de indivíduos alimentados por esperanças.

O projeto “Vidas Secas” foi desenvolvido por 41 alunos do primeiro semestre do curso de Bacharelado em Nutrição, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, durante o mês de novembro de 2017.

Durante a fase de elaboração da atividade, poderíamos ter proposto qualquer outro livro, qualquer outro autor, mas escolhemos trabalhar justamente a temática da seca porque 80% da turma pertencia à região do Vale do Jaguaribe (Russas, Morada Nova, Jaguaruana, Limoeiro do Norte etc.) e essa ainda era uma realidade que batia à porta deles. Queríamos, portanto, possibilitar o letramento literário dos alunos a partir de algo que estivesse diretamente relacionado à prática social deles, o que envolvia, inclusive, um contato direto com a seca e com o caráter definitivo da morte, tanto de animais e vegetação como de seres humanos, provocada por ela.

No dia 7 de novembro, foi explicada a proposta do projeto e seu objetivo, feita a divisão das equipes e sugerida a leitura do livro “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos. O objetivo do projeto consistia em desenvolver práticas de letramento literário, a partir da leitura e análise do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, levando os alunos a compreenderem não apenas o contexto histórico, político e social do autor e de sua obra, mas também questões sobre a paisagem, o clima, o homem, o êxodo rural e as relações de poder presentes no livro. Após a exposição do projeto, foi apresentada a proposta de execução, cujos passos eram: 1) leitura compartilhada do livro; 2) exibição do filme e da animação; 3) discussão sobre a obra literária e as versões vistas em sala de aula; 4) apresentação e planejamento das atividades a serem realizadas (pesquisar sobre o autor e sobre a escola literária a que ele pertencia: apresentar em forma de peça; pesquisar sobre as maiores secas registradas no Ceará e sobre as políticas de proteção aos agricultores: apresentar por meio de um blog; visitar um interior mais próximo do IFCE e que conviva com a seca: registrar, através de fotografias, os efeitos da falta de água; entrevistar uma família de agricultores que sofreu com a seca e mudou/ ou está mudando para a capital; elaborar um jornal

de notícias sobre as relações dos latifundiários e seus empregados nas fazendas do nordeste); 5) realização das atividades; 6) apresentação; e, por fim, 7) entrevista com os alunos acerca dos resultados alcançados durante a atividade através de questionário semiestruturado. Nesse dia, após sugestões dos alunos, foram feitos alguns ajustes na metodologia de aplicação do projeto, como por exemplo, a leitura do livro, que de compartilhada, por uma questão de tempo, passou a ser individual e em horários oportunos aos estudantes. Além disso, também houve alterações nas atividades a fim de facilitar a consecução delas.

Na aula seguinte, já tendo sido realizada a leitura da obra, seguindo a sugestão de Lígia Cadernatori (2012), interessei-me por saber dos alunos não o que o autor quis dizer com o livro, mas o que os alunos sentiram ao ler a história da família de Fabiano e de que forma esse sentimento apareceria nas transposições didáticas que eles fariam. Apesar de tímida, pois devido ao fato de, como citado acima, a maioria da turma pertencer ao Vale do Jaguaribe, esperava ouvir mais relações entre ficção e realidade, a discussão foi bastante interessante. Depois disso, os alunos reuniram-se nas equipes e deram prosseguimento ao planejamento da atividade, cuja apresentação seria dia 21 de novembro.

No dia 21 de novembro, na sala de videoconferência do IFCE, campus Limoeiro do Norte, aconteceram as apresentações das equipes (após as referências deste artigo, podem ser vistos alguns registros fotográficos das atividades) e, na semana seguinte, dia 28, os alunos responderam a um questionário semiestruturado, que continha as seguintes perguntas: 1) Antes da realização do projeto, você já havia lido o livro “Vidas secas”, de Graciliano Ramos? () sim, () não; 2) Sua equipe ficou responsável por trabalhar o livro de Graciliano Ramos a partir de qual perspectiva? () peça teatral, () jornal, () blog, () registro fotográfico e entrevista; 3) Como você avalia sua participação e a participação de sua equipe no projeto? 4) Você acredita que atividades como essa despertam nos alunos o “gosto” pela leitura? Justifique sua resposta; 5) Qual (quais) contribuição (contribuições) o projeto trouxe para sua vida? e 6) Você autoriza que, mantido o sigilo, suas respostas sejam utilizadas em artigos ou outras publicações científicas? () sim, () não, por último foi solicitado que eles datassem e assinassem o questionário.

4 Discussão dos Resultados e Considerações Finais

Tzvetan Todorov, importante filósofo e linguista búlgaro, ao refletir a respeito dos propósitos da literatura, diz:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma, porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós, a partir de dentro (TODOROV, 2009).

Essas reflexões de Todorov foram materializadas nas experiências vivenciadas pelos alunos, nas diferentes perspectivas de se pensar o livro de Graciliano Ramos, assim como também nas discussões realizadas entre uma apresentação e outra, ocasião em que, diferentemente do comportamento adotado no dia da discussão da obra, quando os alunos se mantiveram mais reservados quanto à relação possível entre a situação de seca vivenciada pelos personagens do livro e suas próprias vidas, os alunos passaram a falar em primeira pessoa, citando problemas similares aos enfrentados pelos personagens, as estratégias governamentais propostas para amenizar os efeitos da seca na região em que moram, além de depoimentos sobre as mudanças ocorridas em suas vidas e nas vidas de seus familiares após a realização do projeto e de apelos para que o consumo de água passasse a ser mais consciente.

Dos 25 alunos que responderam ao questionário de avaliação¹², 17 não haviam lido o livro antes da realização do projeto. Quanto à participação do entrevistado e da equipe na qual ele estava inserido, todos consideram-na positiva. Ao serem questionados sobre a possibilidade de a atividade despertar o interesse e o “gosto” pela leitura, todos disseram que sim. Acerca das contribuições do projeto para a vida deles, todos mencionaram termos como “reflexão”, “conscientização” e também foi frequente o fato de, somente após o projeto, eles terem de fato conhecimento real sobre a(s) seca(s) do Nordeste. Por fim, todos autorizaram que suas respostas fossem utilizadas em artigos ou outras publicações científicas.

No quadro abaixo, temos algumas respostas dadas pelos alunos e que nos fazem ter uma ideia do impacto causado neles após a realização do projeto.

Quadro 1 – Respostas do alunos

PERGUNTAS	RESPOSTAS
PARTICIPAÇÃO	<p>“Foi interessante, pois todos os integrantes se esforçaram para buscar algo inovador, como jogos, depoimentos e fotografias autorais. Através de um grupo no whatsapp discutíamos ideias e propostas que seriam implementadas.”</p> <p>“O jornal se baseou na história do livro e das secas passadas, vimos que nós mesmos não nos dávamos conta da gravidade da seca. Deixamos as informações necessárias para as outras pessoas perceberem o mesmo que percebemos. Nós dividimos os assuntos a serem pesquisados, tendo como centro de concentração, relatos de pessoas que presenciaram a seca; pensamos em montar uma estrutura simples e fácil, para que qualquer pessoa possa manuseá-lo.”</p>
ATIVIDADE	<p>“Com certeza desperta o “gosto” pela leitura, porque tinha um propósito, e não era prova, então a gente leu empolgado, querendo relacionar com as fotografias.”</p> <p>“Atividades como essa incentivam a leitura e trazem conhecimentos”</p> <p>“Sim, pois não só levando em consideração a leitura do livro em si, mas também as pesquisas que fizemos; como, por exemplo, eu aprendi muito sobre as secas, li poemas da época, e deu pra sentir a tristeza que o povo passava, igual a família do Fabiano, até li outros livros, como o que fala sobre a seca do 15, também gostei de saber das políticas de proteção aos agricultores, porque eu não tinha nenhuma informação sobre elas e com essa atividade eu obtive várias”</p>
CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO	<p>“Passei a ter uma perspectiva diferente sobre a forma que a seca se destaca nos diferentes locais, podendo perceber que colegas da classe são afetados diretamente pela seca, fazendo-me ter ainda mais cuidado com o desperdício e reaproveitamento da água.”</p> <p>“Eu nunca gostei de ler livros nacionais, principalmente sobre esses assuntos, achava</p>

¹ No dia da aplicação do questionário, alguns alunos faltaram devido a problemas no transporte escolar, por isso, apenas 25 alunos o preencheram.

muito chato, mas comecei a ler e comecei a conversar com minha mãe, que é do interior, então era como se eu tivesse lendo sobre pessoas conhecidas. Minha mãe pediu pra eu ler pra ela, e ela chorou na parte da Baleia, aí eu chorei também. Também passei a economizar água aqui e lá em Fortaleza. Eu fiquei triste de saber que muitos da turma precisam comprar água para fazer comida, eu não sabia.”
“Perceber que a seca é próxima de nossa realidade, que não existe apenas nos livros e/ou revistas. Através dos depoimentos que conseguimos, foi notório este fato.”

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Diante desses resultados, percebe-se que o objetivo geral do projeto foi não apenas alcançado, mas também superado, pois os alunos leram o livro de forma prazerosa (muitos pela primeira vez), conheceram a história do autor, perceberam as relações de poder presentes na obra, estabeleceram relação entre a paisagem, o clima, o êxodo rural e a situação do homem retratados no livro e a própria realidade deles, fazendo-os refletir sobre o desperdício da água e motivando-os a mudar de comportamento em vários aspectos, especialmente no que diz respeito às suas práticas sociais e à compreensão do outro, de suas fortalezas e de suas dificuldades, atingindo, desta forma, letramento literário, mas também humano.

Referências

- BARBOSA, Begma Tavares. Entrevista com Hércules Toledo Corrêa. *Revista Práticas de Linguagem*. Juiz de Fora, v.2. n.2, pp. 90-99. Disponível em: <www.ufjf.br>. Acesso em: 7 dez. 2017.
- CADEMARTORI, Lígia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- COLLELO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLLELO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim (Org.) *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- DAMASCENO, Ana Maria. *Leitura na escola: análise de um projeto literário*. 234 f. Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2009.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- MOLLICA, M. C. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.
- PLATAFORMA PRÓ-LIVRO. *Entrevista com Zoara Failla, do IPL: Por que o brasileiro lê tão pouco?* Disponível em: <plataforma.prolivro.org.br>. Acesso em: 4 dez. 2017.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy et al. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

SEÇÃO 4 –

MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PROPOSTA DE VOCABULÁRIO DE TERMOS COMPLEXOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Victor Rafael do Nascimento Mendes
João Bosco Figueiredo-Gomes

1 Introdução

Proposta de Vocabulário de Termos Complexos da Língua Brasileira de Sinais faz parte do projeto de dissertação de mestrado em letras, de Nascimento-Mendes & Figueiredo-Gomes (2017), que tem por objetivo final a produção de um Glossário de Termos Complexos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Neste texto, apresentamos a culminância de nossa proposta para a produção de um vocabulário trilingue de termos complexos da LIBRAS.

A justificativa para isso é que os estudos em perspectiva teórica da Língua Brasileira de Sinais ainda são recentes e pouco conhecidos, tendo ganhado maior notoriedade e avanço no início do século XXI, mais precisamente em 2002, quando através da Lei 10.436, de 24 de abril, a LIBRAS foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda e como segunda língua do Brasil.

Por ser uma língua pouco conhecida em nosso país, a LIBRAS precisou de outro grande incentivo legal, que a impulsionou para os bancos universitários e cursos de formação de professores. Para isso, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2005, decretou que a LIBRAS deveria ser disciplina obrigatória para cursos de licenciaturas e fonoaudiologia, e opcional para os demais cursos em bacharel, sendo este o Decreto de Lei 5.626, publicado em diário oficial da união em 22 de dezembro.

Justamente por ser uma língua que não é de domínio de boa parte dos brasileiros, muitos acadêmicos e estudiosos que estão a iniciar seu trânsito nas leituras teóricas da LIBRAS se deparam com termos pouco conhecidos, que são específicos da área, sem compreendê-los em sua totalidade. A partir disso, surgiu-nos as seguintes indagações: quais são os termos técnicos complexos da LIBRAS em uso no meio científico brasileiro? Quais são os equivalentes desses termos em língua inglesa e em LIBRAS?

Embora existam glossários e dicionários em Língua Brasileira de Sinais, que dão conta do léxico em LIBRAS, como por exemplo: *De Sinal em Sinal* (ALBRES e NEVES, 2008); *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil* (CAPOVILLA, et. al., 2017); *Dicionário Digital da Língua Brasileira de Sinais* (LIRA & SOUZA, 2005); *Glossário Letras-Libras*, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); *Glossário Libras*, da Universidade de São Paulo (USP); entre outros, ainda não há, de acordo com as nossas pesquisas, um vocabulário, glossário ou dicionário que apresente os termos complexos especializados dos estudos na área de LIBRAS, o que evidencia o caráter original e inovador desse trabalho.

Para responder ao primeiro questionamento, investigamos os termos em língua portuguesa escritos em artigos de revista científica. A revista científica escolhida para nossa investigação foi a *Revista Virtual de Cultura Surda*, da editora *Arara Azul*, que nos possibilitou constituir o *corpus* TERMINOLOGIA DA LIBRAS – *TERMI-LIBRAS*. A escolha dessa revista se deu pelo fato de ser uma das mais conhecidas e referenciadas por estudiosos e pesquisadores da área. Além disso, a revista tem diferentes correntes de opiniões e discussões teóricas dos estudos da LIBRAS.

Em resposta ao segundo questionamento, nos valemos de tradutor em língua inglesa e do arquivo de fonte *LIBRAS2002*, do *Windows* (extensão em TTF), que nos oportunizou as traduções em alfabeto manual. A leitura do alfabeto manual é feita através da *Datilologia*, que é a forma de comunicação utilizada pela comunidade surda quando se soletra uma palavra em língua oral-auditiva. Todos os termos traduzidos foram validados por especialistas.

Considerando a originalidade e inovação de nossa pesquisa, esperamos que esse trabalho possa contribuir de forma positiva e esclarecedora para aqueles que estão a iniciar suas leituras nos estudos da LIBRAS, principalmente para a comunidade surda, por ter os termos aqui traduzidos para o alfabeto manual. Para a comunidade acadêmica-universitária, é nossa expectativa que esse material possa servir de referência para pesquisas futuras, que, nessa área, são muito oportunas. Para o público em geral, temos o desejo que possa proporcionar o incentivo na aprendizagem da LIBRAS e que possa servir como material de consulta.

2 Discussão Teórica

Durante o processo de feita desta proposta de vocabulário, fizemos pesquisas e estudos teóricos baseados na terminologia, sobretudo na Teoria Comunicativa da Terminologia (CABRÉ, 1999; 2003).

2.1 Teoria Comunicativa da Terminologia

A Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) foi desenvolvida por Maria Teresa Cabré durante os anos de 1993 a 1999 e ela surgiu devido, como afirma Santiago (2007, p. 31), às “mudanças motivadas no âmbito da linguagem e no âmbito socioeconômico. (...) Como consequência, tem-se o fácil acesso ao público em geral e às áreas muito especializadas”. A TCT é atual, e é à frente das outras proposições teóricas terminológicas, pois acompanha o avanço tecnológico, científico e econômico, tão importante para o mundo pós-moderno em que (con)vivemos, globalizado pelo fácil acesso às informações.

Nos dias de hoje, que as teorias precisam se ajustar ao avanço social, econômico e tecnológico, principalmente quando tratamos de pesquisa e estudos voltados para a área da linguagem, que é uma rede condutora destes avanços. Hoje, através dessas evoluções, o acesso à comunicação especializada ganhou um maior número de leitores, usuários e consultantes, precisando de maior (in)formação e estudos sobre esses aspectos, o que é apresenta a TCT.

Baseada nessas discussões, a TCT tem por principais objetivos compreender as unidades terminológicas e não os conceitos; e considerar os aspectos linguísticos, cognitivos e sociais do termo que são construídos em meio aos processos comunicativos de usos da linguagem especializada. Além disso, a TCT não delimita e não isola o termo da palavra em se tratando do aspecto morfosintático e no funcionamento da linguagem, pois os termos e palavras não se diferenciam enquanto itens lexicais, uma vez que são as situações comunicativas que sugerem a definição terminológica com o valor especializado que as palavras adquirem nas línguas especializadas (SANTIAGO, 2007). Esse processo pode ser identificado por terminologização, que, de acordo com Santiago (2007, p. 34), “[...] pode ocorrer também o inverso, a divulgação, vulgarização ou banalização, o que comprova o limite tênue, a quase inexistência de fronteira entre o léxico geral e o léxico especializado”.

Sobre a TCT, Cabré (1999, p. 126) afirma:

Esta teoria, que denominamos Teoria Comunicativa da Terminologia, requer que, tanto do ponto de vista teórico, como do metodológico, se contemple a variação linguística em toda a sua dimensionalidade, se assume a condição de adequação dos termos e se integrem aspectos psicolinguísticos implicados (compartilhados com a perspectiva cognitiva) e os elementos sociolinguísticos relacionados (compartilhados com a perspectiva social).

Cabré (1999) afirma, então, quais são os princípios básicos que contemplam a TCT, apontando, desde o ponto de vista teórico ao ponto de vista metodológico, pontos nos quais é necessário haver uma melhor compreensão do que se entende por variação linguística na produção especializada, com os aspectos sociolinguísticos e psicolinguísticos. Por esse motivo, é importante que nós não possamos compreender o termo, ou unidade terminológica, apenas do ponto de vista semântico, do léxico geral, mas levando em conta os aspectos sociocognitivos que

estão afeitos a eles, o contexto pragmático em que estão inseridos, o uso e o propósito comunicativo, que estão compartilhados no social.

TCT é multidimensional, pois abarca e leva em conta em seu escopo teórico, principalmente pela complexidade e pelas multifaces do termo, três aspectos: o linguístico, que basicamente organiza-se pelos critérios morfossintáticos, semântico e restrito aos itens lexicais; o cognitivo, que é estrutural e mais centrado no contexto de cultura em que o indivíduo está inserido; e o comunicativo, que ocorrem com base no contexto especializado, adaptando-se conforme a situação e as circunstâncias de uso.

Em nosso trabalho, tivemos um olhar mais intensificado para o componente comunicativo, pois ele é essencial para compreendermos os sistemas comunicativos que nos levaram a definir os termos. São os sistemas comunicativos, inseridos em seus contextos de uso especializado, a depender de suas diversas áreas temáticas, quem definem os termos/unidades terminológicas.

Sobre este caráter multidimensional, Cabré (2003, p. 190) diz que:

A concepção de linguagem desta teoria linguística deve considerar tanto competência e desempenho e, além disso, tenha em mente a multidimensionalidade de todas as línguas, separadas do seu estatuto político ou social. Essa multidimensionalidade pressupõe aceitar que as línguas não podem ser reduzidas a gramáticas, isto é, a sistemas estruturados que estão na base de todas as manifestações linguísticas. Além de serem gramaticais, as línguas são sistemas de identidade, organização social e marcadores de situações políticas e econômicas. Assim, apenas uma teoria linguística cognitiva e funcional, ou seja, uma teoria que, além da gramática, inclui tanto semântica quanto pragmática, é capaz de descrevendo a especificidade das unidades terminológicas e, ao mesmo tempo, seus elementos comuns com unidades lexicais gerais. Além disso, a pragmática é essencial para explicando a ativação do significado terminológico das unidades lexicais.

O que Cabré apresenta em sua fala vai ao encontro daquilo que acreditamos neste trabalho. Não há, em momento algum, o desejo de compreender a unidade terminológica apenas na perspectiva morfológica, gramatical, semântica, sintática, etc., sem antes entender a qual processo comunicativo o termo está inserido, principalmente pelos domínios circunstâncias da pragmática e pelos propósitos e objetivos do texto.

A depender da pragmática, uma só unidade terminologia tem diversos sentidos, significados e definições, e é justo por este motivo que Cabré (1999 & 2003) defende que os termos sejam compreendidos e definidos com base em seus domínios/processos comunicativos. Fora desse contexto, a unidade terminológica tem apenas os status dos componentes cognitivos e linguísticos.

No entanto, é possível perceber que há uma lacuna de compreensão no que defende a TCT, que, se sanada, poderia melhorar e/ou reforçar suas bases de construções teórica e metodológica. Vejamos, embora a TCT apresente estar vinculada/situada a três pontos de vistas: cognitivo, linguístico e comunicativo, não existe, nos condicionamentos que são alvos desses pontos de vistas (que podem ser observados na coluna 2 do quadro 01), algo que possa nos impulsionar a refletir a respeito da funcionalidade de uma unidade terminológica em seu determinado processo comunicativo.

A escolha da TCT para a discussão teórica de um trabalho científico deve ser bem arquitetada alicerçada em posições metodológicas criteriosas, que são necessárias desde a elaboração do corpus à organização do verbete de um trabalho terminológico/lexicográfico. Estas escolhas, que partem do embasamento teórico da TCT, devem refletir na sua prática, que se baseiam nos seguintes pressupostos gerais, apresentados por Cabré (2003, 184):

- a) O objeto central da Terminologia são as unidades terminológicas, e não os conceitos. Eleger as unidades como objeto central significa reforçar uma perspectiva linguística e uma abordagem semasiológica; b) não há uma diferença a priori entre termo e palavra, o que há são signos linguísticos que podem realizar-se no discurso como termo ou palavra dependendo da situação comunicativa; c) os níveis lexical, morfológico, sintático e textual podem veicular conhecimento especializado; d) os termos devem ser observados no seu ambiente natural de ocorrência, ou seja, nos discursos especializados; e) a variação conceitual e denominativa deve ser considerada; f) do ponto de vista cognitivo, as unidades terminológicas: i) estão subordinadas a um

contexto temático; ii) ocupam um lugar preciso num mapa conceitual; iii) o seu significado específico é determinado pelo lugar que ocupam nesse mapa.

Estas características, embora sejam adotadas também em algumas proposições metodológicas da Terminologia clássica, são importantes para a credibilidade e melhor organização do trabalho terminológico e/ou lexicográfico, visto que estes procedimentos de escolhas têm por objetivo fortalecer a rede de ligação entre a teoria e a prática, em que a teoria terminológica tenha uma base linguística de cunho descritivo.

A produção de um trabalho terminológico com base na TCT deverá acompanhar e estabelecer algumas etapas em que se estabelecem a sua execução, que deverão ser sequenciados e acompanhados sistematicamente, a saber: delimitação e organização do corpus; elaboração de um mapa conceitual; organização, feitura e preenchimento de fichas terminológicas; redação das definições; organização da microestrutura do trabalho (verbete) e da macroestrutura (CABRÉ, 2003). Além destas, também consideramos importantes as organizações em níveis medioestrutural e megaestrutural, que são constituintes importantes na produção e compreensão de um material terminológico/lexicográfico.

3 Vocabulário Trilíngue de termos complexos da Libras: desenho metodológico da proposta

A metodologia de organização desse trabalho corresponde a três etapas. Na primeira etapa, transformamos em arquivo.txt o corpus *TERMI-LIBRAS*, organizado por Nascimento-Mendes & Figueiredo-Gomes (2017), composto por 22 revistas eletrônicas, escritas entre os anos de 2007 a 2017, que constitui um banco de dados para o levantamento de termos da LIBRAS em textos científicos, discutindo sobre diversas temáticas e propostas teóricas da língua de sinais do Brasil. Na segunda etapa, enviamos esse arquivo para o software *WordSmith Tools* (SCOTT, 2008), por meio das aplicações *WordList* e *Concord*, com a finalidade de levantar os termos complexos da LIBRAS em seus contextos de uso em todo o corpus. Seguidamente, em terceira etapa, com os termos já coletados, buscamos os termos ingleses equivalentes através de tradutor especializado em estudos terminológicos, tendo sempre a validação destes termos em obras de referência e através de especialistas em LIBRAS. Além disso, buscamos também o arquivo de fonte *LIBRAS2002* para a tradução dos termos em alfabeto manual, que possibilitará fácil leitura e compreensão para os surdos.

Achamos ser importante descrevermos o software, principalmente para quem está a iniciar estudos em terminologia. O *WordSmith Tools* (WST), criado por Mike Scott em 1996, publicado pela Oxford University Press, é um pacote de programas que consiste em três principais ferramentas, quais sejam: *WordList*, *Concord* e *KeyWords*. Através desses recursos, é possível fazer diversas análises de aspectos da linguagem. O programa é pago, escrito em língua inglesa e é muito utilizado em pesquisas e estudos no campo da linguística de corpus.

Para melhor apresentarmos o WST, iremos descrever as duas ferramentas utilizadas em nossa pesquisa: *WordList* e *Concord*. A título de conhecimento, não utilizamos a ferramenta *KeyWords*, pois não foi nosso objetivo fazer levantamento de palavras mais importantes em contextos específicos em comparação a um corpus de referência, que é a função da ferramenta referida. A seguir, nossa descrição:

1.

ordList: faz a listagem de palavras presentes no corpus da pesquisa, apresentando estatísticas dessas presenças, como, por exemplo, a frequência de uso da palavra em todo o material. Em nosso trabalho, utilizamos a ferramenta para que fosse possível verificar a quantidades de palavras presentes no corpus e, conseqüentemente, partimos para a segunda ferramenta, o *Concord*. Na figura abaixo, temos a ilustração do *WordList*, que nos permite encontrar, a depender do foco do pesquisador, tanto por frequência, quanto por ordem alfabética, as palavras presentes no corpus. Na parte inferior da tela, a

W

ferramenta ainda nos permite apresentar estatísticas, nome dos textos em se aparecem as palavras e notas sobre os textos.

Figura 1 – Tela da ferramenta WordList

N	Word	Freq.	% Texts	% Lemmas Set
1	DE	34,197	5.17	22 100.00
2	A	23,818	3.60	22 100.00
3	E	20,158	3.05	22 100.00
4	#	17,059	2.58	22 100.00
5	QUE	15,145	2.29	22 100.00
6	O	14,787	2.23	22 100.00
7	DA	10,811	1.63	22 100.00
8	EM	9,744	1.47	22 100.00
9	PARA	7,326	1.20	22 100.00
10	DO	7,315	1.20	22 100.00
11	COM	7,077	1.07	22 100.00
12	OS	6,034	0.91	22 100.00
13	SE	5,898	0.89	22 100.00
14	É	5,621	0.85	22 100.00
15	SURDOS	5,600	0.85	22 100.00
16	LÍNGUA	5,585	0.84	22 100.00
17	UMA	5,439	0.82	22 100.00
18	COMO	5,267	0.80	22 100.00
19	NA	5,136	0.78	22 100.00
20	NO	4,821	0.73	22 100.00
21	AS	4,663	0.70	22 100.00
22	LIM	4,615	0.70	22 100.00
23	NÃO	4,369	0.66	22 100.00
24	DOS	4,180	0.63	22 100.00
25	LIBRAS	3,577	0.54	22 100.00
26	POR	3,507	0.53	22 100.00
27	EDUCAÇÃO	3,451	0.52	22 100.00

Fonte: Produção dos Autores (2018).

O *corpus* de nossa pesquisa constituiu 28.466 palavras em língua portuguesa. Através dessa listagem de palavras, partimos para o passo seguinte, que foi verificar, através da ferramenta *Concord*, os termos complexos¹.

2.

oncord: essa ferramenta, também ordenada por frequência ou por ordem alfabética, a critério do pesquisador, faz a listagem de termos com base em seus contextos de uso. Para isso, precisamos selecionar o termo base e solicitar a aplicação de concordância para verificar em que contexto o termo está inserido. A partir da observação do contexto, com apoio nas palavras que estão ao lado direito e esquerdo do termo base, *right* e *left* em língua inglesa respectivamente, é possível perceber o sintagma composto, que formará o termo complexo e/ou *clusters*. Por exemplo: na palavra “cultura”, ao utilizar o *Concord*, obtivemos através de suas concordâncias, em seus contextos de uso, o termo complexo “cultura surda”, como é possível observar na Figura 02. O *concord* é uma ferramenta de fácil manuseio, tendo nos ajudado muito nessa fase da pesquisa, inclusive nos permitindo observar se determinados termos estavam de acordo com os nossos objetivos para constarem em futuro glossário.

¹ De acordo com Figueiredo-Gomes e Oliveira Jr. (2015), os termos complexos, *clusters* em língua inglesa, são a junção de outro(s) termo(s) ao termo base, o que permite formar um sintagma terminológico.

Feito isso, organizamos os termos complexos em língua portuguesa, língua inglesa e alfabeto manual da LIBRAS em ordem alfabética. São 294 termos e, ao todo, após tradução para as línguas referidas, temos o total de 882. Os termos que não possuíam equivalentes em língua inglesa foram traduzidos por especialista na língua inglesa e em estudos terminológicos, sendo todos os termos traduzidos validados também por especialistas, professores e intérpretes em língua brasileira de sinais. A título de informação, não houve frequência de termos nas letras J – K – W – X – Y – Z.

Como este gênero de texto não nos permite apresentar o vocabulário em sua completude, apresentamos a seguir alguns fragmentos do que nós constituímos, que será publicado ainda este ano (2018), em livro, intitulado: *Vocabulário Trilíngue de Termos Complexos da Língua Brasileira de Sinais*.

4 Apresentação dos Dados

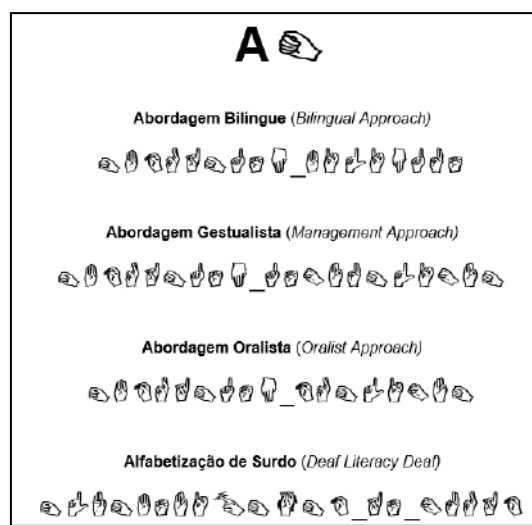
O vocabulário está disposto da seguinte forma: em língua portuguesa, língua inglesa e alfabeto manual da LIBRAS, todos em ordem alfabética, tendo sempre o termo base, em português, como referência de início à entrada da unidade terminológica. O termo em português está destacado em negrito, em língua inglesa, à direita do termo em português, destacado em itálico e, por último, abaixo do termo base, a tradução em alfabeto manual. A disposição dessa forma facilita a leitura e compreensão de nosso leitor, tornando-a rápida e objetiva.

A justificativa para constituir o vocabulário de forma trilíngue está fundamentada em três aspectos, a saber: 1. Os termos estão escritos e se estabelecem no uso em língua portuguesa no corpus TER-LIBRAS; 2. A LIBRAS tem sido frequentemente estudada por pesquisadores estrangeiros. Por esse motivo, o inglês é escolhido por ser a língua mais influente no mundo, tanto pelo aspecto comunicativo, quanto pelo viés educacional; e, por fim, 3. O alfabeto manual da LIBRAS, através da datilologia, que é de uso acessível e compreensível para a comunidade surda.

A datilologia é uma comunicação que facilita a compreensão de uma palavra para a comunidade surda, através da soletração manual de uma determinada língua oralizada. Essa soletração é estabelecida através de um alfabeto manual, que toda língua sinalizada tem em seus aspectos linguísticos e gramáticos.

Na figura 04, temos a ilustração de como estão organizados alguns dos verbetes da letra “A” do vocabulário, vejamos:

Figura 04 – Verbetes letra A



Fonte: Produção dos Autores (2018).

A figura acima apresenta ilustrativamente o resultado de nosso produto. Na parte superior, temos a letra “A”, que corresponde ao alfabeto latino, e a representação da letra “A” em alfabeto manual da LIBRAS. Abaixo da letra “A”, temos os verbetes organizados da seguinte forma: 1. Destacado em negrito, o termo entrada; 2. À direita do termo entrada, o equivalente em língua inglesa entre parênteses e destacado em itálico; e por último, 3. Abaixo do termo entrada e do equivalente em inglês, temos o equivalente em alfabeto manual, com o *underline* (_), que separa as palavras que compõem o termo complexo para facilitar compreensão do leitor/consulente.

A nossa expectativa é que este material possa contribuir de como mais um instrumento que possa fortalecer a bandeira de luta por reconhecimento linguístico e, para além disso, pela ampliação dos estudos lexicográficos e terminológicos, que, certamente, contribuirão para a área de linguística da LIBRAS. A luta já não é mais pelo reconhecimento legal, mas, sim, pelo o reconhecimento linguístico-social, que ainda caminha à passos lentos.

5 Conclusão para o Momento

A LIBRAS ainda caminha a passos lentos para o conhecimento coletivo de nossa sociedade, mesmo sendo a segunda língua oficial de nosso país. Precisamos intensificar na divulgação e no incentivo para que esta possa ser inserida no currículo da educação básica desde a educação infantil, o que irá oportunizar maior acesso da comunidade brasileira a este conhecimento.

Os nossos objetivos foram atingidos, uma vez que apresentamos aqui a nossa proposta de vocabulário, que certamente muito ajudará tanto a comunidade surda, como também a comunidade ouvinte. É sabido que ainda estamos em processo de andamento com este trabalho, e que toda sugestão de ajustes é bem-vinda para aprimorar e qualificar ainda mais o que aqui propomos.

Precisamos que sejam produzidos mais materiais na área lexicográfica e terminológica da LIBRAS, e que este é um que apresenta 294 termos complexos em língua portuguesa referentes à LIBRAS, que foram traduzidos para os equivalentes sinais datilológicos e em língua inglesa, resultando em um vocabulário trilingue, organizado segundo a estrutura lexicográfica, em ordem alfabética da língua portuguesa, de fácil acesso para iniciantes nos estudos de LIBRAS.

Referências

- ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. *De sinal em sinal: comunicação em LIBRAS para aperfeiçoamento do ensino dos componentes curriculares*. São Paulo: FENEIS, 2008.
- BRASIL. *Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília - DF, abril de 2002.
- BRASIL. *Decreto de Lei Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília - DF, dezembro de 2005.
- CABRÉ, M. T. *Terminology: theory, methods and applications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1999.
- CABRÉ, M. T. *Theories of terminology: their description, prescription and explanation*. *Terminology*, v. 9, n. 2, pp. 163-200, 2003.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; TEMOTEO, J. G.; MARTINS, A. C. *Dicionário de Língua de Sinais do Brasil: a LIBRAS em suas mãos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.
- FIGUEIREDO-GOMES, J. B.; OLIVEIRA-JÚNIOR, L. V. A. *Termos-chave da gramaticalização*. Açu, RN: Edições UERN, 2015.

LIRA, Guilherme de Azambuja; SOUZA, Tanya Amara Felipe de. *Dicionário Digital da Língua Brasileira de Sinais*. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

NASCIMENTO MENDES, V. R. do.; FIGUEREDO-GOMES, J. B. *Termos-chave da Língua Brasileira de Sinais*. Pau dos Ferros, 2017. p. 14. Projeto de Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Departamento de Letras Vernáculas – *Campus Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia”* – CAMEAM. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, 2017.

SANTIAGO, M. S. *Redes de palavras-chaves para artigos de divulgação científica da Medicina: uma proposta à luz da Terminologia*. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

SARDINHA, Tony Berber. *Linguística de Corpus*. Barueri: Editora Manole, 2004.

SCOTT, M. *WordSmith Tools*. Oxford: Oxford, 2008.

UNIVERSIDADE de São Paulo. Apoio às disciplinas da USP. *Glossário Libras*. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/glossary/view.php?id=2244515>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

UNIVERSIDADE Federal de Santa Catarina. Curso de Graduação em Letras-Libras na modalidade a distância. *Glossário Letras-Libras*. Disponível em: <<http://glossario.libras.ufsc.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

WELKER, A. H. *Uma pequena introdução à Lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

TERMINOLOGIA E ASPECTOS MULTIMODAIS NO REGISTRO DE SINAIS-TERMOS EM UM DICIONÁRIO DE LIBRAS

José Marcos Rosendo de Souza
Izaías Serafim de Lima Neto
Antônio Luciano Pontes

1 Introdução

Diferentemente das línguas orais, a LIBRAS é uma língua de modalidade visuoespacial. Seu léxico é rico, amplo e apresenta aspectos pragmáticos como padrões de iconicidade e arbitrariedade. Sobre os Sinais do universo lexical, esses são compostos por uma base fonomorfológica mínima: Configuração de Mão (M), Locação (M), Movimento (M), Orientação da Palma da Mão (OPM) e Expressões Não-Manuais e Corporais (ENMC), as quais a partir de um processo composicional, expansivo, forma o léxico (comum e especializado) da Língua de Sinais.

Acerca do registro dessa língua, acreditamos que o mesmo deva respeitar certos aspectos linguísticos próprios da visuoespacialidade, como a sua constituição linguística, características pragmáticas, como a iconicidade e a arbitrariedade; e aspectos próprios da composição de termos. Logo, pretendemos discutir sobre os aspectos pragmáticos presentes no registro de Sinais-termos das plantas medicinais no Dicionário da Língua de Sinais do Brasil (DLSB) (CAPOVILLA *et al.*, 2017). A LIBRAS é a segunda língua oficial do Brasil, oficializada pela Lei nº 10.436 de 2002, logo abordar o seu registro torna-se relevante para conhecê-la.

Para isso, nos pautamos na pesquisa bibliográfica com base na Pragmática ao que se refere à iconicidade linguística e também sobre a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT). Então, inicialmente identificamos dez sinais-termos no respectivo dicionário e desses selecionamos dois para serem apresentados no nosso estudo, o que nos possibilitou classificá-los em icônicos do tipo: imagético e diagramático.

2 Aspectos pragmáticos da LIBRAS

Os aspectos pragmáticos que serão abordados nesse artigo se aludem principalmente aos princípios de *arbitrariedade* e *iconicidade* presentes na grande maioria das línguas naturais. No caso da LIBRAS, acreditamos que essa língua segue os mesmos princípios linguísticos que estão nas Línguas Orais, mas por serem línguas de modalidades diferentes, ela apresenta suas especificidades quando nos referimos aqueles princípios.

Para esse estudo, o *Funcionalismo* nos guiará por explicar a língua a partir de sua relação com o contexto de uso, isto é, “(...) busca no contexto discursivo a motivação dos fatos da língua” (CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2003, p. 29). Acreditamos que a Língua de Sinais mantém certa relação de pertencimento ao contexto de produção discursiva, pois o léxico produzido tende a manter uma conexão aos seus referentes no momento da ação comunicativa.

Faremos isso pelo próprio princípio dessa corrente teórica, tendo em vista que os autores apontam que:

Os linguistas (*sic.*) funcionais defendem a idéia (*sic.*) de que a estrutura da língua reflete, de algum modo, a estrutura da experiência. Como a linguagem é uma faculdade humana, a suposição geral é que a estrutura linguística (*sic.*) revela as propriedades da conceitualização humana do mundo ou as propriedades da mente humana (CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2003, p. 230).

Então, se a estrutura linguística reflete a experiência do falante, acreditamos que isso incide diretamente na construção do léxico da LIBRAS, pois esse funciona como um “(...) banco

de dados previamente classificados, um depósito de elementos de designação, o qual fornece unidade básicas para construção de enunciados” (BASILIO, 2014, p. 9); e no decorrer do processo criativo que gera os sinais existam influências diretas ou indiretas do contexto sobre o falante e isso reflete diretamente na representação da realidade lexicalmente.

Cunha, Costa e Cezario (2003) afirmam que as tentativas de explicar isso e principalmente a relação de representação entre língua e realidade desarrolha desde o período da Antiguidade, principalmente, quando fazem menção as questões de motivação linguística. Os autores ressaltam que essa suposição dividiu os filósofos gregos em convencionalistas e naturalistas: o primeiro grupo acreditava que a língua segue uma convenção, diferentemente o segundo grupo cria que a língua era um fenômeno natural às coisas que ela representa.

Para Crátilo, a língua é o espelho do mundo, o que significa que existe relação natural e, portanto, similar ou icônica entre os elementos da língua e os seres por eles representados. Para Hermógenes, a língua arbitrária, isto é, convencional, pois entre nome e as ideias ou as coisas designadas não há transparência ou similaridade (WILSON; MARTELOTTA, 2011, p. 71).

Os autores ainda ressaltam que os diálogos abordados por esses filósofos giravam em torno da relação existente entre o nome, a ideia e a coisa, isto é, a relação que consolida a existência do signo linguístico. No entanto, é sabido que o signo não opera isoladamente, mas dentro de uma cadeia de troca de significados que é a linguagem usada no meio social (FUZER; CABRAL, 2014), logo, a existência dele não é independente. Apesar da modalidade linguística, o signo, seja na LIBRAS ou nas Línguas Orais, é motivado.

Podemos afirmar, então, que essas discussões foram perpetuadas no decorrer da história dos estudos da linguagem e também se tornaram mote para que se consolidassem teorias que percebem a língua não como um sistema rígido, mas como sendo fluida e volátil, no sentido de que não se encerra apenas na estabilidade. Percebemos que o signo linguístico apresentado nos postulados saussurianos, bifacetado (significado e significante), é motivado, ou possui uma arbitrariedade relativa (WILSON; MARTELOTTA, 2011).

A arbitrariedade, tal qual como apresentada na obra póstuma do Suíço, pode ser contestada, pois o signo é construído nas relações do falante e o seu contexto comunicativo, o qual motiva no desempenho e construção lexical. Então, admitimos a partir de Wilson e Martelotta (2011), que o signo pode ser construído a partir da *motivação*, o que explica a existência da iconicidade. No caso da Língua de Sinais do Brasil, é possível perceber unidades lexicais que mantém certo padrão icônico mesmo depois de passados séculos de seu registro, como é o caso do sinal MULHER. Esse sinal foi registrado inicialmente por Michel de L'Épée e sua motivação é a mesma: o corte de cabelo feminino parisiense, no século XVIII (BATTISON, 1974).

Sobre motivação, os autores a explicam como “(...) a relação de necessidade estabelecida entre uma palavra e seu sentido ou, (...) como um fenômeno característico de determinadas palavras que refletem um motivo para assumirem uma forma em vez de outra” (WILSON; MARTELOTTA, 2011, p. 75, grifo dos autores). Segundo eles, os motivos que geram as palavras podem ser variados, mas eles identificam a motivação fonética – que seria o caso das onomatopeias; a motivação morfológica – quando relacionadas aos processos de formação de palavras; e a motivação semântica – relacionam-se aos processos análogos e associados aos sentidos das palavras. No caso da LIBRAS, essa língua não é isenta da motivação, pois o falante partilha e está inserido em contextos comunicativos motivadores.

No léxico da LIBRAS é possível identificar essas motivações para sua construção, tendo em vista que os sinais parecem seguir princípios semelhantes da criação de palavras. A exemplo disso, podemos destacar a motivação morfológica e a semântica para os seguintes sinais: SENTAR – é motivado pelo sinal CADEIRA, distinguindo-se pela duplicação do movimento; e o sinal ÁRVORE – motivado pela aparência de uma árvore.

De acordo com Cunha, Costa e Cezario (2003, p. 30) “Como a linguagem é uma faculdade humana, a suposição geral é que a estrutura lingüística (sic.) revela as propriedades da

conceitualização humana do mundo ou as propriedades da mente humana”. Por esse princípio, podemos afirmar que as nossas experiências incidem diretamente na base cognitiva, fazendo-a expandir e, de igual modo, relacionar-se à geração e expansão lexical, pois a partir das relações com o meio o homem se apropria da realidade e a categoriza constantemente (BIDERMAN, 1987).

Nesse interim, afirmamos que quando o primeiro homínido tentou representar as coisas de sua realidade foi por meio de relações icônicas entre o significado e o significante, no entanto, no decorrer de seu desenvolvimento linguístico e do próprio uso da língua essas representações tornaram-se arbitrárias. Isso, ainda pelo viés do funcionalismo, as estruturas não se tornariam completamente arbitrárias, mas a iconicidade se torna mais opaca quanto aos papéis que desempenham, quando tomadas sincronicamente.

Segundo Cunha, Costa e Cezario (2003), os postulados de Peirce encarregaram-se de trazer a discussão sobre a iconicidade e a partir deles foi possível identificar duas tipologias: a *iconicidade imagética* que ocorre quando há uma relação estreita entre item e referente; e a *diagramática* – a qual “refere-se a um arranjo icônico de signos, sem necessária interssemelhança” (CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2003, p. 31).

É sabido que isso ocorre graças à quantidade de informações recebidas pelos falantes, a qual é transportada para representação do signo, o que acaba por afetar o sistema linguístico, pois de acordo com Martelotta (2011, p. 57) “(...) o sistema tem um caráter eminente dinâmico ou emergente, já que nasce da adaptação das habilidades cognitivas humanas a eventos de comunicação específicos e se desenvolve a partir da repetição ou ritualização desses eventos”. O que acarreta na constante renovação do sistema, tendo em vista que cotidianamente o homem está imerso em situações de comunicação. Desse modo, as informações que são captadas de cada contexto comunicativo de algum modo são depositadas tanto na construção em termos de estrutura, quanto de uso, por isso temos, no caso da LIBRAS, sinais que se aproximam ou se distanciam do seu referente, em graus diferentes de iconicidade.

3 Terminologia

Definidas as bases teóricas sobre o funcionalismo, principalmente dos aspectos pragmáticos, agora nesse tópico pretendemos discorrer brevemente sobre os postulados da Terminologia e suas implicações para consolidação do nosso objetivo. Desse modo, nos debruçamos em linhas gerais sobre a bibliografia da disciplina Terminologia, em específico ao que se refere à Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT). Área de estudo que compreende o estudo do léxico especializado como parte do repertório cultural, social e cognitivo de dado grupo linguístico.

As profundas mudanças ocorridas em sociedade, mais especificamente com aquelas atribuídas às transformações socioeconômicas e políticas fizeram eclodir em sociedade uma verdadeira profusão vocabular, contribuindo diretamente para ampliação do universo lexical das línguas naturais (BARROS, 2004). Essas constantes mudanças ocorridas em sociedade, desde antes de Cristo fez com que fossem criados vocabulários especializados, isto é, ferramentas que dessem conta da crescente inovação vocabular.

Krieger e Finatto (2004), ao concordarem com Barros (2004), salientam que a humanidade desde os períodos mais remotos na história, cria e usa palavras para representar a sua realidade, nomear objetos das diferentes áreas do conhecimento e isso não se restringe somente ao conhecimento cotidiano, pois o processo de nomeação também está presente em áreas mais especializadas do conhecimento.

Corroborando essa afirmação, Abbade (2011) afirma que essa disciplina é jovem, mesmo os estudos sobre a palavra partem da Antiguidade Clássica. No entanto, ainda segundo a autora, não havia o interesse nos estudos sobre o léxico, pois as áreas de maior prestígio eram a fonética, a morfologia e a sintaxe. A Terminologia teve um crescimento exponencial a partir da segunda metade do século XX, mas é possível identificar na história momentos em que se fizeram

embriões dessa disciplina, como por exemplo, os Séculos XVII e XVIII, com a construção de nomenclaturas nas áreas técnico-científico.

Somente a partir do Século XX, com o VII Congresso Internacional de Linguística, é que temos a reconfiguração dos estudos sobre o léxico, pois se incluíram aí as referências de base extralinguística; e assim compreendemos que os postulados semânticos tenham ganhado impulso, o que, de certo modo, contribuiu para a abrangência dos estudos sobre o léxico.

A Terminologia tem dois enfoques básicos, pela natureza e abrangência da disciplina: o primeiro, a Teoria Geral da Terminologia (TGT) e o segundo a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT). “A TGT enfatiza as diferenças de abordagem de dois objetos distintos, o conhecimento e a língua, contrapondo o saber científico e o saber comum, a perfeição da ciência e a imperfeição do ser humano” (MACIEL, 2007, p. 373).

Mas, com a pós-modernidade a sociedade passou por reconfigurações, sobretudo, nas áreas das ciências e fez eclodir uma verdadeira profusão vocabular decorrente da aproximação linguística entre diferentes nações. Esse cenário, na Terminologia, acarretou modificações suficientes para que os princípios inerentes à disciplina se distanciassem do modelo clássico construído por Eugen Wüster, o que fez com que nos últimos dez anos ocorressem mudanças tanto ao que se refere à prática como na teoria subjacente à ela (CABRÉ *et al.*, 1998).

Essas mudanças ocasionaram a reconfiguração da Terminologia e dentre elas podemos destacar a desconstrução da monovalência impressa pelos postulados wüsterianos, pois a disciplina passa a ser compreendida a partir de uma tríplice concepção: linguística, filosófica e comunicativa, que incidem diretamente na compreensão dos termos estudados pela referida disciplina.

É notória a abrangência tomada pelos estudos terminológicos, isso porque o seu objeto de estudo – o léxico especializado – pode ser analisado sob diferentes perspectivas; e inerentes às percepções de análise, com base na Terminologia, poder-se-á extrair os aspectos que fazem referência às estruturas de composição, ou até mesmo os aspectos semânticos-pragmáticos imbricados na formação dos termos.

A abordagem da TCT ganha impulso graças aos estudos de Maria Teresa Cabré e a um grupo de pesquisadores do Instituto de Linguística Aplicada, da Universidade de Pompeu Fabra, em Barcelona (KRIEGER; FINATTO, 2004), o qual possibilitou que houvesse abrangência nos estudos sobre a Terminologia. Por esse viés, de acordo com Almeida (2012, p. 32) “(...) os objetos terminológicos (conhecimento especializado, textos especializados e unidades terminológicas) devem ser estudados sob três perspectivas: a perspectiva social, a perspectiva cognitiva e a perspectiva linguística”.

Nesse interim, acreditamos que a TCT dá conta de atendermos ao objetivo proposto nesse trabalho, pois os sinais podem ser considerados unidades lexicais, ou Sinais-termos, especializados quando pertencentes a determinado campo de estudo, como é o caso das plantas medicinais. Essas unidades lexicais, de acordo Quadros e Karnopp (2004), são articulados pelas mãos em determinadas locações (espaço ou corpo), os quais são estruturados por unidades quirológicas denominadas de *Quiremas*, definidas como: Locação, Configuração de Mão, Movimento, Orientação da Palma da Mão e Expressões não-manuais. As unidades quirêmicas compõem os sinais que representam os significantes e apresentarão relação icônica ou arbitrária. Os Sinais-termos seguem essa mesma composição, mas segundo Faulstich (2004), pertencem às áreas especializadas.

Desse modo, como os sinais compõem o léxico da Língua Natural dos Surdos, compreendemos que eles passam por processos semelhantes às palavras, quando pensamos nas questões de criação e mudança lexical, decorrentes do uso ou de fatores (extra)linguísticos e principalmente quando se relacionam a uma área específica do conhecimento. Assim, eles também podem ser estudados de acordo com os postulados da Terminologia, tendo em vista que essa ciência não especifica se o seu objeto de estudo é de base oral ou sinalizada.

4 Análise

As contribuições da nossa base teórica incidem na nossa análise, de modo que a partir dela pudemos compreender o registro de sinais-termos que se relacionam às plantas medicinais no DLSB (2017). Nesse sentido, compreendemos esse tipo de sinal como sendo próprio de uma área terminológica, tendo em vista que eles representam conceitos específicos que são inerentes aos signos do campo lexical plantas medicinais.

No entanto, salientamos que a Teoria Comunicativa da Terminologia (CABRÉ *et ali*, 1998), tornou-se imprescindível para esse trabalho, pois nela as terminologias não são engessadas em um único significado e campo lexical, todavia transitam, emergem de diferentes esferas; ora pertencentes ao léxico comum, ora ao léxico especializado.

Dito isso, o nosso objeto de análise mesmo apresentando aspectos estruturais, no sentido de que apresenta aspectos que contradizem os postulados da TCT, pois os sinais-termos registrados aparentam ter uma única representação, trazem um repertório de terminologias que representam as plantas medicinais. Selecionamos apenas dois, dados os limites impostos para a construção desse artigo, mas tentamos trazer os sinais que elucidem as nossas inferências. Os sinais-termos selecionados foram: AGRIÃO e ALECRIM DE TABULEIRO.

O modo como os sinais-termos são registrados privilegiam o aspecto visual da língua, tendo em vista que as entradas do dicionário trazem os sinais-termos em sua forma imagética – na qual o sinal segue os princípios de execução do léxico da LIBRAS, como por exemplo: falante posicionado em determinado lugar do espaço, posição e composição adequada das mãos e setas que indicam movimentos.

Essa representação imagética do sinal traz principalmente aspectos intrínsecos a estrutura fonomorfológica da Língua de Sinais Brasileira, isto é, a dupla composição (fonológica e morfológica), como Configuração de Mão (CM), Movimento (M), Locação (L), Orientação da Palma da Mão (O) e Expressões Não-Manuais (ENM) (QUADROS; KARNOPP, 2004) das unidades linguísticas. Esse tipo de registro visual contribui significativamente para que o utente ou aprendiz da LIBRAS compreenda o modo como a língua é falada.

Figura 1 – Sinal-termo AGRIÃO



Fonte: Capovilla *et al.* (2017, p. 130).

Ainda sobre o aspecto imagético presente no DLSB, faz referência a presença de uma imagem que, ao nosso ver, tem como função engatilhar a construção do signo, para tanto os autores utilizaram ou o referente do sinal, ou imagem que contribua para a compreensão do signo. Sobre o uso de recursos imagético, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006) *apud* Almeida (2011) a imagem é um adorno do texto, que complementa o sentido, mas no caso do registro da LIBRAS, a imagem pode ser compreendida como o próprio texto. A partir de nossa análise pudemos perceber que de algum modo essa imagem secundária não é apenas um gatilho, mas a própria motivação para construção do signo linguístico e consequentemente para o entendimento do Sinal-termo, conforme pode ser percebido no Sinal-termo AGRIÃO.

A primeira imagem que faz referência à estrutura fonomorfológica do sinal é motivada pela planta medicinal agrião, isto é, as características físicas da planta são transportadas para sua representação sígnica de modo que inicialmente as informações extralinguísticas como a disposição de folhas arredondadas e talo da planta são representadas pela CM (Mão esquerda em 1; mão direita em O), O (palma esquerda para baixo; palma direita para esquerda), M (mão direita toca o indicador direita seguindo a alternâncias das folhas do agrião). Podemos perceber também que a motivação possibilita que seja criado um sinal-termo *icônico imagético*, tendo em vista que estabelece uma relação direta com seu referente (CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2003).

Os registros dos sinais no Dicionário da Língua de Sinais do Brasil (2017) tendem a seguir os mesmos aspectos apresentados no registro do sinal-termo agrião, logo foi possível observar as mesmas peculiaridades nos demais sinais. Isso também para o sinal-termo ALECRIM-DE-TABULEIRO, o qual é representado por duas imagens: a primeira também faz referência ao modo como o sinal é executado e a segunda representa o seu referente, conforme pode ser visto na figura a seguir. Diferentemente do registro anterior, esse traz a especificação na entrada do verbete, do campo lexical o qual pertence.

Figura 2 – Sinal-termo ALECRIM-DE-TABULEIRO



Fonte: Capovilla et al. (2017, p. 130).

Esse sinal, tipologicamente, no léxico da LIBRAS apresenta aspectos fonomorfológicos distintos do anterior, tendo em vista que sua estrutura representa a ação de molhar o rosto, provavelmente referência ao uso dessa planta medicinal, conforme consta no verbete. Esse aspecto de assemelhar-se a ação o categoriza como Classificador, isto é, um sinal que apresenta característica miméticas do seu referente. De acordo com Pimenta e Quadros (2006, p. 71), os classificadores “(...) desempenham uma função descritiva podendo detalhar som, tamanho, textura, paladar, tato, cheiro, formas em geral de objetos inanimados e seres animados”.

Além disso, os aspectos pragmáticos intrínsecos ao registro desse sinal-termo fazem com que o mesmo mantenha uma relação *icônica diagramática*, tendo em vista que não apresenta intersemelhança com seu referente (CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2003). No entanto, a motivação utilizada para construção desse sinal possui relação indireta com a planta medicinal alecrim-de-tabuleiro, por remeter as propriedades do uso dessa planta. Desse modo, o seu sinal-termo apresenta características próprias do conhecimento cultural, que permeia o contexto comunicativo do falante e incorporado à representação imagética, a qual pode conter “(...) ideologias, relações interpessoais e aspectos composicionais” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 *apud* ALMEIDA, 2011, p. 47)

Diante disso, os dois sinais-termos analisados apresentam aspectos pragmáticos distintos, tendo em vista que a iconicidade do primeiro é imagética e a do segundo diagramática. No que concerne o registro dos demais, acreditamos que somente uma análise individual de cada unidade linguística poderá abarcar todas as suas especificidades, o que não foi feito nesse trabalho dada

os limites impostos para sua construção. Mas, a nossa hipótese é a de que esses sinais tendem a apresentar características icônicas da sua natureza terminológica.

Conclusão

Considerando a importância que LIBRAS assume nos contextos comunicativos de surdos e também nas diversas áreas do conhecimento, principalmente, na representação lexical de terminologias, nosso objetivo nesse trabalho foi o discutir sobre os aspectos pragmáticos presentes no registro de Sinais-terminos das plantas medicinais no Dicionário da Língua de Sinais do Brasil (DLSB) (CAPOVILLA et al., 2017).

Com o registro dos sinais-terminos foi possível perceber que o DLSB (2017) tende a manter o princípio estrutural da língua, tendo em vista que as imagens que são utilizadas para isso permitem que o consulente visualize a composição do sinal-termo estruturalmente, principalmente ao que se relaciona ao posicionamento do interlocutor e disposição das mãos. Por isso consideramos ser imprescindível o uso de recursos multimodais para o registro da LIBRAS, no entanto vale salientar que esses recursos não se registrem somente ao uso de uma imagem. Todavia é pertinente que elas sejam dispostas a permitir que o consulente perceba cada quirema e isso pode ser percebido no DLSB (2017).

Além disso, nossa análise nos permitiu perceber que a depender do sinal-termo, esse pode apresentar aspectos icônicos imagéticos ou diagramáticos, isto é, no primeiro caso ocorre quando a estrutura do sinal-termo replica aspectos característicos do referente e conseqüentemente a semelhança; no segundo caso não há necessariamente a relação de intersemelhança, mas o sinal mantém a relação icônica com o referente. Então, concluímos que a natureza do sinal-termo, sejam os aspectos físicos ou de uso, incide diretamente na sua representação lexical e conseqüentemente em seu registro, no caso do campo lexical das Plantas Medicinais.

Logo, é pertinente que o registro siga aspectos multimodais, os quais possibilitam perceber o aspecto visual e pragmáticos das línguas sinalizadas, como é o caso da LIBRAS. E ainda, por se tratar de uma língua visuoespacial acreditamos que o registro do seu léxico apresenta peculiares distintas das línguas orais, por conseguinte um estudo mais aprofundado permitirá conhecer outros aspectos do registro de sinais-terminos e contribuirá para a área terminológica da LIBRAS.

Referências

- ABBADE, Celina Márcia de Souza. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. *Cadernos do CNLF*, vol. XV, n. 5. Rio de Janeiro: CiFEFil, 2011, pp. 1331-1343.
- ALMEIDA, Danielle Barbosa. Pelos caminhos do letramento visual: por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. *Linguagem em foco*, vol. 3, n. 5, ano 2011.
- BARROS, Lidia Almeida. *Curso básico de Terminologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- BASILIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 3. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- BATTISON, Robbin. Phonological Deletion in American Sign Language. *Sign Language Studies*, Volume 5, October 1974, pp. 1-19. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/507140/summary?casa_token=CjQxRoJF5MAAAAAA:CCam_4cQHfYF8Ad4kAQDkwTcoo9SmWUklcHPGorTR729-U-rxQX-fOlyng3u75blB5V-mdzocWOA>. Acesso em: 19 set. 2018.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A estruturação do léxico e a organização do conhecimento. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, PUCRS, v. 22, n. 4, pp. 81-96, dezembro de 1987.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; TEMOTEO, Janice Gonçalves; MARTINS, Antonielle Cantarelli. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a língua em suas mãos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

CUNHA, Maria Angélica Furtado; COSTA, Marcos Antônio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado; OLIVEIRA, Mariangela Rios; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FAULSTICH, Enilde. Sinal-termo. *Nota Lexical*. Lexterm, 2014.

FRYDRYCH, Laura Amaral Kümmel. *O estatuto linguístico das línguas de sinais: a LIBRAS sob a ótica saussuriana*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Porto Alegre, 2013.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

MACIEL, Anna Maria Becker. Quais são os rumos da Terminologia no século XXI? In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Vol. III. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

QUADROS, Ronice Miller; PIMENTA, Nelson. *Curso de Libras I*. Rio de Janeiro: LIBRAS vídeo, 2006.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

WILSON, Victoria; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Arbitrariedade e iconicidade. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

A BNCC E A ABORDAGEM DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Leiliane Nogueira Santiago
Vicente de Lima-Neto

1 Introdução

A formação de leitores, no contexto atual, exige que a noção dos multiletramentos seja levada em consideração no processo de ensino/aprendizagem, haja vista a repleta quantidade de leituras diversas que circulam no meio social e que necessitam ser interpretadas. A capacidade de atribuir sentido a essa variedade de textos requer a compreensão das múltiplas semioses constituintes dos significados textuais, os quais são construídos também pela hibridização das diversas culturas que permeiam as interações sociais. 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).

Ao compreender a relevância dessa prática no contexto escolar, temos como objetivo para este trabalho avaliar como é feita a abordagem dos multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (doravante BNCC), percebendo quais as implicações dessa proposta para o ensino de língua portuguesa. Para isso, analisamos, à luz da fundamentação teórica, algumas competências e habilidades lançadas pela BNCC para a área de Linguagens e suas Tecnologias na disciplina de língua portuguesa. O objetivo mencionado reflete a questão norteadora dessa pesquisa, que se divide em algumas indagações mais específicas, das quais: As propostas da BNCC contemplam a multiplicidade de realidades em que alunos e professores estão inseridos? O que precisa mudar no contexto escolar para que elas possam ser concretizadas?

A BNCC é um documento de caráter normativo que está previsto na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014. Já foram publicadas três versões, a primeira em outubro de 2015, a segunda em maio de 2016 e em 2017 a terceira versão, na qual, em dezembro desse ano, foram homologadas pelo Ministério da Educação (MEC) as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. O texto para a etapa do Ensino Médio ainda está sendo apreciado e debatido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo não tendo sido homologado pelo MEC, julgamos necessária a discussão levantada nessa pesquisa, pela relevância de acompanharmos os rumos das decisões que são tomadas nesses textos oficiais, visto serem orientações que nortearão a construção dos currículos nas escolas. Portanto, debruçamo-nos na avaliação dessa terceira versão que traz em seu seio “a qualidade da educação”, através de “aprendizagens essenciais” como garantia do direito de aprendizagem a todos os alunos (BRASIL, 2017, p. 7).

Apoiamos as discussões sobre currículo nas contribuições teóricas de Lopes e Macedo (2011), Lopes (2012, 2015), Pereira, Costa e Cunha (2015), Ferraço (2017), Frangella e Dias (2018) que se sustentam numa concepção pós-estruturalista da teoria do discurso, principalmente, de Chantal Mouffe e Ernesto Laclau. Para versarmos sobre letramento utilizamos as contribuições de Soares (2004) e Kleiman (2007) e sobre multiletramentos (multimodalidade e multissemioses) o arcabouço teórico do Grupo de Nova Londres (1996), Kress e van Leeuwen ([1996]2006), Rojo (2012), Dionísio (2014) e Cope de Kalantzis (2015).

Com o propósito de explorarmos essas questões já referidas, inicialmente discorreremos sobre os conceitos de letramentos e multiletramentos, em seguida sobre a correlação entre BNCC, currículo e as discussões que o perpassam. Na sequência, usaremos como *corpus* da pesquisa os textos da BNCC para observarmos qual o tratamento dado, quais objetivos, competências e habilidades são retratados em relação aos multiletramentos. Por último,

problematizaremos as principais considerações verificadas dessa avaliação, assim como o impacto delas para o contexto escolar, sobretudo a construção curricular e outros fatores que se ligam a isso como a atuação/formação dos docentes, a estrutura escolar e demais aspectos que atravessam essa discussão.

2 Dos Letramentos aos Multiletramentos

O conceito de letramento foi introduzido há poucas décadas na linguagem da educação como forma de incluir no ensino da leitura e da escrita comportamentos e práticas sociais que superassem a aprendizagem pautada unicamente no domínio do sistema alfabético e ortográfico, prática tradicionalmente valorizada no processo de alfabetização (SOARES, 2004). De acordo com Kleiman (2007, p. 4) “Os estudos do letramento [...] partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”. Desse modo, não se pode dissociar o uso da escrita das situações comunicativas sociais assim como de qualquer outra atividade da vida em sociedade. Para a autora, é na escola que devem ser proporcionadas situações de participação de práticas sociais letradas, salientando ainda a presença não só do letramento, mas dos múltiplos letramentos que são essenciais para estruturar as atividades escolares.

No intuito de atender às novas demandas da sociedade, sobretudo com o advento das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC), a concepção de letramentos é ampliada e ressignificada para a noção de multiletramentos, tendo em vista a preparação dos alunos para as diversas leituras que os cercam, não apenas no sentido de deixá-los aptos a compreenderem os diferentes modos semióticos que as constituem, mas também para possibilitar-lhes o desenvolvimento de um posicionamento mais crítico diante das diversas situações socioculturais de disseminação de ideologias e valores. Essa proposta, baseada na *pedagogia dos multiletramentos*, foi lançada pelo Grupo de Nova Londres (GNL) em 1996 como forma de abordar a heterogeneidade linguística e cultural, fomentando o empoderamento do leitor por meio de práticas mais críticas e colaborativas que dessem conta dos usos cada vez mais complexos de linguagem. Para os autores do NLG (1996), a pedagogia dos multiletramentos é necessária diante da multiplicidade de canais de comunicação e do significativo crescimento da diversidade linguística e cultural.

Conforme Rojo (2012, p.13), a diferença entre letramentos (múltiplos) e multiletramentos reside na ideia de que enquanto aqueles estão relacionados apenas à pluralidade de práticas letradas que são prestigiadas ou não pela sociedade, estes últimos apontam para dois relevantes tipos de multiplicidade no contexto contemporâneo “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio das quais ela se informa e se comunica”.

Dessa forma, o conceito de multiletramentos para Rojo (2012) está ligado à participação dos alunos nas práticas sociais, mediante a descentralização cultural através do rompimento com as diversas dicotomias de cultura central/marginal, erudita/popular dentre outras. Além disso, apoia-se na multiplicidade de linguagens que abarca os diversos modos (multimodalidade) ou semioses (multissemioses) que constituem os textos circundantes no meio social. A capacidade de atribuir significado a essa multimodalidade ou multissemioses exige práticas para a sua interpretação ou produção, em outras palavras, requer multiletramentos. Para Dionísio (2014, p. 42) “a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros. Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados”. Para Kress e van Leeuwen ([1996], 2006) qualquer forma de comunicação é multimodal, pois nas práticas sociais de interação comunicativa as pessoas empregam diversos modos semióticos que a constituem.

Diante dessa compreensão, vale salientar a importância que damos ao estudo dos multiletramentos não somente como percepção da multiplicidade cultural e linguística, mas também pelo viés crítico que pode ser dado ao ensino de língua portuguesa. Essa necessidade

está incluída nas quatro dimensões da *pedagogia dos multiletramentos*, proposta pelo GNL (1996), que são assim descritas: uma prática situada (experiência prática), uma instrução explícita (conceitos e teorias que explicam processos), um enquadramento crítico (reflexão crítica do conhecimento situado em seu contexto) e uma prática transformada (transferência de conhecimento de um contexto a outro). Tais noções são retomadas e redefinidas teoricamente, por Cope e Kalantzis (2015), em que apontam como movimentos pedagógicos: o experienciamento, denominado, no texto seminal de prática situada; a contextualização (instrução explícita); análise (enquadramento crítico); e aplicação (prática transformada).

Segundo Cope e Kalantzis (2015) o *experienciamento* baseia-se no processo de conhecimento, em que a aprendizagem está imersa nas experiências reais e cotidianas do mundo, fundamentado nas vivências pessoais, nos fatos e evidências. São duas as formas de experimentar: através do conhecido, no qual são levados em consideração o conhecimento prévio da própria comunidade do educando e de suas motivações pessoais; e experimentar o novo, momento em que o educando constrói o conhecimento a partir daquilo que é desconhecido em suas experiências seja real ou virtual. A *conceitualização* refere-se à capacidade de desenvolvimento de conceitos abstratos e generalizadores por parte dos aprendizes. Essa conceitualização pode acontecer por nomeação, na qual o aprendiz consegue fazer generalizações por meio da apreensão de um conceito obtido através do particular; e por teoria, que exige do aprendiz a criação de conceitos e teorias a partir do mundo experiencial.

Na *análise* (COPE E KALANTZIS, 2015), o aluno necessita fazer um exame dos elementos constitutivos de determinado conhecimento, identificando os propósitos e intenções, ou seja, desenvolvendo uma capacidade crítica. Essa análise pode ser funcional que está baseada nos processos de raciocínio, nas relações lógicas e conclusões dedutivas entre esses elementos constituintes do conhecimento do mundo objetivo. Além disso, tal análise pode ser crítica que é o processo de conhecimento em que se interroga e avalia as intenções e interesses humanos, pertencentes ao mundo da subjetividade. A *aplicação* é o processo de conhecimento em que o aluno age ativamente sobre o mundo. Essa aplicação por ser adequada, na medida em que o conhecimento é realizado de forma previsível ou de acordo com um contexto específico. Pode também ser uma aplicação criativa de modo que o aluno consegue transferir um conhecimento adquirido, adaptando-o de um determinado contexto a uma outra realidade, a um novo ambiente.

Partindo desses pressupostos, procuramos avaliar de que maneira essas perspectivas dos multiletramentos são abordadas no documento oficial da BNCC. Entretanto, precisamos inicialmente discutir algumas concepções que permeiam as políticas de currículo.

3 A Construção do Currículo e a BNCC

Ao propor buscar sentidos para o termo currículo, assim como discutir diversas outras questões inseridas na teoria curricular, Lopes e Macedo (2011, p. 21) afirmam que muitas são as definições acerca do que vem a ser currículo, entretanto há um ponto em comum entre elas “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo”. Entretanto, para as autoras essa definição esconde muitas outras questões e sentidos a tal ponto que defendem a ideia de que não é possível dar uma resposta do que seja currículo, visto que são definições sempre parciais e historicamente localizadas. Na verdade, baseadas na perspectiva dos estudos pós-estruturalistas, Lopes e Macedo (2011) afirmam que as tradições curriculares são construídas por um discurso que se homogeneizou e que a partir disso construiu-se o objeto currículo, através de um empréstimo de um sentido próprio. “A postura pós-estrutural nos impele a perguntar como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído” (LOPES E MACEDO, 2011, pp. 40-41).

Portanto, conceber currículo como uma prática discursiva é uma forma de perceber que determinados discursos são impostos e que também podem ser desconstruídos. Nesse sentido, Pereira, Costa e Cunha (2015), fundamentadas nas propostas da teoria do discurso de Laclau e

Mouffe, problematizam essa noção de universalização do conhecimento escolar, como sendo algo impossível, já que qualquer definição de currículo é apenas uma parcialidade que tenta precariamente se manter hegemônica. Segundo essa teoria, esses sentidos são conflitantes, contingentes e se encontram em constante disputa com outras formações discursivas.

Lopes (2012) advoga por uma noção de política democrática de currículo em que sejam substituídas as estruturas e os projetos fixos por um posicionamento apoiado no discurso provisório e contingente. Nesse sentido, considerar valores absolutos e consensuais na defesa de certas opções curriculares para definição de saberes, valores, projetos e finalidades que atendam à universalização é uma forma de não contribuir para um processo democrático, ao passo que oculta seu caráter de luta e de contingência. Assim, manter os textos das políticas de currículo abertos aos conflitos oriundos das negociações contextuais reforça o seu teor democrático.

De acordo com Lopes (2015) o esforço de homogeneização, de distribuição de conhecimentos iguais a todos na BNCC, tende a ver a escola de uma forma sempre negativa, como se um currículo comum resolvesse uma situação de precarização urgente desses ambientes escolares. Além disso, outro efeito da construção de uma base curricular comum e, conseqüentemente, dessa uniformização, é a redução da noção de conhecimento a objeto passível de ser medido, aplicado.

Ferraço (2017) assume em sua pesquisa a impossibilidade de previsibilidade para o planejamento de um currículo fechado. Daí a ideia de pensar em um currículo vivo, em movimento, contrapondo-se à visão de currículo como produto acabado. Frangella e Dias (2018, p.8), amparadas na Teoria do discurso de Ernesto Laclau, ao discutirem a universalização de currículo e formação docente defendem uma concepção de currículo “como uma produção que se afasta da normatização prescritiva e se dá como fechamento provisório, fruto do jogo político-discursivo que negocia/articula diferentes demandas e mantém aberto o tensionamento, o que o faz produção inacabada sempre”. Portanto, as autoras sustentam a ideia de pensar em currículo numa perspectiva que se distancia de normatização e prescrição, assumindo um caráter provisório, visto ser resultado de uma rede de demandas e discussões.

No que se refere à docência, Frangella e Dias (2018) defendem que também trata-se de uma noção imersa numa rede integrada de aspectos, pois precisa ser pensada da mesma forma que o currículo, ou seja, de forma contingente e baseada em propostas pedagógico-curriculares que também demandam fechamentos provisórios. Essa é uma questão pertinente, visto que uma base comum curricular pretende ser um “guia” para o currículo que norteia a atuação do professor, assim como dissemina discursos sobre o papel do docente a partir do currículo. Diante dessa visão, as autoras afirmam que a BNCC prioriza o saber-fazer da docência e centraliza a responsabilidade ao professor pela qualidade da educação, quando na verdade, outros sujeitos, dimensões e instituições têm papel fundamental nesse processo.

4 Caminhos Metodológicos

O presente estudo de caráter qualitativo está baseado em uma pesquisa documental que, segundo Gil (2008), é aquela em que se recorre às fontes, no caso, documentos oficiais, para a análise do objeto de pesquisa. Além disso, é preciso destacar que esse tipo de pesquisa vale-se “de materiais que não receberam ainda tratamento analítico [...] como: documentos oficiais [...]” (GIL, 2008, p. 51). Para tanto, utilizamos o documento da BNCC do Ensino Médio na terceira versão.

Como recorte para a avaliação da abordagem feita aos multi(l)etramentos) pela BNCC, selecionamos as competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias mais recorrentes em relação às habilidades da disciplina de língua portuguesa. Para a compreensão desse recorte, é preciso entender que a BNCC se estrutura da seguinte forma: a área de Linguagens e suas Tecnologias é dividida em sete competências e suas habilidades; a disciplina de língua portuguesa é organizada a partir de habilidades específicas que são desenvolvidas por meio das competências da área. Assim como acontece com a área, as habilidades específicas de

língua portuguesa são agrupadas em cinco campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo artístico-literário. Esses campos mantêm relações, na medida em que algumas habilidades perpassam mais de um campo e que os próprios campos apresentam intersecções

Tendo como *corpus* da pesquisa o próprio texto da BNCC, através da seleção de algumas de suas competências e habilidades, buscamos analisá-las a partir das concepções sobre multiletramentos do GNL (1996) e Rojo (2012) e das quatro dimensões da Pedagogia dos Multiletramentos de Cope e Kalantzis (2015). Em seguida, abordaremos os resultados dessa análise a partir das discussões sobre políticas de currículo numa visão pós-estruturalista.

5 A perspectiva dos multiletramentos na BNCC

As habilidades específicas de língua portuguesa para o Ensino Médio nos cinco campos de atuação social estão baseadas no desenvolvimento de práticas na leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica. (BRASIL, 2017). Partindo desse pressuposto, já é possível perceber que tais habilidades se desenvolvem a partir de práticas que levam em consideração algumas noções dos multiletramentos, ao passo que incluem no processo de leitura, escuta, produção e análise o caráter multissemiótico dos textos e a compreensão crítica deles pelos educandos. O primeiro parágrafo de apresentação da disciplina de língua portuguesa na BNCC apresenta que “Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos” (BRASIL, 2017, p. 490).

Portanto, avaliamos as competências da área de Linguagens e suas Tecnologias que estão mais presentes nas 53 habilidades agrupadas nos campos de atuação social da disciplina de língua portuguesa. Os resultados dessa verificação apontam para um trabalho mais voltado às competências 1, 3 e 7. A competência 1 está presente em 25 habilidades e perpassa todos os campos de atuação social na língua portuguesa. O propósito dessa competência é:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BRASIL, 2017, p. 483).

Nela é incentivado um trabalho em que, a partir da diversidade de linguagens, sejam compreendidos e produzidos discursos que circulam na vida social dos sujeitos por meio, inclusive, das inúmeras mídias, no intuito de entender de forma crítica a realidade. Há a inserção, nessa competência, de três aspectos relevantes para a perspectiva dos multiletramentos como: o uso das tecnologias digitais, através dessas mídias; o exercício de “explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos” (BRASIL, 2017, p. 483); e a compreensão crítica dos atos de linguagem no sentido de uma maior atuação social. Esses pontos são vastamente comentados no texto explicativo da competência e em suas 5 habilidades específicas pertencentes à área, das quais destacamos duas que sintetizam mais essas questões mostradas:

(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.

(EM13LGG103) Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (BRASIL, 2017, p. 483).

Como é possível observar, as duas habilidades especificam a competência e expõem a necessidade de interpretar o funcionamento das linguagens com textos de diversas semioses, daí o respeito à multiplicidade de linguagens (GNL, 1996; ROJO, 2012) através de suas características

multimodais e multissemióticas. Além disso, a visão crítica é destacada diante da exigência de se analisar “conflitos de interesse” “preconceitos e ideologias” que estão inseridos nos discursos. Isso revela, segundo Cope e Kalantzis (2015) a pretensão de uma *análise crítica* quando se procura interpretar e questionar as intenções e os interesses dos indivíduos em suas relações através desses discursos. Além disso, a competência também estimula a busca de uma *aplicação criativa*, conforme Cope e Kalantzis (2015), já que o aluno não necessita apenas interpretar essa realidade, mas intervir sobre ela, sobretudo transferindo e adaptando os conhecimentos obtidos no processo de ensino-aprendizagem da sala de aula para outros contextos, como bem explicita a competência ao se referir à ampliação da participação social pelo educando. Essa importância é estendida para todos os campos de atuação social no estudo de língua portuguesa. Pela abrangência dessa competência inúmeras propostas são lançadas como atividades diversificadas nas habilidades dessa disciplina.

A competência 3 encontra-se em 17 habilidades e também atravessa todos os campos de atuação social de língua portuguesa. De acordo com essa competência é preciso:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (BRASIL, 2017, p. 485).

Nessa competência, são destacados a autonomia, a colaboração, o protagonismo e a criticidade da vida pessoal e coletiva do estudante, através da compreensão/recepção e produção de diferentes linguagens, considerando-se mais uma vez o “uso dessas linguagens de maneira crítica, levando em conta um aprofundamento da análise do funcionamento das diversas semioses para produzir sentidos” (BRASIL, 2017, p. 485).

As habilidades na disciplina de língua portuguesa que estão ligadas a essa competência buscam desenvolver atividades que envolvam: assumir posicionamentos diante da realidade e dos problemas sociais; praticar exercícios de argumentação e engajamento na busca de solução de problemas que se voltem para a coletividade, denunciando o desrespeito aos direitos dos cidadãos; produção de textos orais, verbais ou multissemióticos que expressem reivindicações; criação de obras autorais dentre outras. É possível observar que, além do enfoque, novamente, à multiplicidade de linguagens, há a busca pelo tratamento crítico dado à realidade atual. Assim, são aplicados os conhecimentos dessa realidade, configurando o *experienciamento*, proposto por Cope e Kalantzis (2015), no qual o aluno constrói o conhecimento baseado em experiências reais e cotidianas de suas vivências, aprofundando seus conhecimentos prévios, da sua comunidade e também a partir de novas experiências no sentido de que ele crie condições de respeitar esses direitos humanos e essa consciência socioambiental.

Além disso, é estimulado o desenvolvimento de uma *análise crítica* (COPE; KALANTZIS, 2015) frente a essas vivências, já que o educando precisa avaliar criticamente os pontos de vista que respeitem o outro. Essa capacidade é necessária também, já que o aluno precisa explorar sua criticidade e seu poder de argumentação, a fim de que possa fortalecer sua autonomia, protagonismo e posicionamentos como expressa a competência. Aprender a partir dessas experiências de forma crítica favorece a *aplicação* (COPE; KALANTZIS, 2015) no sentido de promover a atuação dos sujeitos a partir de determinada conjuntura, no caso a defesa dos Direitos Humanos, da consciência socioambiental e do consumo responsável. Depois de apreendidas, essas noções podem ser transferidas para a atuação do aluno em outras problemáticas sociais.

A competência 7 está contemplada em 14 habilidades e, apesar de não estar presente formalmente em todos os campos de atuação social no texto da BNCC, julgamos que, diante da dinâmica na sociedade contemporânea, as tecnologias digitais de comunicação e informação permeiam a vida da sociedade. Ademais, é possível observar que todas as outras competências versam sobre a necessidade dos trabalhos desenvolvidos com essas tecnologias digitais. Essa competência tem como objetivo:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 488).

Como a própria BNCC preceitua, o Ensino Médio deve “aprofundar” a compreensão das linguagens e seus funcionamentos, de forma que prevaleçam as análises mais complexas de criticidade desses usos, principalmente no universo digital. Assim, a escola deve, nessa etapa da educação básica, potencializar os conhecimentos que os alunos já trazem de suas vivências e do aprendizado adquirido no Ensino Fundamental em relação a essas tecnologias digitais. Por isso, “nesse cenário, o jovens precisam ter uma visão crítica, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social” (BRASIL, 2017, p. 488). Isso fica mais claro por meio das especificidades dessas duas seguintes habilidades da área.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. (EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos (BRASIL, 2017, 488).

Dessa forma, além do trabalho desenvolvido nos ambientes digitais, a BNCC deixa claro que é fundamental saber explorar as TDIC, apropriando-se criticamente e avaliando seus impactos na formação dos educandos. Esses pressupostos são representados nas habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa como: saber selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis nos ambientes digitais; analisar os fenômenos da pós-verdade, discutindo as *fake news*; utilizar as redes sociais e agir de maneira ética e crítica na produção e compartilhamentos de notícias, memes, remixes, gifs; usar softwares, ferramentas e ambientes colaborativos na produção de textos multissemióticos; produção de fanzines, fanfics, fanclipes, e-zines; trabalhar com games, filmes, vlog, podcast, jingle etc.

É diante dessa realidade de multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias que Rojo (2012) defende que letramentos tornam-se multiletramentos, pois novas ferramentas, além da escrita manual e impressa, precisam ser usadas. Além disso, são necessárias também novas práticas: “(a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; (b) de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos.” Ainda segundo a autora, o caráter interativo-colaborativo nessas ferramentas permite minimizar ou até mesmo transgredir as relações de poder, principalmente com relação ao controle unidirecional das informações, dando aos estudantes mais acesso ao conhecimento.

6 Sobre a implementação da BNCC

Ao discutir essas questões referentes às propostas da BNCC, é possível perceber que nesse texto há um esforço no sentido de promover uma abordagem voltada para os multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Isso é perceptível pela valorização das multiplicidades de linguagens a partir do destaque dado ao caráter multissemiótico de constituição dos textos, pela inserção das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, e pela própria adequação das propostas presentes nas competências e habilidades que se adequam aos quatro movimentos da pedagogia dos multiletramentos.

Entretanto, a noção de homogeneização do currículo presente do texto da BNCC ao se referir às “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p.7) que todos os alunos devem desenvolver nas etapas da educação, apresenta uma certa ameaça para a própria implementação de práticas vinculadas à pedagogia dos multiletramentos, haja vista a importância de se considerar o contexto de vivências do aluno, assim como o respeito ao multiculturalismo. Por esse motivo, as concepções pós-estruturalistas, defendidas por autoras como Lopes e Macedo (2011), Pereira,

Costa e Cunha (2015), Lopes (2012, 2015), Ferraço (2017), Frangella e Dias (2018), advogam por uma construção curricular que se distancie da uniformização e universalização do conhecimento escolar, afirmando a impossibilidade de que sejam designados quais conhecimentos podem ser ditos essenciais diante de tantas realidades no contexto educacional brasileiro. Em contrapartida, as autoras apoiam a noção de formação curricular como produção inacabada, com fechamentos provisórios e contingentes, permitindo sempre uma abertura para as demandas que surgem das opiniões e culturas de um contexto tão múltiplo.

Rojo (2012), ao apontar os tipos de multiplicidade relevantes para o conceito de multiletramentos, menciona o pluralismo de culturas dentro do ambiente escolar. Esse aspecto muitas vezes é ocultado nos currículos que centralizam algumas culturas privilegiadas em relação a outras, configurando mais um ponto de homogeneização dos conhecimentos curriculares. As próprias quatro dimensões da pedagogia dos multiletramentos (COPE; CALANTZIS, 2015) apontam a necessidade de que sejam retratados os contextos de vivências dos alunos, sobretudo no que se refere ao experienciamento, visto que consiste no processo de conhecimento baseado nas experiências cotidianas dos educandos, de seus saberes prévios e familiares de sua comunidade de origem. Isso é fundamental inclusive para a aquisição de novas experiências, para a capacidade de analisar criticamente, de aplicar o conhecimento através da intervenção sobre o mundo e da recontextualização das aprendizagens de suas realidades para outras.

O texto da BNCC afirma que esse documento não é currículo, ao passo que “essas são decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BRASIL, 2017, p.16). Entretanto, Frangella e Dias (2018) afirmam que por se tratar de um documento normativo que tenta reduzir as desigualdades no campo educacional, através do estabelecimento de conhecimentos essenciais para todos, ele acaba por definir o que cabe aos currículos de forma instrumental e prescritiva.

Lopes (2015) discute essa questão de que uma ideia de currículo comum está sempre vinculada à noção de qualidade da educação afirmando que “não é possível fazer referência a um sentido universal de currículo de qualidade, a uma verdade sobre o que vem a ser o melhor currículo em qualquer contexto” (LOPES, 2015, p. 454). É importante perceber isso não só por compreender a impossibilidade de homogeneização dos conhecimentos nas propostas curriculares, visto que o respeito às singularidades faz parte dessa noção de qualidade, mas também para compreendermos que não se pode responsabilizar o professor por esse padrão de qualidade almejado pelas políticas, visto que, segundo Frangella e Dias (2018), a BNCC propõe mudanças, buscando preparar o docente com centralidade no saber-fazer, através de um currículo fechado, propondo sanar as desigualdades educacionais. Por isso, as autoras sugerem a desconstrução desse discurso de responsabilização docente como garantia da qualidade educacional, como está presente nas três versões da BNCC, pois diante de tantas mudanças propostas, muitos outros fatores, sujeitos, instituições e dimensões são também responsáveis no processo de educar, que destacamos de modo particular, para a favorecimento de práticas multiletradas no processo de ensino-aprendizagem, a urgente reformulação da estrutura escolar.

Considerações Finais

Compreender a necessidade de uma abordagem dos multiletramentos no ensino de língua portuguesa é saber que não é possível separar o contexto de aprendizagem das interações comunicativas exigidas atualmente. Nesse sentido, identificamos no texto da BNCC propostas que se vinculam a essas práticas multiletradas, sobretudo no que se refere à multiplicidade de linguagens e a utilização das tecnologias digitais de comunicação e informação.

Todavia, na prática, essa abordagem pode estar comprometida pela ameaça do fechamento dos currículos em orientações que não se adequam aos diversos contextos, haja vista ser necessário levar em consideração as singularidades culturais locais das vivências dos educandos. A noção de homogeneização dos saberes impede a construção de um currículo

baseado no caráter democrático de negociações entre as diversas demandas. Entretanto, é a partir dessa concepção que serão elaboradas as propostas pedagógicas nas escolas, assim como a preparação do material didático a ser utilizado, a formação dos professores e as avaliações externas. Tudo em torno de uma proposta de universalização do currículo como forma de reverter os discursos de precarização da educação.

Além disso, a BNCC propõe mudanças para o ensino de língua portuguesa que necessitam de diversos fatores para que possam ser implementadas nas escolas, inclusive para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos. Por esse motivo, não se pode responsabilizar somente o professor pelo sucesso dessas propostas curriculares, nem pela qualidade da educação, na medida em que diversos aspectos permeiam esse processo como a própria formação docente, a estrutura das escolas, que precisam estar preparadas para essas novas exigências, e a participação ativa de outros sujeitos e instituições.

Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 3ª versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017, p. 396.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *A pedagogy of multiliteracies: learning by design*. New York: Palgrave MacMillan, 2015.
- DIONISIO, A. P. [Org.]. *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- FERRAÇO, C. *Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos Clichês e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 23, n. 52, pp. 524-537, 2017.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. *Educação Unisinos*, Rio de Janeiro, RJ, v. 22, n. 1, pp. 7-15, janeiro-março 2018.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo. Atlas, 2018.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, pp. 1-25, dez., 2007.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London, New York: Routledge, [1996], 2006.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. Currículo. In: _____. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1, pp. 19-42.
- LOPES, A. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*. v. 42, n. 147, pp. 700-715, set./dez. 2012a.
- _____. *Por um currículo sem fundamentos*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 21, n. 45, pp. 445-466, mai./ago. 2015.
- PEREIRA, Talita Vidal; COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Uma base à Base: quando o currículo precisa ser tudo. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 24, n. 56, pp. 455-469, maio/ago, 2015.
- ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, pp. 11-31.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*. Ano VIII, n. 29, fev. 2004.
- THE New London Group. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 1996.

MULTILETRAMENTOS: PROCESSO INTEGRADOR DE AÇÕES PEDAGÓGICAS EM DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO

Cícera Alves Agostinho de Sá

Introdução

No Brasil, até a década de 1980, o termo letramento esteve vinculado em uma perspectiva restrita ao processo de alfabetização. Essa restrição pode ser associada ao fato de, nesse período, o letramento se apresentar vinculado ao uso social da leitura e da escrita, com maior ênfase no Ciclo de Alfabetização que, para o Ministério da Educação, compreende do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Outro fator que pode ter contribuído para essa restrição foi o fato de que parte significativa dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio esperava receber todos os egressos do Ensino Fundamental alfabetizados e letrados, o que não vinha ocorrendo, pois o número de analfabetos funcionais, que decodificam e codificam o código escrito, em turmas da etapa final da Educação Básica, é considerável.

A compreensão de que tornar-se letrado promove uma mudança no lugar social ocupado pelo sujeito consiste em fator favorável ao surgimento do termo multiletramentos. Outro fator que certamente colaborou com o surgimento desse termo foi o advento da tecnologia, que suscitou em pesquisadores da área a necessidade de problematizar os limites implicados pelo termo letramento.

No contexto escolar do Ensino Médio, as discussões acerca dos multiletramentos foram aceitas sem maiores reservas pelos docentes. A inserção do termo multiletramentos na pauta de formação dos professores das diferentes áreas do conhecimento, na EEEP Irmã Ana Zélia da Fonseca, situada em Milagres CE, contribuiu para que os docentes das disciplinas das demais áreas do conhecimento compartilhassem com o docente de Língua Portuguesa a responsabilidade pelos múltiplos letramentos dos estudantes do Ensino Médio.

Esse compartilhamento de responsabilidades se deve ao fato de os sentidos do termo multiletramentos remeter à pertinência da interação e colaboração, decorrente de seu caráter híbrido, avesso às demarcações entre disciplinas e conteúdos.

O objetivo da presente pesquisa é analisar a pertinência de os professores das diferentes áreas do conhecimento mediar o processo de letramento dos estudantes do Ensino Médio, explorando letramentos múltiplos, a partir de um tema gerador.

Trataremos da experiência vivenciada por um grupo de professores da Escola de Educação Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca que, em 2015, promoveu ações relativas aos multiletramentos, ao desenvolver o projeto *História e Cultura Afrodescendente*.

O presente artigo será constituído pelas seguintes subseções: A primeira explora contribuições de Rojo e Moura (2012), Street (2014) e Rojo e Barbosa (2017) para definição do que se considera multiletramentos; a segunda subseção traz uma apresentação situacional da Escola Estadual de Educação Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca; a última subseção constitui um apanhado geral das ações e resultados construídos com base no desenvolvimento do projeto interdisciplinar *História e Cultura Afrodescendente*, situando-o no contexto dos multiletramentos.

2 Do Letramento aos Multiletramentos: reflexões

O termo letramento começa a ser mais utilizado no contexto educacional brasileiro a partir da década de 1980, em vinculação restrita ao processo de alfabetização. Para Soares (2004, p. 14), o letramento consiste no “desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em

atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”. O sistema convencional de escrita é o referente ao qual a autora se reporta nessa citação.

Embora entre os docentes do ensino médio a discussão do letramento não tivesse grande aceitação, na condição de pesquisadora sempre consideramos que a definição do termo apresentada por Soares (2004) abre espaço para a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais, que não podem ser realizadas dissociadas do contexto social no qual o indivíduo se encontra inserido, sendo que não se restringem à etapa de apropriação das convenções que regulam o código escrito, conhecida como alfabetização.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 22) definem as práticas sociais como: “(...) formas de produção da vida social; cada prática está inserida dentro de uma rede de relações com outras práticas; e, as práticas sempre têm uma dimensão reflexiva: pessoas sempre geram representações do que elas fazem como parte do que elas fazem”. Logo, restringir a vinculação do letramento ao domínio dos processos de codificação e decodificação do código escrito constitui uma proposição contraditória, dado o caráter social e reflexivo das práticas.

Para fortalecer nossa defesa, nos reportamos à definição do termo letramento, adotando como referência Street (2012, p. 78) que o define como “um conjunto de práticas sociais profundamente associadas à identidade e posições sociais”. Logo, os fatores sociais precisam ser considerados no processo de letramento do indivíduo, cuja construção da identidade e assunção de posições sociais não se processa de maneira neutra, pois sofrem influências do contexto social no qual ele se encontra inserido.

A ampliação da cultura digital em um curto espaço de tempo se apresentou como contexto favorável ao surgimento dos multiletramentos, associados às mudanças sociais ocorridas principalmente no ciberespaço, remetendo à construção de sentido decorrente da comunicação realizadas em espaços virtuais.

Street (2012) alerta que ao tratarmos dos multiletramentos não estamos fazendo referência aos diferentes letramentos decorrentes de culturas distintas, mas estamos tratando dos diferentes mecanismos e ferramentas em que o letramento se realiza.

Estabelecendo conexões entre essa definição e o objeto de análise da presente pesquisa, compreendemos que os multiletramentos fundamentaram as ações do projeto *História e Cultura Afrodescendente* não porque contou com a colaboração de professores de diferentes componentes curriculares, pois essa abordagem caracteriza a pesquisa como interdisciplinar, mas porque os canais adotados para pesquisa e divulgação dos resultados foram múltiplos.

Rojo e Moura (2012) associam os multiletramentos à multiplicidade cultural das populações, relativa à multiplicidade semiótica dos textos que a sociedade adota tanto para se comunicar, como para se informar. Ao surgimento dos multiletramentos estão relacionados o surgimento de novas ferramentas, associadas aos hipertextos e hipermídias, que favorecem a análise crítica dos textos por parte do receptor.

Para Rojo e Mora (2012), as características que seguem são pertinentes à definição do termo multiletramentos:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO E MOURA, 2012, p. 23).

O conjunto de características apresentado trata do conceito de multiletramentos, seja no sentido da diversidade cultural, que marca tanto a produção, quanto a circulação de textos, como também trata da diversidade das linguagens que os constituem.

Logo, os múltiplos formatos disponíveis em redes se apresentam conectados aos hipertextos disponíveis nos ambientes digitais. Essa é a forma de organização e disposição mais atualizada de textos, que se distancia da exposição sequencial e linear de fatos e informações ou outros elementos que constituem os estilos mais recorrentes, para ceder espaço a textos que são

construídos por meio da remissão a outros textos, sem que o leitor precise abandonar o texto inicial, que geralmente vem permeado por links que o conectam a textos que caracterizam distintos gêneros.

O mais importante dessa nova dinâmica de leitura dos hipertextos é que esses mobilizam e motivam o aluno contemporâneo a manter-se antenado com as demandas advindas do meio virtual, superando o contexto estático do livro didático onde a notícia recortada pelos autores para exemplificar o gênero perde seu *status*, em razão da importância do aspecto temporal para sua constituição. Nesse caso, o aspecto preservado do gênero se resume ao estilo, visto que o conteúdo temático já não remete ao tempo presente em que o texto está sendo lido.

No caso dos hipertextos, o ambiente virtual possibilita o acesso a jornais atuais, que tratam de assuntos em ocorrência em um tempo real, sendo que o estudante pode compreender todos os elementos que constituem o gênero, sem ter que desprezar o conteúdo temático para tratar do estilo, conforme já detalhamos.

Para Rojo e Moura (2012), o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos de multiplicidades: a primeira remete à multiplicidade cultural das populações, enquanto a segunda trata da multiplicidade semiótica de constituição dos textos utilizados nos processos de informação e comunicação.

Da multiplicidade de cultura decorrem produções culturais letradas, em efetiva circulação social, constituindo um conjunto de textos híbridos, situados em diferentes contextos de letramento. A multiplicidade semiótica está ancorada na multiplicidade de linguagens presente na constituição dos textos. Logo, se os textos são constituídos por linguagens múltiplas exigem capacidades, além de práticas de compreensão e produção na construção de sentidos. Podemos dizer que na seção de análise do presente artigo serão identificadas evidências que remetem tanto à multiplicidade cultural quanto à multiplicidade semiótica, visto que a primeira remete aos elementos adotados como critério para definição da temática e do percurso investigativo do projeto *História e Cultura Afrodescendente*, enquanto a segunda trata das diferentes linguagens exploradas no acesso aos dados e informações, bem como na seleção e organização dos aspectos mais relevantes para serem socializados em culminâncias distintas, para atender a objetivos específicos.

A subseção que segue apresenta algumas informações que julgamos pertinente à caracterização da Escola Estadual de Educação Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca em uma instituição que adota o trabalho com projetos como uma possibilidade de organização da atividade docente.

3 EEEP Irmã Ana Zélia da Fonseca: contexto singular no trabalho com projetos

A população de Milagres CE, município situado na região sul do Cariri cearense, distante aproximadamente 484 km da capital Fortaleza contava, até 2011, com apenas uma escola para atender toda a demanda da rede pública do ensino médio.

Em 2012, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC CE) principia a oferta de educação profissional no município, com a implantação da Escola Estadual de Educação Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca (EP). Essa oferta contempla educação integrada em tempo integral. A educação integrada se caracteriza pela oferta de disciplinas da base comum e diversificada, em tempo concomitante em que são trabalhadas disciplinas de formação técnica em nível médio. Já o tempo integral na educação profissional cearense se traduz em uma jornada diária de nove aulas com cinquenta minutos cada.

A matriz curricular dos cursos ofertados por cada escola de educação profissional cearense contempla horários para investimento em pesquisas sistematizadas por meio de Projetos Interdisciplinares. Com base nessa oferta, a EP, a partir de 2013, em seu segundo ano de funcionamento, acordou que dois horários semanais seriam destinados ao investimento em atividades de pesquisa, cuja culminância aconteceria sempre no mês de outubro, já que a Feira

Regional de Ciências, Artes e Cultura acontecia sempre em novembro, sendo que os projetos com resultados mais significativos ganhavam a credencial para participar do evento a nível regional.

A primeira tentativa ao desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares foi vivenciada em 2013, quando os professores, em sua grande maioria, formaram duplas, na perspectiva de atender os quase 360 alunos que estudavam na escola. O resultado foi produtivo para o período, mas os docentes compreenderam que muitos outros aspectos do tema gerador poderiam ser explorados, caso houvesse a adesão de mais professores.

O investimento em discussões que tratam do caráter contextual e interdisciplinar dos objetos de estudo contribuiu para a ampliação desses grupos de pesquisa já em 2014, sendo que em 2015 podemos dizer que atingimos o ápice desse processo quando um professor de Língua Portuguesa, Artes e Educação Física, da área Linguagens, aliaram-se a um professor de Matemática, da área Matemática, que conquistaram a adesão dos professores de Sociologia e História, relativas à área de Ciências Humanas, fortalecidos por um dos professores de Biologia, da área Ciências Naturais resolveram desenvolver o projeto *História e Cultura Afrodescendente*.

Essa decisão foi tomada na Semana Pedagógica, realizada em janeiro de 2015, visto que em 2014, os professores das disciplinas da base nacional comum, diversificada e técnica, após a avaliação dos constructos realizados com base nas pesquisas desenvolvidas naquela edição, realizaram um levantamento das possibilidades de temáticas que poderiam ser contempladas na próxima edição.

As problemáticas sociais, políticas, econômicas e culturais apontadas pelos alunos nesse momento provocador serviram como referência à definição das temáticas que se constituíram em objetos de investigação, conforme detalhamos a seguir. As evidências adotadas na definição do percurso investigativo do projeto *História e Cultura Afrodescendente* apontaram que: 1º: um grupo significativo de alunos não se reconhecia como descendente de africanos; 2º: o preconceito linguístico contra as lideranças escolares afrodescendentes se apresentava mais acentuado, que dentre os demais; 3º: alunos que adotavam manifestações religiosas de matrizes africanas não tinham coragem de assumir sua crença; 4º: parte significativa dos alunos não identificava a diferença entre escravo e escravizado, apesar do trabalho realizado pelos professores de História; 5º: a necessidade da Lei de Cotas era alvo de crítica de inúmeros estudantes da escola; 6º: as manifestações escravistas do século XXI não eram reconhecidas por parte significativa dos alunos; 7º: os jogos e brincadeiras herdados dos escravizados eram utilizados pelas crianças e jovens, sem que sua origem fosse reconhecida.

Diante da constatação dessas problemáticas, os professores das disciplinas Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Matemática, Biologia, História e Sociologia constituíram um grupo de trabalho para mediar o percurso investigativo do projeto interdisciplinar *História e Cultura Afrodescendente*, cujas atividades foram realizadas ao longo de 2015, das quais trataremos a seguir.

4 Perspectiva(s) do Projeto História e Cultura Afrodescendente

Reconhecemos que a atividade interdisciplinar constitui um desafio aos docentes que atuam na educação básica, onde das 40 horas de jornada semanal de trabalho, 27 horas são destinadas à ministração de aulas da(s) disciplina(s) pelas qual(is) é responsável.

Embora muitos desafios tenham sido enfrentados ao longo da realização das ações do projeto *História e Cultura Afrodescendente*, compreendemos que a decisão do grupo de professores em atuar em parceria é resultado de dois fatores preponderantes: o primeiro é que a compreensão da pertinência da interdisciplinaridade favoreceu a realização de atividades em conjunto mesmo no horário das aulas, ampliando as possibilidades de construção da aprendizagem pelos alunos; o segundo indica que a discussão sobre multiletramentos em coletivos semanais contribuiu para que os docentes das demais disciplinas compreendessem que o letramento linguístico não dá conta da produção de sentido imprescindível à construção do conhecimento, nas disciplinas que constituem as diferentes áreas do conhecimento,

apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), a saber: Línguas, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas.

Mediante a compreensão de que a atividade interdisciplinar contribui com o desenvolvimento de habilidades múltiplas, em fevereiro de 2015 os professores realizaram a apresentação da proposta de pesquisa interdisciplinar, sendo que se inscreveram, em média, 15 alunos por disciplina. Alguns eixos receberam alunos *a posteriori*, ficando com uma quantidade um pouco acima do planejado inicialmente.

Uma característica deste projeto, é que os estudantes assumiram o gerenciamento das atividades de pesquisa, sempre mediados por um professor em cada eixo. O tempo semanal destinado à pesquisa resultava em 100 minutos, se estendendo em três semanas de cada mês, pois na quarta semana sempre acontecia a culminância mensal. O investimento em culminâncias mensais possibilitava o diálogo entre os pesquisadores dos diferentes eixos, garantindo a troca de experiências entre ele, bem como a reprogramação do percurso pensado inicialmente pelo professor mediador e alunos participantes do eixo, mediante as necessidades observadas. Em outros momentos também foram inseridas atividades para atender às expectativas dos alunos-pesquisadores, protagonistas do projeto.

Outra característica singular dos integrantes desse singular grupo de pesquisa foi a preocupação em socializar as descobertas e construções mais significativas para a comunidade escolar ainda com a pesquisa em curso. Essa decisão foi adotada pelo grupão quando, na segunda reunião, ficou acordado que os achados e construções mais importantes seriam socializados com os demais alunos e professores que não participavam do projeto por duas razões: primeiro porque no período da feira de ciências da escola, oportunidade em que ocorre a culminância dos projetos desenvolvidos pela comunidade educativa, cada grupo de alunos, liderado por, no mínimo um professor, se encontraria em um espaço específico da escola para socializar os resultados de suas pesquisas; e ainda em razão da urgência e importância de socializar para toda a comunidade escolar as construções mais significativas resultantes das atividades de pesquisa.

No quadro seguinte, apresentamos o mapeamento dos principais aspectos investigados por cada eixo, bem como os resultados mais significativos construídos com base na pesquisa.

Quadro 1 – Eixos do projeto História e Cultura Afrodescendente

DISCIPLINA	PARÂMETRO (S) DE INVESTIGAÇÃO	RESULTADOS RELEVANTES
Língua Portuguesa	Representação social dos afrodescendentes em diferentes gêneros textuais; contribuições dos afrodescendentes para a constituição da Língua Portuguesa.	O preconceito linguístico contra as realizações linguísticas dos afrodescendentes foi minimizado, pois muitos alunos compreenderam que a fala do indivíduo traz marcas das experiências culturais, sociais e políticas vivenciadas pelo falante em sua comunidade de origem.
Artes	Identificação e análise do valor social dos papéis ocupados pelos afrodescendentes em diferentes manifestações artísticas como músicas, filmes, novelas, poemas dentre outros.	A utilização de músicas que reproduzem o preconceito social contra os afrodescendentes nos intervalos culturais foi suspensa; uso de provérbios que denigrem o valor do afrodescendente foi combatido na escola.
Educação Física	Reconhecimento dos jogos e brincadeiras herdados dos afrodescendentes, que fazem parte do cotidiano dos alunos, ou que fizeram parte da vida de seus ascendentes.	Identificação, catalogação e divulgação dos jogos e brincadeiras herdados dos afrodescendentes. Inserção desses jogos como práticas esportivas nos intervalos culturais promovidos pela escola.
Matemática	Seleção de critérios para construção protocolos de pesquisa e tabulação dos dados que versam sobre o reconhecimento de etnia racial, salários recebidos por brancos e negros, postos no mercado de trabalho dentre outros.	O primeiro protocolo aplicado evidencia que apenas 2,85% reconhece descendência de afrodescendentes; o mesmo protocolo, aplicado no penúltimo encontro do projeto evidencia que o percentual foi ampliado para 59,04.
Biologia	Composição da pigmentação da pele dos diferentes povos que contribuíram	O estudo pormenorizado da igualdade entre as raças foi mediado pelo professor de Biologia

	com a constituição da nação brasileira; aspectos biológicos, culturais e éticos associados ao afrodescendente.	que orientou diferentes pesquisas que tratam da etnologia. Os participantes e a comunidade escolar compreenderam que as raças são biologicamente iguais.
História	(Re)construção da compreensão do processo de escravização dos afrodescendentes no Brasil e no mundo. Identificação de práticas religiosas de matrizes africanas vivenciadas no município, mas que são marginalizadas pelos fiéis de religiões de matrizes europeias.	A comunidade escolar foi mobilizada a utilizar o termo <i>escravizado</i> em lugar de <i>escravo</i> ao tratar do processo vivenciado pelos afrodescendentes. Religiões de matrizes africanas foram pesquisadas, e parte de suas práticas foram representadas e explicadas para a comunidade, sendo que seus fiéis passaram a ser mais respeitados.
Sociologia	Associação entre o processo de escravização vivenciado pelos afrodescendentes e os processos de escravização presentes na sociedade atual. Abordagem de políticas de redução das desigualdades raciais, como a lei 11.711/2012.	A comunidade escolar compreendeu que os processos de escravização perduram no século XXI, manifestando-se sobretudo contra afrodescendentes que se situam nas classes sociais menos favorecidas. A Lei 11.711, sancionada em agosto de 2012, foi amplamente discutida no eixo, contribuindo para que muitos estudantes reconheçam sua importância para a ampliação do número de afrodescendentes no ensino superior.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas experiências vivenciadas diante da ausência de registros.

Reconhecemos que é impossível mensurar todas as construções decorrentes da realização das ações implementadas a partir do percurso investigativo construído com a participação dos alunos que protagonizaram as ações do projeto *História e Cultura Afrodescendente*, mas não podemos ignorar a essência do depoimento de um dos alunos que serviu como âncora à realização das ações do projeto, no momento em que esse projeto recebeu a credencial para participar da etapa regional.

Esse estudante concedeu entrevista à uma rádio comunitária local, quando ele foi interpelado sobre a importância do projeto, cuja resposta deu conta que as aulas deveriam acontecer sempre com esse formato, pois ampliam a autonomia do aluno, que escolhe os pontos do conteúdo que deseja ampliar. Observamos que sua resposta contempla a ampliação de uma atividade interdisciplinar, visto que possibilita ao pesquisador não só participar da construção do percurso investigativo, como também participar ativamente do processo de construção do conhecimento, protagonizado pelos pares, sob a mediação do professor.

Novas construções foram realizadas quando na etapa regional, o projeto conquista a credencial para a etapa estadual, denominada a partir de 2016 como Ceará Científico. Conforme depoimento dos alunos e professor que os acompanhou na etapa estadual, o evento ainda se encontra organizado em áreas bem demarcadas, fator que ainda dificulta a avaliação de projetos desenvolvidos em uma perspectiva interdisciplinar, visto que tratam de aspectos relacionados às diferentes áreas do conhecimento.

Conclusão

Os resultados obtidos a partir da realização de atividades de pesquisa na dimensão do projeto *História e Cultura Afrodescendente* apontam que os docentes podem aderir a essa possibilidade de organização das atividades de pesquisa na escola, quando a fundamentação teórica, que trata da definição, importância e possibilidades de realizar esse trabalho são discutidos nos encontros de formação continuada, que geralmente acontecem nos coletivos semanais, quando os professores de cada área, mediados pelo coordenador pedagógico discutem temas relevantes ao processo pedagógico. Os docentes precisam ainda do apoio da gestão escolar, pois os desafios são múltiplos, sendo que o trabalho organizado em disciplinas estanques se apresenta como a estratégia mais cômoda e viável para parte significativa dos professores.

Para os alunos constitui a possibilidade de eles participarem da definição dos aspectos que serão contemplados nos percursos investigativos definidos pelos alunos pesquisadores, com a mediação dos professores. A utilização de temas geradores para atividades de pesquisa fortalece os multiletramentos dos estudantes, em decorrência do seu caráter interativo, que fortalece o diálogo entre alunos e seus pares, bem como dos alunos com os e ainda dos alunos com os colaboradores da pesquisa. A utilização de diferentes recursos é outro aspecto que mobiliza estudantes que estudam em uma escola construída em um padrão arquitetônico moderno, mas que ainda utiliza o livro didático como principal instrumento de trabalho, evidência captada do relato do aluno, relegando ao casual o uso de máquinas, ferramentas e recursos que marcam o contexto multiletrado. O caráter híbrido, fronteiro e mestiço dos multiletramentos favorece o intercâmbio de linguagens, mídias, culturas e modos de organização do conhecimento, sem respaldar a supremacia de um sobre os demais.

A correlação entre o conhecimento técnico, geralmente dominado e explorado pelo professor, e o conhecimento prático, que o aluno já tem, resultado de suas vivências extraescolares, são potencializadas em atividades focadas nos multiletramentos, que podem servir como base para outras pesquisas que adotaram a contribuição dessa teoria para potencializar o uso de estratégias promotoras da inter-relação entre as disciplinas e objetos de ensino, adotados na construção de percursos investigativos que contemplam a necessidade de aprender do estudante.

Referências

- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Minas Gerais, *Revista Brasileira de Educação*, jan./fev./mar./abr. de 2004, n. 25, pp. 5-17.
- STREET, B. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: Teoria e Prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.) *Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, pp. 69-92.

OFICINA DE LEITURA E ESCRITA: MULTILETRAMENTO E AS POSSIBILIDADES NO FAZER DOCENTE

Áquila Gomes de Souza Fernandes
Mércia Suyane Vieira Mendonça

1 Introdução

Nas últimas décadas, a palavra “letramento” surgia nas pesquisas na área da linguagem diante de uma nova ideia acerca da presença da escrita em sociedade. Soares (2009) propõe um resgate etimológico da palavra do latim em que letramento pode ser traduzido de “*literacy*”: (*litera*) que significa “letra” e (-*cy*) como “qualidade” ou “fato de ser”. Ou seja, o conceito de letramento abrange a condição ou qualidade daquele que domina a leitura e a escrita (Soares, 2009). A pesquisadora amplia o conceito ao afirmar que há implicações ao se levar em consideração significado de letramento: ela apresenta que dominar a prática social de leitura e escrita possibilita uma condição diversa do não domínio da leitura e escrita. Desse modo, Soares (2009, p. 17) completa: “Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”.

Diante da postura assumida por Soares (2009) a habilidade de escrita e leitura concretizada em prática social efetiva e situada apresenta inúmeras consequências na vida do indivíduo, de modo que a condição do indivíduo diante da realidade é diferente, além do que, essa pessoa desenvolve ainda mais os pré-requisitos para o domínio efetivo das mais diversas situações que envolvem a prática com o registro formal escrito.

Devido as grandes transformações econômicas, sociais e principalmente tecnológicas em nossas sociedades, se faz cada vez mais necessário o desenvolvimento de correntes teóricas que, seguindo os princípios do letramento, repensem o ensino da língua no sentido de trazer para a sala de aula textos diversos, autênticos que incorporem e acompanhem e amparem o desenvolvimento tecnológico do estudante, pois diante multiplicidade de linguagens, das novas mídias e dos avanços das novas tecnologias se faz necessário o domínio de áudios, vídeos, textos multimodais, dentro outros. Para Rojo (2012) “são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos e multiletramentos” (p. 21), considerando sempre a rápida mudança pela qual passa o mundo das tecnológicas e da informação que transformam as sociedades urbanas de maneira quase impositiva e expande a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Nessa perspectiva foi proposta uma nova teoria pelo *New London Group*¹ em 1996 em que se deu início a um projeto internacional com alguns teóricos da pedagogia crítica a fim de discutir o futuro do letramento, a partir de então passa-se a discutir e abordar questões importantes tais como os aspectos de multiplicidade cultural e a importância textos hipermediáticos, novas culturas e diversidade de textos que surgem no mundo globalizado com o auxílio das novas tecnologias e que muitas vezes já estão presentes na vida dos alunos a luz dos da Teoria dos Multiletramentos.

Entende-se que as novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e a multiplicidade de linguagens que elas permitem acarretam novos letramentos, denominados multiletramentos, já que envolvem tanto aspectos multimodais quanto multiculturais. Desse modo, a inserção de multiletramentos no ambiente escolar incluiria não apenas o uso das novas

¹ Grupo formado por estudiosos como Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, James Gee, Sarah Michaels, entre outros pesquisadores que, em 1996, reuniram-se na cidade de Connecticut, nos Estados Unidos, para pensar o futuro do letramento na sociedade contemporânea.

ferramentas de comunicação, mas também as práticas de produção e análise crítica de textos multimodais e multiculturais, abrindo espaço na sala de aula para o estudo de diversidades culturais historicamente menos valorizadas no contexto escolar. (STEFFEN, 2003)

Nosso objetivo principal é apresentar uma prática de ensino desenvolvida numa turma do EJA numa escola da rede pública de Mossoró/RN amparada pelas teorias de Multiletramento e Letramento digital, com o intuito de envolver e preparar os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos nessa nova era cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais, a atividade também tem o objetivo de propor um debate com esses alunos para que eles possam juntamente com o regente da turma refletir sobre como uso os aparatos tecnológicos na escola contribuem de maneira efetiva com a vida de maneira geral e, ao final, possam demonstrar indagações e suas observações pessoais sobre a atividade e suas produções.

O trabalho subdivide-se em referencial teórico com o objetivo de refletir acerca dos conceitos de Letramento, Multiletramento, Letramento Digital e por último, apresentar a atividade prática realizada na escola. Diante disso, pauta-se nas reflexões de Marcuschi (2004) para fomentar as discussões sobre gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital, bem como Dionísio (2006) para ressaltar a importância no processo de construção dos novos letramentos das capacidades específicas de leitura de imagens e outras semioses. Também se fez necessário retomar brevemente os conceitos de Letramento como prática social, propostos por Soares (2009) Kleiman (2005) que apresenta as diferenças entre letramento e alfabetização.

2 Letramento: Concepção Teórica

Considerando que a escrita está inserida no cotidiano das pessoas, a partir da segunda metade dos anos 1980, diversos pesquisadores no Brasil trabalhavam com práticas de uso da língua escrita que iam além do contexto do ensino e da escola. Emergiu, então, na literatura especializada, o termo *letramento* “para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (KLEIMAN, 2005, p 21). O “objeto” de pesquisa do *letramento* seria então as práticas sociais de uso da escrita e suas implicações nas transformações nas práticas letradas tanto dentro quanto fora da escola, pois essas práticas dizem respeito aos mais variados usos da escrita, inclusive por parte de quem não foi alfabetizado. Para Marcuschi (2005):

Letramento é uma expressão que hoje vem se especializando para apontar os mais variados modos de apropriação, domínio e uso da escrita como prática social e não como uma simples forma de representação gráfica da língua. O letramento volta-se para os usos e as práticas, e não especificamente para as formas, envolve inclusive todas as formas visuais, como fotos, gráficos, mapas e todo tipo de expressão visual e pictográfica, observável em textos multimodais (MARCUSCHI, 2005, p. 35).

Pode-se considerar *letramento*, nesse caso, como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais da escrita. É comum que se confunda o *letramento* com *alfabetização* e, embora não sejam a mesma coisa, os dois conceitos estão associados. Por isso, é importante ressaltar que a linguagem e a escrita são abordadas de forma diferentes nas duas concepções teóricas, no entanto, podemos assumir que alfabetização é uma das práticas de *letramento* que faz parte das várias práticas sociais de uso da escrita na instituição escolar. Portanto, para Kleiman (2005), a alfabetização pode ser caracterizada como:

A prática de alfabetização se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético dos iniciantes no assunto (alunos) (KLEIMAN, 2005, p. 13).

O objetivo da alfabetização seria, nesse caso, o domínio do sistema alfabético e ortográfico através de um ensinamento sistemático, que o tornaria diferente das outras práticas de letramento, e embora a alfabetização possua características específicas diferente do letramento, é parte integrante dele. Marcuschi (2005) esquematiza os dois conceitos:

O processo de letramento envolve diretamente a prática social e o convívio com a escrita, já a alfabetização, por sua vez, compreende o processo escolar pelo indivíduo, de modo que a organização escolar não determina o letramento, mas sim, contribui amplamente para a completude dessa habilidade de escrita e leitura. Por exemplo, quando nos alfabetizamos, deparamo-nos com um sistema de representação (símbolos, letras e etc.) da linguagem que, por sua vez, utiliza os sons da fala como objeto de representação, o que possibilita aos indivíduos compreender alguns aspectos do aprendizado da linguagem escrita. Desta forma, o termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfico. Em outras palavras, alfabetização é o domínio das ferramentas e técnicas necessárias para exercer a leitura e escrita.

Por isso, o conceito de letramento escolar veio a ser tão importante no cerne da leitura e escrita como práticas sociais. Na verdade, o *letramento escolar* é um tipo de prática que desenvolve as habilidades individuais do aluno na escola. Diante disso, há diferentes maneiras de ser trabalho no contexto escolar. Muitas vezes, utiliza-se o modelo autônomo de letramento em que se percebe a valorização das habilidades de leitura e escrita, mas considera-se essas atividades como neutras, universais e distanciadas tanto do professor quanto do aluno. Street (1995 *apud* SOARES, 2003, p. 107) denomina esse processo de “Pedagogização do letramento” – processo pelo qual a leitura e a escrita assumem o papel de práticas apropriados apenas para o contexto escolar e se distanciam muito dos eventos e práticas associadas a objetivos e concepções não escolares.

Segundo Soares (2003, p. 107), “essa ‘pedagogização’ da leitura e da escrita – dos eventos e práticas de letramento – é, porém, inerente à necessária e inevitável escolarização de conhecimentos e práticas”. Sobre essa questão Kleiman (2005), afirma:

O fato de a escola separar as práticas letradas de suas instituições de origem – literária, científica, jornalística – e dar um tratamento descontextualizado, uniforme, a todos os textos, independentes de onde se originaram, não significa que as práticas na *escola* não sejam situadas. Elas são situadas na escola, a mais importante agência de letramento da sociedade, que favorece as práticas de análise de elementos como sílabas, palavras, frases... e até textos (KLEIMAN, 2005, p. 38).

Todavia, o modelo ideológico de letramento oferece uma alternativa conceitual que nega a neutralidade da escrita e compreende seus efeitos, não considerando os fenômenos relativos à escrita como prática social e que embora, as instituições de ensino escolar utilizem práticas que são desvinculadas das situações reais da vida dos estudantes tornando-os indiferentes ao conhecimento mediado pelo professor, o trabalho didático deve sempre ser reavaliado de maneira que os textos que fazem parte do dia-a-dia dos estudantes dos mais variados grupos sociais estejam presentes em sala de aula. Essas questões relativas à contextualização devem ser levadas em conta para o aperfeiçoamento do ensino da escrita, pois quanto mais o aluno se aproxima das práticas sociais, eles poderá mais facilmente demonstrar conhecimentos aplicáveis às diversas situações que exijam o domínio do registro formal escrito, além de que as informações colhidas em sala de aula dentro de uma perspectiva de aplicação do conhecimento produz um indivíduo pleno de suas capacidades em outras situações da vida real (fora do contexto escolar)

3 Novas possibilidades para o ensino: Multiletramentos e Letramento Digital

O termo *Pedagogia dos Multiletramentos* se tornou conhecido a partir de 1996, através de um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres, quando um grupo de

pesquisadores² dos letramentos que, reunidos na cidade de Nova Londres, em Connecticut (Estados Unidos) após amplas discussões sobre a temática publicou um manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies* (A pedagogia dos multiletramentos), afirmando a necessidade de que a escola começasse a se preocupar com letramentos emergentes presentes nas sociedades contemporâneas levando em conta e incluindo em seus currículos a grande variedade de culturas e tecnologias presentes no mundo atual.

Rojo (2012), baseou-se no manifesto do *New London Group*, destacando que os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea vai muito além das novas TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), por isso há necessidade de uma proposta que leve em conta e inclua nos currículos “a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aulas de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO; MOURA, 2012, p.12). Deste modo além de integrar as novas tecnologias na prática em sala de aula, devemos levar o aluno a refletir sobre a variedade e diversidade de cultura no mundo de maneira geral. A proposta principal de Rojo e Moura (2012) no livro *Multiletramentos na Escola* é organizar trabalhos que se propõem com o auxílio e uso de novas tecnologias digitais nos ambientes escolares a realização de atividades de leitura que incentivem a criticidade do estudante, bem como modelos de produção de textos multissemióticos com enfoque multicultural.

Quando tratamos de multiplicidade de linguagens evidente nos textos em circulação social no atual cenário contemporâneo consideramos a multimodalidade ou multissemiose, que exigem multiletramentos, ou seja, “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojo, 2012, p.19). Para a autora existem características importantes a serem destacadas nos textos sob o olhar dos multiletramento (ibid., p. 23): “(a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos - verbais ou não); (c) eles são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).” Por apresentarem essas características, os textos multimodais são representados no formato de redes, hipertextos e hiper mídias. Desse modo, é importante ressaltar as mudanças na forma que de enxergar os enunciados, bem como o processo produção textual e de leitura que não é mais exclusivamente linguístico, mas integra imagem, som, vídeo, dentre outros.

A exemplo do *New London Group*, a autora defende uma "pedagogia dos multiletramentos" que contribui com a adoção de práticas em sala de aula, que seja transformadora, visando sempre o enquadramento crítico do aluno. A proposta didática sustentada em critérios de análise crítica é “de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidas no conceito de multiletramentos” (ROJO,2012, p. 300). Segundo a autora:

Diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, necessário se faz saber dominar áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, entre outras. Segundo a autora, são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos e multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 21).

As novas tecnologias digitais trouxeram grandes mudanças, não só nas relações sociais, mas também com o modo de como lidamos com o conhecimento. As informações circulam cada vez mais com uma rapidez surpreendente, pois há um grande número de dispositivos (computadores, celulares, tablets etc.) que nos permite acessar tudo somente com um click. Além disso, essas grandes mudanças trazidas pela tecnologia causaram também um impacto no processo de ensino/aprendizagem, levando os estudiosos a refletirem sobre as consequências dessa prática. Houve um crescente aumento na utilização das ferramentas tecnológicas (computador, internet, caixa eletrônico etc.), o que tem exigido dos cidadãos alguns

² Dentre eles, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

conhecimentos e raciocínios específicos. Por essa razão, os estudiosos começam a falar de uma nova modalidade de letramento: o letramento digital. Xavier (2008) afirma que:

Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2008, p. 2).

Além disso, o letramento digital justifica-se por utilizar a tecnologia como aliada no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando que os alunos possam ter mais autonomia e independência tanto na leitura quanto na escrita de textos, visto que: “O letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino (...)” (XAVIER, 2008, p.4). Isso diz respeito, segundo Xavier, à velocidade de apreender e compartilhar informações; ampliação do dimensionamento da significação das palavras, imagens e sons por onde chegam as informações a serem processadas na mente do aprendiz; o aumento da participação coletiva em textos da internet, entre outras:

Esta nova forma de aprendizagem se caracterizaria por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada (da figura do professor) e pautada na independência, na autonomia, nas necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes que são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital (XAVIER, 2008, p. 3).

Isso também implica dizer que as crianças e adolescentes que estão se auto letrando pela internet desafiam a forma tradicional de ensino/aprendizagem, isto é, pedem um novo jeito de aprender.

4 A escola como espaço de aprendizagem

As instituições escolares desempenham um papel fundamental na alfabetização e letramento dos alunos, principalmente no que concerne às modalidades de escrita e leitura. A língua, concebida como um “sistema de signos histórico e social está, inegavelmente, ligada às tecnologias disponíveis. Assim, em relação ao ensino da língua materna, não há como dissociar o trabalho com a leitura/escrita e as tecnologias disponíveis. A escola, como um dos agentes de letramento precisa enfrentar o desafio posto a educadores e linguistas, é necessário garantir ao cidadão os domínios da modalidade oral e escrita, pois é por meio delas que podemos construir visões, participa efetivamente da sociedade onde vive e produz conhecimentos. A escola nesse sentido se constitui como um espaço importante, Braga(2010) afirma:

para educadores progressistas conceberem formas de explorar as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias de modo a ampliar o escopo da participação social de todos os grupos e, em especial, a participação social das comunidades economicamente desfavorecidas. Essas podem usar tais recursos como uma forma de contornar barreiras historicamente sedimentadas e que impedem o acesso a bens culturais (BRAGA, 2010, p. 80).

A escola é também um dos espaços sociais de formação do sujeito cidadão e, nesse sentido, faz-se necessário possibilitar ao aprendiz o desenvolvimento das capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Não há como dissociar leitura e tecnologia. Assim, um aspecto a ser utilizado nessa discussão é a utilização de computadores na sala de aula, ele permite que o aluno desenvolva competências e habilidades que o levem a lidar com as diversas informações que circulam e que consiga analisa-las de forma crítica. Trata-se de entender que o professor, ao selecionar um conteúdo, tenha a consciência das possibilidades a serem

trabalhadas. Retomando um pouco a questão do professor se adaptar às novas tecnologias, (Xavier, 2008) afirma:

Para acompanhar esses aprendizes audaciosos da geração digital, o professor também tem que mudar seu perfil e sua prática pedagógica. O mestre agora precisa ser: pesquisador, não mais repetidor de informação; articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento; gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras; consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda; motivador da “aprendizagem pela descoberta”, não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno (XAVIER, 2008, p. 3).

Os diferentes recursos disponibilizados pela tecnologia possibilitaram uma abordagem menos centrada no professor e mais centradas na interação e no diálogo. Além disso, com o advento das tecnologias os textos que circulam socialmente vão além de textos escritos, isto é, figuras, vídeos e outras mídias que, acompanhadas do texto escrito, têm um significado mais completo. São outras formas de leitura e o produtor possui a liberdade de escolher entre um ou outro modo de linguagem para determinada representação, de acordo com o efeito semiótico pretendido. Imagem e palavra se complementam, se contrapõem, se integram (ou não), mas sempre com propósito de significar mais.

Em contrapartida, na escola a preponderância da escrita é indiscutível. A escola, ainda mantém o conceito de letramento tradicional, o letramento da década de 80, quando a sociedade ainda não possuía tantos aparatos tecnológicos. Enquanto a escola ensina a usar apenas a escrita, os alunos lidam com diversos recursos semióticos diferentes. É necessário trabalhar com habilidades interpretativas diferentes, ampliando as habilidades de leitura dos alunos, de modo que eles possam analisar textos impressos, vídeo ou filme, fotos de notícias e imagens de propagandas para quadros e tabelas estatísticos e gráficos matemáticos. Assim, é necessário ensinar aos alunos a ler um texto de forma diferente e interpretar uma determinada imagem também de forma diferente.

5 Práticas de leitura e escrita através do letramento digital

Os jovens da atualidade são às vezes os mais adaptados às mudanças, e têm facilidades para lidar com os aparelhos eletrônicos e tecnológicos de forma familiarizada e desafiadora, tornando necessário que a escola instaure ambientes dinâmicos e complexos para satisfazer as ansiedades destes jovens como também os propósitos escolares expressos nas orientações curriculares e nos compromissos da escola enquanto provedora de cultura letrada. A articulação do letramento impresso (incluindo o literário) com o letramento digital tornaria as aulas mais atrativas. Outro ponto fundamental refere-se às estratégias de leitura que se pode inserir o uso dos aparelhos tecnológicos como: computador, tabletes e até mesmo o celular com o auxílio da internet a fim de enriquecer a mediação da aprendizagem à leitura como base fundamental deste processo.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2004, p. 15) afirma que partindo de uma noção de gênero textual como fenômeno social e histórico “analisa de modo particular os gêneros desenvolvidos no contexto de hoje denominada mídia eletrônica” traçando novos rumos para abordagem com gêneros na vida de uma forma geral e também no âmbito escolar, principalmente no trabalho com a oralidade, escrita e leitura.

Os PCNEM (1999) indicam uma orientação pedagógica com abordagens que se adaptem aos novos tempos, e, em relação ao ensino de língua, são condizentes com as concepções que os recentes estudos linguísticos postulam como prioritárias, por exemplo, o enfoque no discurso e não no sistema linguístico em si, como foi no passado. A aplicação educacional de ferramentas da era digital, mais do que nunca, põe os imperativos de assumi-la nas novas concepções de ensino-aprendizagem, de adaptar-se às tecnologias eletrônicas e de incorporá-las às práticas pedagógicas.

Tendo a noção de hipertexto, que está associado às tecnologias da informação e que faz referência à escrita eletrônica, Xavier (2018) afirma que:

O uso do hipertexto e da Internet na escola afetará o ensino, a aprendizagem e os programas escolares de forma determinante. A utilização dessas tecnologias como instrumentos pedagógicos desafiam os conceitos e as atividades de aprendizagem vigentes no que se refere à escrita e à leitura (XAVIER, 2008, p. 6).

Pois eles viabilizam uma forma de aprendizagem que se baseia no contexto que se dá, além disso possibilita a articulação entre várias disciplinas.

Esse estudo pressupõe o desenvolvimento de competências mentais, como competência de compreensão organizacional e armazenagem de informações num ambiente virtual, não mais físicos como os livros; competência para clicar nos “links” que são ferramentas auxiliares de navegação na página eletrônica etc.

No entanto, o autor adverte que:

Talvez ainda seja cedo para defender os benefícios à aprendizagem trazidos pelo hipertexto, até porque faltam pesquisas conclusivas que mostrem resultados eficazes do uso do hipertexto na educação. Mas, de qualquer forma, o hipertexto e a Internet forcem os educadores e estudiosos da linguagem a repensar os objetivos educacionais, métodos de ensino e propostas pedagógicas (XAVIER, 2008, p. 7).

É importante ressaltar, no entanto que se faz necessário a compreensão de que é preciso letrar os cidadãos de forma digital para que se possa alcançar de forma mais eficaz o desenvolvimento crítico-reflexivo acerca dos gêneros e apropriação dos conhecimentos diversos que permeiam a sociedade.

6 Atividade Prática no EJA: uma experiência enriquecedora

A escola Estadual em que foi realizada a prática de ensino com a turma do EJA conta com um laboratório de informática acolhedor com vinte e oito computadores, a sala também é equipada com lousa digital, no entanto segundo informações dos alunos e da diretora as visitas ao laboratório por parte da turma do EJA não acontecem regulamente, pois os professores preferem realizar suas atividades na sala de aula. Dessa forma, nesta pesquisa objetivamos contribuir com a comunidade escolar no que diz respeito às práticas de letramento digital e multiletramento de alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos) de uma escola pública de Mossoró.

A aula foi ministrada com a presença do Professor de Língua Portuguesa, que auxílio na condução dos conteúdos e organização da turma, estavam presentes 26 alunos das diversas faixas etárias (entre 19 e 53 anos), é importante ressaltar que todos os alunos tinha certa familiaridade com algum aparato tecnológico, principalmente os *smartphones*, mas cerca de metade dos estudantes não tinham familiaridade com o computador, porém com o auxílio do Professor, docentes da universidade e dos colegas de sala conseguiram desenvolver bem a tarefa proposta.

Nessa prática realizada, apresentamos em duas aulas (aproximadamente 1h40 min) uma atividade visando contribuir com o letramento dos alunos. Na ocasião, utilizamos o Curta metragem “Maré Capoeira” (2005) de Paola Barreto Leblanc com duração de 14 minutos com o objetivo de cativar e propor debates com a turma, sobre a construção da identidade brasileira, a cultura afro-brasileira, resgatando conhecimentos históricos e culturais do nosso povo. Nossa hipótese é de que a conversa com os alunos sobre o curta metragem pode orientá-los na interpretação e posterior produção escrita. Nosso objetivo principal é apresentar uma prática de ensino que envolva os alunos com o material apresentado pelo professor, propor um debate com esses alunos para que eles possam juntamente com o regente da turma refletir sobre o material, e, ao final, possam demonstrar indagações e suas observações pessoais sobre o curta metragem.

A oficina de leitura e escrita contou com o seguinte material pedagógico: a) slides de apresentação da oficina; b) o vídeo do Curta metragem “Maré Capoeira” (2005); c) roteiro da atividade para orientar os alunos a desenvolverem a Sinopse do filme; d) computadores para desenvolverem para trabalho com o gênero digital.

A oficina foi realizada da seguinte maneira:

1) Foram feitas as considerações iniciais sobre a oficina de leitura e escrita, ressaltando a importância de projetos como esse na escola, nesse momento os alunos falaram brevemente sobre suas experiências no laboratório de informática;

2) Foi exibido para os alunos o Curta Metragem “Maré Capoeira” (2005) de Paola Barreto com duração de 14 minutos, que conta a história de um menino chamado João, cujo apelido é Maré e tem o sonho ser um grande capoeirista, como todos os seus antepassados. O vídeo busca cativar os alunos pois as lembranças e histórias contadas por João, misturam com a nossa própria história e somos levados a uma viagem ao passado e a cultura afro-brasileira que se misturam à nossa e a própria história de vida com a do menino Maré Capoeira;

3) Após assistirmos o filme, foi solicitado que os alunos ligassem os computadores pesquisassem no site de pesquisa “Google” três imagens que representassem filme assistindo, essas imagens foram salvas numa pasta pelos alunos e seriam necessárias para compor a sinopse do filme;

4) Em seguida, foi solicitado que eles abrissem “Power Point” para que fosse produzindo a sinopse do curta metragem, os alunos deveriam escrever sobre a história narrada pelo menino, suas raízes e seus sonhos, não foi determinado quantidade de linhas.

A atividade prática, nessa situação, teve um papel importante, foi responsável por trazer o aluno a um ambiente novo, que eles não estavam acostumados a frequentar, a aula se tornou mais dinâmica e os alunos mais interessados em escrever as suas impressões sobre o curta metragem exibido. Foi possível observar também a dificuldade de alguns alunos do EJA em se apropriarem das novas tecnologias, principalmente como o computador é oriunda do desconhecimento e da falta desses instrumentos e de seu uso em casa, por isso se faz necessário que essa prática seja incorporada no ambiente escolar como todo, não só nas alunas de Língua Portuguesa, para que os alunos sejam cada vez mais expostos a era das novas tecnologias da informação, pois o uso do computador na atividade realizada atentou os estudantes à importância desse recurso, não só no ambiente escolar, mas também em suas vidas.

Considerações Finais

Neste artigo, foi apresentado de maneira introdutória pressupostos que embasam a Teoria dos Multiletramentos e do Letramento Digital com o objetivo de incorporá-las na prática do professor de língua portuguesa do EJA, desse modo ao abordarmos a relação do letramento digital com as práticas do ensino da leitura e escrita, buscamos entender de que forma isso impacta no desenvolvimento da educação e na gestão do conhecimento. Vimos que a inserção dessa abordagem traz uma expectativa positiva, uma vez que a preocupação se centra no desenvolvimento crítico-reflexivo dos alunos e, sobretudo, o desenvolvimento da leitura e escrita. Além disso, percebemos que o professor pode/deve buscar meios para que se respaldem no letramento digital para tornar suas aulas mais atrativas e que agucem a criatividade do aluno. Para isso ele deve passar por um processo de adaptação de uma forma que abandone métodos tradicionais.

Acreditamos que o que foi citado acima seja um primeiro passo para refletirmos sobre questões dos limites e possibilidades que o uso do letramento digital traz para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos; sobre o que alunos e professores pensam acerca das tecnologias trabalhadas em sala de aula. Essas são as questões que podem ser refletidas pelos educadores.

Referências

- BRAGA, D. B. *Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela Internet*. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 49, n. 2, Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 26 jul. 2018.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz.; BRITO, Karim; (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, pp. 131-144.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.
- ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- STEFFEN, G. T. Multiletramentos na Escola. *Revista Ilha do Desterro*. Florianópolis, v. 1, n. 64, pp. 256-261, jan/jun 2013.
- XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

O USO DAS TIC NA SALA DE AULA: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA

Francisca Alves de Medeiros Couto
Marcos Nonato de Oliveira

1 Introdução

As novas tecnologias vêm se expandindo aceleradamente, ocupando espaços, cada vez maiores, no cotidiano das pessoas. A escola, tendo como função social democratizar conhecimentos e formar cidadãos conscientes, inclui novas ferramentas de aprendizagem e colaboração no ambiente escolar a fim de garantir melhores condições para o processo de ensino e aprendizagem. O advento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) trouxe novas possibilidades para todas as áreas, fazendo-se necessário repensar o papel da escola, e, principalmente, o papel do professor. Assim sendo, o objetivo deste artigo é descrever as experiências de formação com professores da escola pública, como as novas tecnologias vêm sendo administradas na prática docente, e como podem contribuir no processo de ensino e de aprendizagem.

2 As novas tecnologias na educação

Estamos em um tempo de um paradigma de aprendizagem digital e interativo, novas formas de materiais didáticos e de aprendizagem, plataformas e seus repositórios, gamificações e livros digitais interativos (ROJO, 2017). Apesar das mudanças visíveis no âmbito educacional relacionadas à integração das novas tecnologias, faz-se necessário “compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações” (MORAN, 2007a, p. 1). A incorporação tão almejada, muitas vezes, é compreendida como uma justaposição, quando as novas tecnologias são usadas em outro momento desvinculado do contexto de sala de aula, apenas como um complemento. “É comum o professor desenvolver em sala de aula uma prática ‘tradicional’ (...) e, num outro momento, utilizar os recursos tecnológicos como um apêndice da aula” (PRADO, 2005, p.1).

O processo de ensino desenvolve, em muitos contextos, dessa forma, as novas tecnologias entrelaçando a metodologia do professor. Essa fase pode ser entendida como “um processo de transição entre a prática tradicional e as novas possibilidades de reconstruções” (PRADO, 2005, p. 2). Os professores que estão na ativa não tiveram, nas universidades, uma preparação para utilização das novas formas de aprender e ensinar com o uso das tecnologias digitais. Daí a importância do planejamento de formação dos professores.

A qualificação dos profissionais da educação é necessária para que ocorra uma nova dinâmica no processo de ensino e aprendizagem visando à inserção do educando na era da informação e do conhecimento. Para isso, é fundamental que os professores estejam abertos à mudança e dispostos a ressignificar sua prática partindo da reflexão crítica sobre os novos processos de desenvolvimento cognitivo (IBRAHIM, 2016), compreendendo que “as tecnologias (...) combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes” (MORAN, 2007b, p. 64).

Este trabalho mostra a importância das formações e suas implicações nesse processo, considerando esse novo tempo digital (ROJO, 2017), além de apontar os avanços e dificuldades das mudanças, que segundo Prado (2005, p. 5), “(...) é fundamental para que o uso da mídia possa ser integrado às atividades pedagógicas, de modo a propiciar aos alunos novas formas de

buscar, interpretar, representar e compreender os conteúdos curriculares num escopo ampliado de ressignificações”.

As ações estratégicas realizadas até hoje perpassam pela questão da formação, “sem renovação profissional o professor tende a assimilar as novas tecnologias à sua prática tradicional sem mudanças significativas, um fenômeno que temos chamado de inovação conservadora” (CYSNEIROS, 2004, p. 6). Na verdade, são muitas as questões a serem abordadas sobre o planejamento de formações de professores para o uso das TIC, uma delas é a formação inicial dos professores. A maioria das instituições ainda utiliza métodos tradicionais, onde o professor não vivencia projetos pedagógicos com utilização das TIC, embora, as utilize em seu dia a dia, fora da sala de aula. Segundo Jordão (2009, p. 9), “é sempre mais confortável reproduzir o modelo que se está habituado e que funcionou para o professor quando estava no papel do aluno”. A forma didática tradicional é mais cômoda para o professor, exigindo bem menos dele no processo de ensino. Ainda de acordo com Jordão (2009), os modelos que funcionaram com eles, quando estudantes, não funcionam mais com os alunos de hoje, assim “o professor é o primeiro ator que deve mudar sua forma de pensar e agir na educação.” (p. 12).

Na visão de Rojo (2017, p. 2), “ a escola precisa partir de onde o aluno está, das suas preocupações, necessidades, curiosidades e construir um currículo que dialogue continuamente com a vida, com o cotidiano”. Considerando que o aluno é um “nativo digital”, e, assim, possui novas características. É necessária uma nova abordagem dos métodos utilizados na prática pedagógica. A formação continuada de professores é importante para auxiliar no desenvolvimento das habilidades necessárias ao “novo mestre”.

3 Metodologia

Este estudo é de natureza qualitativa e interpretativista (POUPART *et al.*, 2008; MOITA LOPES, 1994). E para o levantamento dos dados, foi aplicado um questionário a quinze professores participantes da pesquisa, destacando tópicos relacionados à prática docente e gestora, e quanto às atividades realizadas no Laboratório de Informática da escola campo de pesquisa. O relato das experiências apresentou os três cursos de formação disponibilizados pelo Proinfo Integrado para a formação de professores. E, finalmente, foi realizada a análise dos dados coletados qualitativamente, visando uma melhor compreensão sobre os caminhos percorridos e as dificuldades encontradas pelo núcleo gestor e corpo docente que vivenciaram os conhecimentos adquiridos ao longo processo de formação.

4 Experiências de formação com os professores

A formação dos professores para o uso pedagógico das TIC na escola campo de pesquisa teve início com a formação dos multiplicadores (professores lotados nos Laboratórios de Informática) na sede da Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação, para atuarem como formadores dos cursos Introdução à Educação Digital, Tecnologias na Educação: Ensinando e aprendendo com as TIC e Elaboração de Projetos. O primeiro momento foi o curso Introdução à Educação Digital. Com duração de dois meses, foi destinado ao conhecimento inicial das ferramentas disponíveis no Linux Educacional (editores de texto, apresentações e planilhas), e de algumas ferramentas disponíveis na Internet para produções de trabalhos escritos/multimídia, comunicação e interação. O número inicial de participantes foi de vinte e um (21) professores-cursistas.

Os primeiros encontros foram marcados pelo entusiasmo frente às novas descobertas e diante das possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal. Alguns professores sentiram muita dificuldade pelo fato de serem totalmente leigos nesse assunto, mas, aos poucos, foram se familiarizando com o computador. Não houve desistências e 60% dos cursistas participaram de todos os encontros. Apesar do entusiasmo inicial muitos dos participantes admitiram não terem adquirido a autonomia necessária para uso de algumas ferramentas simples como editores de

texto e de slides. Esse momento de reflexão sobre a aprendizagem é muito importante para que o professor se questione e busque maneiras de superar as dificuldades que sempre surgem na prática docente, até mesmo quando já se tem certo domínio sobre o conteúdo. Para Almeida (2000, p. 109), “mesmo o professor preparado para utilizar o computador para a construção do conhecimento é obrigado a questionar-se constantemente, pois com frequência se vê diante de um equipamento cujos recursos não consegue dominar em sua totalidade.”. A utilização do computador é sempre desafiadora devido às muitas possibilidades de uso e diversidade de recursos.

O segundo momento da formação foi o curso *Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC*, com a mesma equipe de professores e gestores. Assim, foi desenvolvido durante quatro meses, com encontros presenciais e à distância, usando o portal do E-Proinfo, CD – ROM e manual do cursista, totalizando uma carga horária de 100 horas/aula distribuídas de acordo com as temáticas: *Tecnologia na Sociedade, na Vida e na Escola; Internet, Hipertexto e Hipermídia; Prática Pedagógica e Mídias Digitais e Currículos, Projetos e Tecnologias*.

Com a vivência desse segundo momento, foi possível perceber a preocupação dos autores do curso em oferecer condições para o professor construir sua própria aprendizagem, colocando-o como articulador de trabalhos e projetos a serem realizados na escola de forma conjunta, colaborativa, integrando as TIC ao currículo e conseqüentemente ao ambiente escolar. Outro ponto interessante foi a proposta de divulgação dos trabalhos e projetos em páginas da *web*. A escola deixou de ser somente receptora de métodos e propostas e passou a ser autora e formadora de opinião. Tudo sem perder o foco que é ajudar o aluno a aprender e a desenvolver o conhecimento científico.

O maior desafio, no entanto, foi envolver o núcleo gestor nas atividades. A infrequência foi o maior empecilho. Alguns professores também não chegaram a colocar em prática as ações idealizadas nos projetos desenvolvidos durante o curso por se tratar, segundo eles, de um período de avaliação e conclusão das atividades no último bimestre do ano.

O curso *Elaboração de Projetos*, foi o terceiro momento da formação continuada do Proinfo Integrado e se constituiu numa fase de estudos sobre *tecnologia, projetos e currículo* culminando na criação e vivência de projetos com o uso das mídias e TIC, de forma mais efetiva, com aplicação direta dos conhecimentos adquiridos ao longo das formações. Momento crucial de envolvimento com as TIC e estudos essenciais à prática docente.

Entretanto, o quadro de professores cursistas, atuando na prática neste terceiro momento, mudou bastante em conseqüência do alto número de professores contratados. Assim, os cursistas dessa nova fase representaram apenas 50% daqueles que iniciaram o processo de formação. Os outros eram novatos na escola e alguns ainda iniciantes quanto ao uso das ferramentas tecnológicas na prática pedagógica. Isso prejudicou uma das características mais importantes dessas formações “a continuidade” e esse tempo tão necessário para assimilação e acomodação foi interrompido para alguns e iniciado para outros. Os educadores, porém, conseguiram inserir, pouco a pouco, em suas práticas de sala de aula, uma metodologia variada com uso das TIC.

Mesmo diante das adversidades, o curso possibilitou um estudo significativo no que se refere ao desenvolvimento do currículo por projetos com o uso das novas tecnologias. A maioria dos trabalhos desenvolvidos está em consonância com o currículo escolar o qual integra o uso das TIC, articulando as ações dos projetos e facilitando o diálogo entre as disciplinas envolvidas.

Creemos que, na busca dos possíveis encaminhamentos para se chegar à efetiva reconstrução da prática docente, inclusive uma postura mais crítica, há de se observar três aspectos importantes: em primeiro lugar está o currículo escolar que deve ser pensado e construído a partir da realidade do aluno, pois os assuntos a serem estudados precisam ter real sentido para o educando. Nesse caso uma boa estratégia seria reunir professores, gestores, pais e alunos para a construção de um documento onde todos pudessem opinar, expor seus anseios e expectativas de maneira a favorecer, desde o princípio, a aproximação e o entrosamento entre todos os envolvidos. O segundo aspecto apontado é o uso de uma metodologia que coloque o

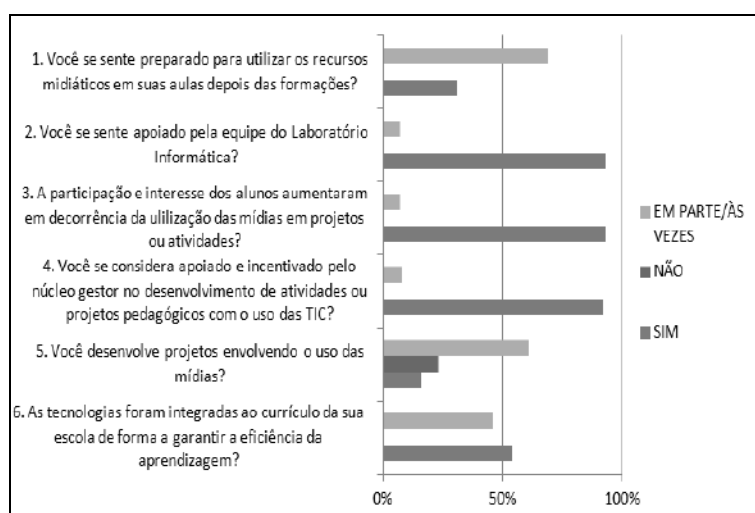
aluno como agente ativo no processo de construção do conhecimento. O construtivismo coloca o trabalho por projetos como o meio mais coerente para envolver, dinamizar e provocar situações onde o aluno é levado a construir o conhecimento a partir de situações indicadas por ele próprio, partindo de problemas existentes na comunidade local e que necessitam de interferência para serem resolvidos ou amenizados.

E, o terceiro aspecto diz respeito à forma como se deve integrar as novas tecnologias de informação e comunicação ao currículo escolar. O desafio é integrá-las na perspectiva de desenvolver uma aprendizagem cooperativa e ao mesmo tempo autônoma. Currículo, projeto e tecnologia integrados constituem um meio propício para o surgimento dessa nova dinâmica educacional tão almejada por educandos e educadores.

5 Relatos dos professores

Para melhor identificar as mudanças qualitativas ocorridas após os três momentos da formação dos professores para o uso pedagógico das TIC, serão analisados os relatos respondidos a partir dos questionários aplicados a quinze professores que concluíram os cursos de formação do Proinfo Integrado, entre eles, treze professores e dois gestores. O resultado das perguntas fechadas está exposto no gráfico abaixo:

Figura 1 – Resultado do questionário aplicado aos professores (perguntas fechadas)



Os resultados mostram que a escola está atenta à integração das mídias oferecendo suporte através do Laboratório de Informática e inserindo as novas tecnologias no currículo. Os educandos também demonstram mais interesse quando as aulas trazem inovação através do uso das mídias. Infelizmente, ainda há muita resistência por parte de alguns professores que não aderiram à metodologia de projetos. “O trabalho por projetos requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na postura do professor.” (PRADO, 2005, p. 2). Essas mudanças não são fáceis de acontecer porque estão relacionadas com a maneira de pensar de cada um.

Estão expostos, a seguir, os resultados do questionário referentes às quatro perguntas abertas: A primeira questão versa sobre as *contribuições que os cursos trouxeram para a formação profissional dos participantes*. A maioria admite que o conhecimento e uso dos recursos tecnológicos são muito importantes para o aperfeiçoamento profissional e para a qualificação do trabalho que desenvolvem:

Professor 1: O conhecimento adquirido *facilitou* a comunicação com o mundo eletrônico, como também a *prática pedagógica*.

Professor 2: *Aprendi a usar o computador, pois não sabia como utilizá-lo em minhas aulas.*

Professor 3: *A participação nos cursos melhorou a qualidade das minhas aulas*

Professor 4: *Os cursos possibilitaram o uso das mídias na minha profissão e também no meu dia a dia.*

Professor 5: *Enriqueceram meus conhecimentos e facilitaram o uso e a aplicação das tecnologias na minha prática.*

Professor 6: *Os cursos me possibilitaram o uso das mídias.*

Professor 7: *Ajudaram-me a preparar aulas diferentes, estudar e abordar temas diferentes.*

Professor 8: *Levaram-me ao uso imediato das mídias e facilitaram minha comunicação com o mundo eletrônico.*

Professor 9: *Esclarecimento com as TIC e mais qualidade das aulas.*

Professor 10: *Foram importantes para minha formação, mas foi um processo muito rápido para adquirirmos a autonomia necessária no uso das TIC.*

Professor 11: *Aprendi a usar as TIC em minhas aulas.*

Professor 12: *Contribuíram na construção de blogs, e-mails e facilitaram o acesso a outros cursos de aperfeiçoamento pela Internet.*

Professor 13: *Serviram como incentivo para a utilização das mídias na minha profissão e em outros momentos da minha vida.*

Professor 14: *Esclareceu bastante, só que devido ter sido um curso muito rápido deixou a desejar a parte prática com o uso das mídias*

Professor 15: *Eu não conhecia quase nada das TIC, o curso me ajudou a enxergar esse novo mundo.*

Os relatos mostram que houve uma aceitação muito positiva dos professores sobre a formação. Os professores revelam que os encontros propiciaram desde maior conhecimento das TIC, como o desenvolvimento das aulas explorando as experiências. Segundo Almeida (2000, p. 111), “a formação adequada para promover a autonomia é coerente com um paradigma de preparação de professores críticos- reflexivos, comprometidos com o próprio desenvolvimento profissional”. Assim, os docentes envolvidos nesse processo de formação revelam a consciência da necessidade de aperfeiçoamento contínuo mesmo após a participação nos cursos. Compreendemos que a gestão escolar deve ser parceira, promovendo situações de envolvimento contínuo em busca da qualificação dos professores para garantir maior qualidade na aprendizagem dos alunos. “A formação não encerra com a conclusão de cursos, oficinas e outros eventos, pois deve ter caráter de continuidade, que se concretiza por meio de reuniões periódicas, seminários, e debates através de redes telemáticas, encontros presenciais e oficinas.” (ALMEIDA, 2000, p. 178).

A segunda questão referiu-se à *mudança de postura em relação à prática docente*. Muitos dos professores envolvidos consideraram necessário um novo posicionamento teórico e metodológico decorrente das exigências da sociedade atual e confirmam que cursos como esses despertam para a construção de uma nova prática:

Professor 1: *Depois das formações pude perceber que essas mudanças são necessárias.*

Professor 2: *A partir do momento em que somos orientados para uma mudança é necessário contribuímos para que ela aconteça. A prática docente precisa ser reconstruída.*

Professor 3: *É necessário acompanhar as mudanças e inovar nossa metodologia.*

Professor 4: *Vejo a necessidade de explorar pedagogicamente com maior frequência as tecnologias.*

Professor 5: *Percebo que os jovens de hoje estão muito dispersos e recorrer aos recursos tecnológicos é uma ótima opção, mas preciso me preparar mais.*

Professor 6: *Estamos vivenciando grandes transformações. Precisamos acompanhar tudo isso para aplicarmos em nossa prática pedagógica.*

Professor 7: *Considero que minha prática já está de acordo com as novas exigências, pois já trabalho de forma diversificada e utilizando as mídias.*

Professor 8: *Agora tenho mais facilidade para melhorar minha prática pedagógica e acho que é muito importante que avaliemos constantemente nossa maneira preparar e dar aulas.*

Professor 9: *Percebi, depois dos estudos feitos nestes cursos, que devo inovar, melhorar minhas estratégias a fim de melhorar a aprendizagem do aluno.*

Professor 10: *Como aprendi a usar novas ferramentas em minhas aulas, tive que mudar de postura.*

Professor 11: *É imprescindível o aperfeiçoamento. Não podemos chegar a um bom resultado se não refletirmos sobre o trabalho que desenvolvemos.*

Professor 12: *Devido ter adquirido mais conhecimento, facilitou com certeza, uma mudança na minha prática docente e na forma de lidar com as mídias.*

Professor 13: *Considero que preciso mudar minha postura em algumas ocasiões, pois há salas onde os alunos têm bastante contato com as mídias.*

Professor 14: *Devemos sim colocar em prática tudo que aprendemos e para isso precisamos mudar nossa postura.*

Professor 15: É interessante o professor ter algo de novo como suporte para uma aula diferente para que o aluno sinta-se incentivado a aprender.

Percebemos que houve uma consciência de mudança com relação ao uso das TIC. Os relatos apontam para uma crença de que as experiências contribuíram para a mudança na prática docente. Acreditamos que o uso das TIC aliado a estratégias bem planejadas que permitam a interação, a colaboração, a criatividade, o protagonismo e a autoestima só podem culminar em motivação e envolvimento dos alunos. cremos também que o planejamento é fundamental para o sucesso do trabalho docente. É pertinente, então, saber como o professor está inserindo as mídias no planejamento pedagógico e, conseqüentemente, na sala de aula depois de participar dos cursos de formação. A questão seguinte engloba exatamente essa problemática.

Professor 1: Confesso que ainda não inseri de fato as mídias no meu planejamento. Sempre pesquiso algo que dê certo com meus conteúdos, mas sempre acho um pouco complicado e acabo desistindo.

Professor 2: Utilizo, mas não como deveria. Planejo aulas que levem o aluno a usar as mídias, como pesquisas na Internet, produção de slides, entre outras.

Professor 3: Procuo inserir as mídias no meu planejamento, através projetos e atividades de pesquisas na Internet, uso de slides e emissão de vídeos baixados da Internet, produção de vídeos pelos alunos em seminários, webquest e blogs.

Professor 4: Um pouco, através de pesquisas, aulas com slides ou vídeos, etc.

Professor 5: Utilizo jogos educativos, vídeos, slides, mas não tenho muito tempo para organizar melhor o uso das mídias nos projetos que desenvolvo.

Professor 6: Planejo atividades de pesquisa na internet, utilizo vídeos e slides. *Professor 7:* Sim, utilizo as mídias como recurso para apresentar os conteúdos ou informações a serem trabalhadas.

Professor 8: Utilizo as mídias durante o planejamento (pesquisas na Internet) e como suporte para diversificar minhas aulas (slides, vídeos e Internet).

Professor 9: Utilizo através de trabalhos com produção de slides, pesquisas na Internet e emissão de vídeos.

Professor 10: Em pesquisas, na resolução de exercícios e trabalhos com slides.

Professor 11: Planejo atividades com jogos educativos online e pesquisas. *Professor 12:* Um pouco, através de pesquisas, slides e vídeos.

Professor 13: Realizo atividades no Laboratório de Informática (pesquisas, jogos, emissão de vídeos).

Professor 14: Realizo atividades com uso de editores de texto e de slides. *Professor 15:* Procuo trazer os conhecimentos organizando trabalhos onde os alunos utilizam ferramentas como Internet, editores de slides, entre outros.

Os professores revelam que já exploram as TIC em sua prática, contudo, alguns professores se sentem desmotivados ao planejar aulas com o uso de recursos tecnológicos, por considerarem uma estratégia complicada que exige tempo e dedicação. Outros utilizam as TIC de forma desarticulada de projetos, somente expondo o conteúdo através de slides ou vídeos. Reconhecemos que o planejamento faz parte de uma sequência de ações imprescindíveis ao fazer pedagógico (BASTOS, 2010). A quarta questão busca compreender como os professores avaliam a utilização dos recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas:

Professor 1: Em cada aula desenvolvida com o auxílio desses recursos, é visível, nos alunos, o interesse e aceitação pelos conteúdos.

Professor 2: Considerei oportunidades de busca de soluções, encontrando no uso das TIC uma alternativa para dinamizar as aulas.

Professor 3: Temos que adaptar as mídias e os projetos a nossa metodologia a fim de oferecer mais qualidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Professor 4: O uso dos recursos midiáticos possibilita ao professor expandir suas aulas para além da sala de aula e dos livros didáticos, e, ao aluno, estimula-o a ser pesquisador.

Professor 5: Os alunos produziram vídeos. Eles adoraram a experiência e a aprendizagem foi satisfatória. Preciso, ainda, me preparar mais.

Professor 6: É positivo, pois tenho facilidade em utilizá-los e o resultado se torna bastante proveitoso, tendo em vista que o público escolar anseia por inovação.

Professor 7: Não consegui adequar os conteúdos da disciplina de Matemática ao uso significativo das mídias, porém sei que elas contribuem para que o aluno seja autônomo e desenvolva várias habilidades e competências.

Professor 8: Utilizo, mas com pouca frequência.

Professor 9: Preciso, cada vez mais inserir esses recursos na minha prática, pois quando vejo o *aluno produzindo conhecimento, desenvolvendo a leitura e escrita* e utilizando a tecnologia de forma tão natural percebo a importância das TIC.

Professor 10: Ainda estou engatinhando no sentido técnico, mas percebo a necessidade de utilizá-las para dar *mais qualidade às minhas aulas*.

Professor 11: Sinto muita dificuldade ou medo de utilizar efetivamente as TIC. Acho que *nos planejamentos devem-se incluir mais orientações sobre esse tema*.

Professor 12: Ano passado, realizei projetos com o uso das TIC, por determinação dos cursos que estava participando. Os alunos criaram blogs, participaram de chats, e produziram vídeos. O resultado foi maravilhoso.

Professor 13: Já me sinto *mais preparada para utilizá-las* em sala de aula mas, devido à burocracia exigida no meu trabalho e a necessidade de tempo para elaborar uma boa aula, *acabo desistindo e usando o que me dá menos trabalho*.

Professor 14: O que eu aprendi nos cursos *foi muito proveitoso, mas preciso aprender muito mais*.

Professor 15: Já utilizei as mídias em vários momentos em minha prática e *os resultados foram excelentes*.

De acordo com os relatos, tem havido transformações ocorridas no espaço escolar oriundas das formações, contudo é necessário que o professor procure estar em constante aperfeiçoamento profissional, visando oferecer mais qualidade em sua prática. cremos que a gestão escolar, apesar de incentivar e apoiar as ações que possibilitem o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, precisa promover mais discussões em torno desse tema na busca de estratégias que venham a garantir a utilização das TIC em consonância com os novos paradigmas da educação. Vale ressaltar a importância dessa perspectiva interacional e interdisciplinar do trabalho com projetos, bem como trabalhar de forma harmoniosa em conjunto com a equipe pedagógica, no sentido de oferecer condições para que toda a equipe (professores, gestores e funcionários) desenvolva as competências e habilidades necessárias para promover, não só a inclusão das novas tecnologias, mas que possam melhorar a qualidade do ensino, tornando o processo mais atraente e eficaz.

Temos a consciência de que a internalização de toda mudança é lenta e processual, mas é imprescindível que o professor esteja seguro de como as TIC contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem. “Elas ampliam as oportunidades de aprendizagem a qualquer lugar e hora; articulam uma relação mais fluida e fluente entre estudantes e conhecimento; abrem oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (...)”. (VALDIVIA: 2008 *apud* BASTOS: 2010, p. 41). São várias as possibilidades de uso das TIC e há várias maneiras de aprender a utilizá-las. Podemos afirmar que o uso das TIC na sala de aula amplia as chances de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, visto que proporciona interação, conhecimento e afetividade. Portanto, se bem aproveitados, serão úteis para o aperfeiçoamento das práticas educacionais.

Considerações Finais

A vivência dos cursos de formação para os professores trouxe a possibilidade da reflexão crítica sobre os métodos e conceitos até então utilizados, sugerindo caminhos para desenvolvimento ou descobrimento de novas práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem significativa. Entretanto, nota-se que alguns cursistas não aproveitaram o conteúdo dos cursos e a possibilidade de criarem excelentes materiais pedagógicos de aprendizagem. A integração das TIC, nesse ambiente escolar, está em processo de desenvolvimento, carecendo ainda de intervenções voltadas para a ressignificação do fazer pedagógico e para uma participação mais efetiva da gestão administrativa. Os relatos dos professores apontam para as crenças que se construíram positivamente ao logo do processo, consolidando o valor das TIC para processo do ensino e da aprendizagem.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth. *Proinfo: Informática e Formação de Professores*. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000. 2 v.
- _____. *Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias*. CCEAD: Curso de Especialização Tecnologias da Educação (Gestão e Integração das Tecnologias e Mídias na Educação) – PUC RIO/MEC. 2012. 15p. Disponível em: <http://eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod88398/GTM_UNID2_praticapedagogica.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.
- BASTOS, Maria Inês. *O impacto das TICs na educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. 69p. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012844.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.
- CYSNEIROS, Paulo Gileno. Competências para ensinar com novas tecnologias. *Revista Diálogo Educacional*, Paraná, v. 4, n. 12, pp. 1-11, 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189117821003>>. Acesso em: 04 fev. 2018.
- IBRAHIM, Nizar Kamal. Critical literacy: conflicts, challenges, adaptations and transformation? *Studies in English Language Teaching*. Vol. 4, n. 3, pp. 330-350, 2016.
- JORDÃO, Teresa Cristina. A formação do professor para a educação em um mundo digital. In: Salto para o futuro. *Tecnologias digitais na educação*. Brasília, 2009. pp. 9-16. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012178.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2018.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A. Vol. 10, n. 2, pp. 329-338, 1994.
- MORAN, José Manuel. *Desafios na comunicação pessoal*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.
- _____. *Bases para uma educação inovadora*. 2007. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/bases.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2018.
- POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nassar. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- PRADO, Maria Elisabete Brisola Brito. *Integração de mídias e a reconstrução da prática pedagógica*. 2005. CCEAD: Curso de Especialização Tecnologias da Educação (O professor e a prática pedagógica com integração de mídias) – PUC RIO / MEC. 2012. 8p. Disponível em: <http://eproinfo.mec.gov.br/upload/ReposProf/Turo000117335/img_upload/PIM_integracao_tecnologias_midias_digitais.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- ROJO, Roxane. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos Multiletramentos em tempos de web2. *The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem*. Vol. 38, n. 1, jan-jul, 2017.

A INTERNET E SEUS IMPACTOS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Antonio Wellington Alves
Francisca Negreiros Carneiro
Tânia Noêmia Rodrigues Braga

1 Introdução

O interesse por esse trabalho brotou da constatação da imperfeição na leitura da grande parte dos alunos do ensino fundamental. Diante disso, a primeira interrogação a se expor é a subsequente: Quais são as razões dessa deficiência e o que se pode fazer para se estagnar tal problema? Não há dúvida nenhuma de que para mergulharmos nos fenômenos naturais, compreender o mundo que nos rodeia e também para mergulhar no pensamento e sentimento dos autores, é necessário ler, escrever e reescrever o texto, pintado com as cores das nossas vidas. Por isso, é essencial que, desde muito cedo, o educando se interesse pela leitura e aprenda, com exatidão, a ler e escrever para que nestas atividades conheça o mundo, a si mesmo, se veja no texto e saiba o quanto a boa leitura abre novos olhares tornando nossos horizontes mais límpidos.

Outro motivo da escolha desse assunto tem a ver com a influência das tecnologias modernas, concretamente internet, que se transformou na saída para tudo, tirando, desse aspecto, o interesse pela leitura de livros, interpretação de textos e escrita. Uma vez que a leitura é uma manobra importantíssima e um grande canal para entender o mundo que nos rodeia; e a escrita, por sua vez, é a maneira perfeita de se oferta a conhecer e disseminar ideias com repercussões pessoais e sociais; é fatal achar caminhos para que os meios tecnológicos não substituam a fascinação pela leitura e pela escrita. São esses caminhos que serão percorridos no decorrer do nosso trabalho. É certo que, contaremos simultaneamente com a ajuda dos autores referenciados, principalmente por Solé (1998).

Mesmo que não se pretenda fazer a pesquisa de campo para colher diretamente dos envolvidos – alunos do ensino fundamental – números concretos, será utilizada uma metodologia também importante que terá seu respaldo nas experiências pessoais como alunos e como professores, e também se contará com a infalível contribuição de vários alunos e colegas professores, fruto de contato e diálogo informais, claro e evidentemente que contaremos também com a pesquisa, bibliográfica. A abordagem trará como discussão o Impacto “negativo” da internet a respeito da leitura e a escrita no ensino fundamental; fará menção à evidente importância da leitura e escrita no cotidiano humano; em seguida falará da realidade da leitura em algumas escolas do ensino fundamental; o terceiro ponto trará à superfície algumas comprovações da influência da internet sobre a leitura e escrita dos alunos do ensino fundamental; por fim, o artigo apontará aberturas para voltar a dar valor à leitura e escrita – um modo de transpor da sombra à luz.

2 O valor da leitura e escrita no dia a dia das pessoas

A partir do instante em que o ser humano começou a arrumar o pensamento por meio de registros, a escrita surgiu, desenvolveu-se e ganhou importância nas relações sociais, na manifestação e propagação de ideias e informações. Um olhar atencioso à história nos demonstra que, constantemente houve, da parte do ser humano, a tentativa de emitir por escrito suas descobertas e experiências, seus pensamentos e sentimentos, conseqüentemente ler e escrever são atos, próprios, do ser humano.

“A prática da leitura se faz evidente em nossas vidas desde o instante em que começamos a “compreender” o mundo à nossa volta. No progressivo anseio de compreender e interpretar a significação das coisas que nos cercam, de perceber o mundo sob diversas perspectivas, de relacionar a realidade ficcional com a que vivemos, na proximidade com um livro. A atividade de leitura não corresponde a uma simples decodificação de símbolos, mas significa, de verdade, interpretar e compreender o que se lê; dessa forma tornam-se imprescindíveis também alguns conhecimentos prévios do leitor: os linguísticos, que correspondem ao vocabulário e regras da língua e seu uso; os textuais, que englobam o bloco de noções e conceitos sobre o texto; e os de mundo, que correspondem ao acervo particular do leitor. Numa leitura satisfatória, ou seja, na qual o entendimento do que se lê é alcançado, esses diversos tipos de instrução estão em relação. por conseguinte, percebemos que a leitura é um procedimento interativo “. Paralelamente, Kleiman afirma que, é mediante o contato de diversos níveis de conhecimento, conforme o conhecimento linguístico, o textual, o de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto e o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interatuam entre si; a leitura é tida como um processo interativo (2004, p. 13).

Pode até aparentar comum comparar à leitura e a escrita a alimentação, um tanto indispensável à vida humana. Possivelmente não na mesma conformidade, mas o grau intelectual precisa da leitura como o corpo necessita da comida. E quando se fala em leitura, a primeira figura que nos vem à mente é o exercício da decodificação dos símbolos: agrupar as letras do alfabeto e decifrá-las. Leitura é “um processo mediatório o qual se compreende a linguagem escrita (...). Para ler necessitamos simultaneamente dominar com facilidade as habilidades de decodificação e atracar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias (...)” Solé (1998; p.23). É tudo isso e muito mais. É uma inserção do ser humano no mundo, é ter acesso às informações, é permitir-se conhecer o mundo e os fenômenos naturais que são retratados no texto escrito... Tudo isso é, de alguma maneira, reescrito no dia a dia de quem lê. Por isso, a leitura e a escrita são duas faces da mesma realidade. Aliás, quem lê mergulha no mundo. Diz Solé (1998, p. 21):

O ato simples de ler, encontra-se amplamente intrincado ao educando e prioriza principalmente a construção e interpretação de textos, à pesquisa e elaboração de personagens em seu mundo, à criação de contos, poesias, histórias diversas do cotidiano familiar, escolar, enfim. Utilizando-se de materiais diversos disponíveis à construção teatral, temas alternativos em inúmeros ambientes, como o escolar, familiar, com ou sem fundamentação teórica, de livros, gibis, revistas, textos diversos.

3 A realidade da leitura e escrita no ensino fundamental

Continuamente ouvem-se reclamações por parcela de professores, principalmente, do ensino fundamental, sobre a abnegação dos alunos pela prática da leitura e da escrita. Para uma grande maioria dos alunos, não existe mais empenho pela leitura; ler e grafar se constituem numa tarefa escolar das mais difíceis. Convém recordar que alguns teóricos defendem que o gosto pela leitura deve ser adquirido nos primeiros anos de existência escolar; caso isso não aconteça talvez se torna mais improvável a composição de um leitor, como afirma Bamberger: “se a criança por volta do 5º ano de escola não for um leitor entusiasta e não tiver produzido interesses especiais de leitura, são poucas as esperanças de que a circunstância venha a se alterar mais tarde” (1991, p. 66).

Anteriormente, os estudantes deleitavam-se nas leituras de grandes clássicos e viam nesse exercício grandes recursos de aprendizagem, nascente do saber, forma do conhecimento do mundo que nos circunda e, também, espelho da própria existência, já que, o leitor, muitas vezes se reconhece no texto. Por que esta atividade é tão penosa para os alunos hoje? Há possibilidades de mostrar culpados (pessoas ou situações)?

Uma visão parcial da história nos demonstra que juntamente o surgimento e proliferação do computador e, logo da internet, diminuiu consideravelmente o interesse pela leitura, uma vez que a própria internet é tida como inteligência artificial, com capacidade de dar soluções a todas as nossas buscas. Daí, a expressão como: por que tanta leitura quando há possibilidade de

encontrar tudo pronto na internet? As salas de informática são abundantemente mais cheias que as bibliotecas; em presença de uma atividade escolar os educandos recorrem muito mais à internet do que a livros; é o que se pode averiguar no contato com os alunos.

À frente dessa posição que é realidade em várias escolas, torna-se importante interrogar-se: o que se espera do estudante que passa pelo colégio sem nunca ter contato com livros, fora do exigido pelos professores? Quem lê e escreve interage com o mundo, reflete, raciocina, desenvolve a capacidade crítica, faz do texto espelho da sua vida e, na escrita, se dá a conhecer e manifesta seus pensamentos e sentimentos. o que as escolas do ensino fundamental poderiam fazer para ajudar os alunos a desvendar a necessidade e a importância da leitura e escrita?

4 A internet e sua influência na leitura e escrita dos alunos do ensino fundamental

A referida pesquisa não tem, em nenhum momento, a presunção de desprestigiar a internet; aliás, a mesma é uma das grandes e benéficas invenções da humanidade. Ousamos expressar que o universo jamais mais será o mesmo após de esta magnífica descoberta que é capaz de fazer do universo uma localidade, capaz de juntar gente de toda e qualquer local do mundo numa sala virtual e favorecer um relacionamento cordial; e, além disso, a internet se constitui numa atmosfera de divisão de conhecimentos. E conforme dizia SPADARO (2012, p. 16):

A internet é uma realidade que agora faz parte da vida diária de muita gente. Falando em termos gerais, não se poderia mais simplesmente eliminar a internet e voltar a uma época “inocente” já que o próprio funcionamento do nosso mundo “primário”, dos transportes às comunicações de qualquer tipo, se baseiam na existência deste mundo chamado virtual.

A proximidade junto aos meios tecnológicos está começando de sobremodo cedo na vida das pessoas, por exemplo, uma criança já domina um computador, celular... Simultaneamente com muita destreza e isso acaba refletindo no procedimento de ensino-aprendizagem. E dessa forma, a sala de aula não se torna um tanto atraente como o mundo virtual. Os livros, instrumento imprescindível na educação, se tornam uma coisa estranha, desinteressante, que não desperta a curiosidade. Os alunos passam pela escola sem dominarem a escrita, não sabem onde pontuar, qual grafia usar em certas palavras, porque ao digitarem não respeitam as regras gramaticais e a própria máquina faz a correção automática. Portanto, dessa forma os educandos não se preocupam com as normatizações da língua e isso reflete de forma notória na escrita e assim cresce uma grande quantidade de cidadãos mal alfabetizados, não sabem ler, sequer grafar, pouco raciocínio, com uma capacidade crítica limitada, porquanto, precisam opinar procuram textos prontos e somente repetem. É, principalmente, dever das escolas não deixarem que isso aconteça.

Conforme já foi mencionado anteriormente, a investigação bibliográfica é o forte deste trabalho. Entretanto, as visitas às escolas e as conversas informais juntamente alunos forneceram informações que confirmam a concepção de que a internet é considerada “o faz tudo” para a solução de todas as atividades, deixando, dessa forma, a proximidade com o livro em segundo plano. E, portanto vai se espalhando o convencimento de que a internet tem tudo já prontinho e que não precisamos perder tempo lendo e procurando respostas nos livros. Ora, esse pode ser uma manifestação de que algo vai mal. Será mesmo que a internet faz tudo? Não estará no momento de instigar nos alunos a concepção de que a leitura e escrita são indispensáveis na educação e na nossa vinculação com o universo? Urge a necessidade de reinventar formas incentivadoras para que os alunos possam desvendar o quanto é relevante a convivência com o livro no andamento de ensino/aprendizagem. A nossa educação tem um desafio a ser superado!

5 Enfocando a valorização da leitura e escrita

Em mais uma circunstância fazemos questão de ressaltar que enquanto falamos do influxo negativo dos meios tecnológicos jamais queremos com isso expor que sejam ofensivos no cotidiano da humanidade, até porque, hoje, sem internet tudo se torna mais difícil e a tecnologia também está inserida no âmbito escolar e se torna um desafio ao próprio docente para lidar e introduzi-la na sua prática de instrução; alias, uma vez que dizia Kenski “É necessário que esse profissional tenha tempo e oportunidades de familiarização juntamente as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e seus limites, para que, na prática, façam escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino de um deliberado tipo de erudição, em um determinado nível de dificuldade, para um grupo exclusivo de alunos e no tempo disponível” (...) “A dessemelhança didática não está no uso ou não-uso das novas tecnologias, mas na percepção das suas possibilidades. Mais, além disso, na compreensão da lógica que permeia a movimentação entre os saberes no atual estágio da sociedade tecnológica” (2003, pp. 48-49).

Ainda nesta linha de pensamento citamos a colaboração de Sampaio e Leite (1999, p. 100):

O domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Esse domínio se traduz em uma percepção do papel das tecnologias na organização do mundo atual - no que se refere a aspectos locais e globais - e na capacidade do professor em lidar com essas diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo.

Queremos somente falar da verdade constatada em nossas escolas. Acreditamos que basta permanecer atento para compreender tais situações que reclamam por uma interferência séria e rápida. Convém relembrar que toda e qualquer novidade tecnológica, no início assusta, motiva cisma no meio social; junto a internet aconteceu à mesma coisa até encontrar a sua extensão no dia a dia dos seres humanos. Agora o assunto parece mais tranquilo, até mesmo em sala de aula, quando os alunos são bem orientados. A nossa inquietude tem a ver com o mau uso dessa grandiosa tecnologia a ponto de trocar o que deveria ser singular, é a situação da leitura, do convívio juntamente o livro, o encantamento pelo texto, pela leitura e por tudo aquilo que vem após: releitura...

É chegado o momento de apresentar soluções para esse problema. Apoiado, sobretudo, em Isabel Solé, propomos neste trabalho, um esforço por parte dos professores a achar caminhos para fazer os educandos descobrir a primazia da leitura e escrita no aprendizado de qualquer ciência. Na verdade, para a autora na alto citada, a leitura exige motivação, objetivos claros e estratégicos. Sendo assim, é o educador que ajuda a instituir leitores competentes ao mostrar, discutir e exercitar as ações elementares para a interpretação. A mesma autora diz além de tudo que as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o engrandecimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma as obras lidas e pretende despertar o professor para a importância em desenvolver uma tarefa efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo. É desejo do instrutor que o aluno chegue a ler com capacidade e chegue a ser motivado para isso. É o que podemos perceber nas entrelinhas de uma das emendas sábias e pontuais da prestigiada autora:

Quando o aprendizado é colocado como meta (objetivo), isso significa, antes de tudo, ler para poder se guiar num mundo em que há tanta informação que às vezes não sabemos nem por onde começar. Em segundo lugar, significa não ficar apenas no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar nosso próprio conhecimento. Pode-se ler de forma superficial, mas também pode-se interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias e nos leve a pensar de outro modo [...] Uma boa forma de um docente fomentar a leitura é mostrar o gosto por ela – quer dizer, comentar sobre os livros preferidos, recomendar títulos, levar um exemplar para si mesmo quando as crianças forem à biblioteca. Os estudantes devem encontrar bons modelos de leitor na escola, o professor é o um deles, especialmente aqueles que não possuem isso em casa (SOLÉ, 1998).

Assim sendo, mesmo com a influência dos meios tecnológicos sobre os alunos, de modo especial, alunos do ensino fundamental, há possibilidade de fazer com que a leitura de livros e o exercício da escrita voltem a ser fundamentais e importantíssimos no processo de aprendizagem dos alunos.

Considerações Finais

A dificuldade da leitura e da escrita envolve não apenas alunos do ensino fundamental de uma determinada região, mas a vários outros alunos do Brasil afora. Basta realizar uma investigação informal para se dar conta de inúmeras realidades semelhantes que esperam por uma intervenção acertada de professores e instituições. Por isso, essa deve ser a cuidado de todos os educadores que sonham com a qualidade do ensino e aprendizagem. Novos métodos, frutos de um ensino repensado e um grande encorajamento aos alunos para a prática da leitura e da escrita, farão com que os alunos avancem intelectualmente e se preparem melhor para a vida em comunidade e tenham condições para submergir e compreender o mundo que os rodeia. A escolha dos textos atraentes e agradáveis para os alunos que são iniciados à leitura pode auxiliar a despertar a sedução por leituras e produções de textos. Quem lê prevê, pensa, interage com as pessoas e com o mundo. Quem lê é leitor; pode ser benevolente se entende o que lê, lê com propósito ou ruim se lê sem objetivo, lê por ler, não sabe o que busca. O docente deve propiciar ao educando um encadeamento de técnicas de leitura, práticas que fazem com que o aluno se torne um bom leitor. Uma leitura ciente é um ponto de partida para uma boa interpretação do texto. Só pode interpretar quem entende o que lê; quem sabe ler não apenas o que está escrito, mas o que ficou por escrever, o que está nas entrelinhas. Sem pretender resolver a questão, este artigo científico quer somente ajudar a todos os educadores a reconsiderar nas metodologias usadas para o ensino de leituras e produções de textos; propor métodos que levem alunos do ensino fundamental a restaurar o préstimo da leitura e da escrita obscurecido pelas modernas tecnologias; ajudá-los a tomar consciência de que a leitura e a escrita são insubstituíveis no procedimento de aprendizagem. O ponto de partida pode ser: conscientizar os alunos sobre a relevância da convivência com os livros e incutir neles, por mediante das aulas, a afirmação de que a leitura e a escrita desempenham um papel tão imprescindível que nenhuma tecnologia pós-moderna as substitui.

Referências

- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula – leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1989.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A Produção da Literatura na Escola: Pesquisa x Propostas*. S. Paulo: Ed. Ática, 2002.
- _____. *O Ato de Ler: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 10. ed. S. Paulo: Cortez, 2005.
- SILVA, Mozart Linhares da. *Novas tecnologias – educação e sociedade na era da informação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura – teoria & prática*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- KENSKI, Vani Moreira. 2003. *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*. Campinas, SP: Papyrus
- SPADARO, Antonio. *Ciberteologia – Pensar o Cristianismo na Era da Internet*. São Paulo: Editora Paulinas, 2013.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática; Unesco, 1991.

SEÇÃO 5

BIODADOS

Abniza Pontes de Barros Leal

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: abniza.leal@uece.br

Ana Cecília de Sousa Costa

Licenciada em Letras Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela UECE. Professora da rede pública de Fortaleza. E-mail: anacecilia.s@hotmail.com

Ana Paula Santos de Souza

Mestranda em Letras pelo programa de pós-graduação em letras- PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).E-mail: anapaulassletras@gmail.com

Anikele Frutuoso

Doutoranda em Letras pelo programa de pós-graduação em letras- PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).E-mail: anikelefr@hotmail.com

Ana Maria Pereira Lima

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: ana.lima@uece.br

Antônio Luciano Pontes

Doutor em Linguística pela UNESP. Professor Titular no curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: pontes321@hotmail.com

Antônio Wellington Alves

Professor de educação básica E-mail:Wellington.chorozinho@hotmail.com

Áquila Gomes de Souza Fernandes

Discente do Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, da Faculdade de Letras e Artes, Campus Central, UERN. E-mail: aquilagoms@hotmail.com

Benigna Soares Lessa Neta

Doutoranda em Linguística, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). E-mail: benigna.soares@ifce.edu.br.

Cícera Alves Agostinho de Sá

Doutoranda em Letras pelo programa de pós-graduação em letras- PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).E-mail:ciceralvesdsa@gmail.com

Cícero Barboza Nunes

Doutorando em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Professor de Língua Portuguesa e Língua Latina da Autarquia Educacional de Serra Talhada. E-mail: ciceroarbozanunes@gmail.com

Francimeire Cesário de Oliveira Queirós

Doutoranda em Letras pelo programa de pós-graduação em letras- PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).E-mail: meire.c@hotmail.com

Francisca Alves de Medeiros Couto

Mestranda da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. E-mail: edilaniajati@mail.com

Francisca Damiana Formiga Pereira

Doutoranda em Letras pelo programa de pós-graduação em letras- PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: nara_deus@yahoo.com.br

Francisca Negreiros Carneiro

Professora de educação básica. E-mail: francarneiro1910@hotmail.com

Francisco Paulo Alves

Graduando em Letras na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) em Sobral-CE.

Francisco Roberto da Silva Santos

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: frobertossantos@hotmail.com

Francisco Vieira da Silva

Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br.

Gessica Maiara de Oliveira Silva

Mestranda em letras pelo programa de pós-graduação em letras- PPGL, da Universidade do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: gessicamaiara07@hotmail.com

Glênio Rodrigues Ribeiro Neto

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: gleniorodriguesribeiro@gmail.com

Hildevânia da Silva Monte

Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: hilda_monte02@hotmail.com

Ismara Matos de Abreu

Graduanda em Letras na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) em Sobral-CE.

Izaías Serafim de Lima Neto

Doutorando em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).E-mail: izaiasserafimneto@outlook.com

Jailson José dos Santos

Doutorando em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte /UERN. E-mail: jailsonjose.uern@gmail.com

Jammara Oliveira Vasconcelos

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte -UERN). E-mail: jammaravasconcelos@gmail.com

João Bosco Figueiredo Gomes

Pós-Doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: boscofigueiredo@gmail.com

João Paulo Eufrazio de Lima

Doutor em linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) em Sobral-CE. E-mail: jpeufrazio@gmail.com

José Marcos Rosendo de Souza

Doutorando em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: jose.marcos@uece.br

José Osmar Rios Macedo

Mestre em Letras – PROFLETRAS, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: zeosmarzinho@yahoo.com.br

José Rodrigues de Mesquita Neto

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: rodrigues_mesquita@hotmail.com

José Wesley Vieira Matos

Graduando do curso de Letras Português com habilitação em Espanhol na Universidade Federal do Ceará. (UFC). E-mail: jose.wesley98@alu.ufc.br.

Kalem Kanyk Fernandes Gomes

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: kallemkannyk_@hotmail.com

Kely Caroline Santos da Silva

Graduanda do curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (UERN). E-mail: mairakellyrc@gmail.com

Lara Marques de Oliveira

Graduanda em Letras na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Voluntária do projeto -PIBIC/UERN 2017/2018) E-mail lara_marx@hotmail.com

Lara Jayane Ferreira da Silva

Graduanda do curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (UERN).

Leiliane Nogueira Santiago

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) associação ampla UFERSA/UERN/IFRN. E-mail: leilianensantiago@gmail.com

Lorraine de Souza Pereira

Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte /UERN. E-mail: lorraineadv@hotmail.com

Márcia Pereira da Silva Franca

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) E-mail: marciafranca60@yahoo.com.br

Marcos Nonato de Oliveira

Doutor pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: marcosnonato@uern.br

Maria das Dores Nogueira Mendes

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. (UFC), onde é professora. E-mail: dasdoresnm@yahoo.com.br.

Maria Elizia Cavalcante Costa

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (UERN). E-mail: eliziaccavalcante@gmail.com

Maria de Fátima Camilo

Mestranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: mdfatimacamilo@gmail.com

Marília Costa de Souza

Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – Professora da Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ – E-mail: profmariliacosta@hotmail.com

Mércia Suyane Vieira Mendonça

Discente do Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, da Faculdade de Letras e Artes, Campus Central, UERN. E-mail: mercia_suyane19@hotmail.com

Paloma Ponte de Santana

Graduanda em Letras na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) em Sobral-CE.

Pâmella Rochelle Rochanne Dias de Oliveira

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: pamella_rochelle@hotmail.com.

Plínio Pereira Filho

Doutorando em Letras pelo PPGL/UERN e membro do Grupo de Estudos do Discurso (GRED) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: professor_plinio@hotmail.com

Rafael Junior do Nascimento Gomes

Graduado em Letras Espanhol e suas respectivas literaturas – rafa.juniorg@gmail.com

Ritônio Fernandes Barros

Graduando do curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (UERN).

Robson Henrique Antunes de Oliveira

Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (UERN). E-mail: robson.henriq@hotmail.com

Sanzio Mike Cortez de Medeiros

Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (UERN). E-mail: sanzio mike@hotmail.com

Tainan Santana da Silva

Graduando do curso de Letras da Faculdade do Vale do Jaguaribe- FVJ.

Talita Araújo Costa

Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) talitinha.jp@hotmail.com

Tânia Noêmia Rodrigues Braga

Professora da educação básica. E-mail: taniarodrigues1444@yahoo.com.br

Tereza Maria de Lima

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: terezamariadelima2018@gmail.com

Vicente de Lima-Neto

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC).
Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) associação ampla
UFERSA/UERN/IFRN. E-mail: vicente.neto@ufersa.edu.br

Victor Rafael do Nascimento Mendes.

Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em LIBRAS pela Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias (FCNSV). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade do Complexo Educacional Santo André (FACESA). E-mail: vrnmedes@gmail.com.

Wellington Vieira Mendes

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com período sanduíche na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa/PT, wvmendes@campus.ul.pt

Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino é uma proposta ousada porque inclui novatos e experts em um processo produtivo e criativo de escrita acadêmica. O livro é resultado de dois grandes momentos da vida acadêmica de seus organizadores, no ano de 2018. Participamos como coordenadores do VI Colóquio Nacional de Hipertextos (CHIP), no campus da Universidade Estadual do Ceará – FAFIDAM/UECE e da realização do estágio pós-doutoral (PNPD/CAPES), cujo momento de ensino circunscreveu-se na operacionalização da disciplina: Estratégias argumentativas dos textos verbo-imagético, em que fomos integrantes em diferentes papéis (supervisor, estagiária e aluno). Essa última atividade ocorreu no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus localizado em Pau dos Ferros (PPGL/CAMEAM/UERN).

A proposta marca-se pela iniciativa de apresentar ao mundo acadêmico o rompimento de fronteiras da pesquisa; ao sair dos círculos situados nas grandes capitais e avançar para as cidades interioranas, como resultado de um processo de interiorização da pós-graduação com qualidade no país, fruto de políticas públicas adotadas nos anos em que o Brasil demonstrava significativo apreço pela educação, as fronteiras se alargaram com qualidade. O livro é composto por textos que tratam o humor com bastante seriedade e as linguagens que são o objeto de trabalho dos pesquisadores se pluralizam para desaguar em propostas de trabalho futuras em salas de aula da educação básica e mesmo da universidade.

Os organizadores



ISBN. 978-85-7993-662-3



9 788579 936623