

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
***CAMPUS* GARANHUNS**
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/UPE

**O FACEBOOK COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DO GÊNERO CARTAZ
DE PROTESTO**

JOSEFA MARIA DOS SANTOS

GARANHUNS-PE
2015

JOSEFA MARIA DOS SANTOS

**O FACEBOOK COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DO GÊNERO CARTAZ
DE PROTESTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Garanhuns, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras em 06/08/2015.

Orientador: Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra

BANCA EXAMINADORA:

Dr. Benedito Gomes Bezerra (UPE)
Orientador

Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado (UNICAP)

Dr. Robson Santos de Oliveira (UFRPE/UPE)

GARANHUNS-PE
2015

Aos “apanhadores de desperdícios”,
professores e professoras das escolas públicas
do Brasil, que mesmo sabendo que “um galo
sozinho não tece uma manhã”, “vivem a
carregar água na peneira para encher vazios”.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela serenidade nas horas de turbulência, pela confiança nas horas de insegurança, pela força nas horas de cansaço e, principalmente, pelo seu infinito amor que não me deixou desistir.

Ao Doutor Benedito Bezerra, professor e orientador, que com muita leveza conduziu esse trabalho, dando-me liberdade para caminhar, sem com isso me deixar sozinha na travessia; possibilidade de ousar, sem permitir que eu me perdesse no universo das teorias; pelo carinho, paciência e companheirismo, minha gratidão.

À minha mãe, que, mesmo sem ter tido o privilégio de estudar, foi a minha primeira professora. Ensinou-me as primeiras letras e as primeiras lições de amor, coragem e dedicação.

A meu filho Matheus, por ter me ensinado o sentido do amor, da vida e da renúncia.

Ao meu esposo George que comigo dividiu horas de stress, fadigas e medos, que foi meu companheiro e amigo nesse percurso, por compreender minhas ausências, por me incentivar, por me apoiar, por cuidar e orar por mim.

À Alcione, amiga querida, a irmã que não tive, a companheira de muitas discussões, risadas, e confissões. Pessoa que tive a grata satisfação de conhecer durante as aulas do mestrado e que fortaleceu o meu conceito de coragem e determinação.

À minha família: pai, tias, irmão e primas pela amizade e disposição em me ajudar.

À professora Doutora Jaciara Gomes, pelas colocações pontuais na banca de qualificação e por ter sido tão conselheira em momentos de inquietações.

Ao professor Doutor Robson Oliveira, pelas valiosas sugestões durante a qualificação do projeto.

Aos professores e professoras do curso que contribuíram com meu aprendizado.

Aos colegas de turma, em especial Edilaine, Sílvia, Kelly e Daniela pelas horas de conversas, risos e angústias partilhadas.

Aos amigos: Carlos Eduardo, Cleibson, Neide, Karla, Eduardo Luna e Rejane pelo apoio e incentivo em momentos difíceis da minha carreira de professora.

Aos meus alunos e ex-alunos por terem me ensinando a ensinar.

Aos colegas de trabalho pelo apoio e por acreditarem em mim.

À UFRN por tudo que o PROFLETRAS representa.

À Capes pelo apoio financeiro dado à minha pesquisa.

A travessia

“O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”

Guimarães Rosa.

Das utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

Mario Quintana

RESUMO

Os *sites de redes sociais* digitais, em especial o *Facebook*, têm sido um dos meios de comunicação mais utilizados nos últimos anos, permitindo a integração e troca de informações e geração de conhecimento entre diferentes públicos, e não só isso, têm se tornado um dos veículos de propagação e organização de grandes eventos, a exemplo das manifestações populares ocorridas em junho de 2013 no Brasil. Sendo assim, propusemos, neste trabalho, a utilização do *Facebook* como ferramenta para o ensino de gênero na escola. Nosso objetivo foi analisar as estratégias de persuasão utilizadas no discurso dos cartazes de protesto, propondo atividades e recursos que facilitassem o processo de ensino e aprendizagem do gênero em ambiente virtual nas aulas de língua portuguesa. A pesquisa se deu a partir de uma abordagem qualitativa através da qual foi coletado um *corpus* de trinta textos retirados do *Facebook*, espaço inicial de produção, reprodução, distribuição e recepção desse discurso, e analisados a partir de Fairclough (2001, 2003). Utilizamos também os estudos de Marcuschi (2000, 2002, 2004, 2008) para subsidiar uma proposta de ensino de língua numa perspectiva social, histórica e cognitiva. Bezerra (2011, 2014) e Recuero (2009, 2014) serviram de aporte para o estudo e caracterização do site de redes sociais digitais *Facebook*, Schneuwly & Dolz (2004) nos serviram de referencial para a organização da sequência didática. Na análise do gênero, observamos as três dimensões discutidas por Fairclough (2001): texto, prática discursiva e prática social. Na primeira, destacamos como uma das estratégias de persuasão o uso da coesão, a partir dos operadores argumentativos que, além de funcionar como elemento de ligação permitindo o avanço do texto, contribuíram significativamente para indicar a orientação argumentativa pretendida pelo autor. Quanto à prática discursiva, a intertextualidade garantiu, nos cartazes, o diálogo com outros momentos históricos e com outros textos e discursos divulgados pela mídia em diferentes contextos. Na prática social, observamos a presença da metáfora, recurso muito utilizado no gênero para persuadir o interlocutor ora pela ativação da memória, ora pela emoção. Concluímos o trabalho de pesquisa cientes de que quando levamos textos retirados de contextos sociais para a sala de aula os estudantes se envolvem mais com a leitura e discussão e, conseqüentemente, com o processo de aprendizagem, principalmente quando conseguimos envolver o uso das tecnologias, ferramentas tão comuns para os estudantes no dia a dia.

Palavras-chave: gênero; discurso; *Facebook*; ensino.

ABSTRACT

Social networking websites have been the most used communication means lately, Facebook in particular allows and integrates an exchange of information, generates knowledge among different audiences. But not only that, it also has become one of the vehicles to spread and organize big events, as an example, are the street manifestations happened on June 2013 in Brazil. So we proposed in this work to use Facebook as a tool for teaching genre at the school. Our goal was to use persuasive strategies used in protest banners, proposing activities and resources to make easier the teaching-learning process from this genre in a virtual environment in the Portuguese language classes. The search was yielded from a qualitative approach to which the contents of thirty texts were taken from Facebook, initial space of production, reproduction, distribution and reception of those texts and analyzed according to Fairclough (2001, 2003). We also used Marcuschi's studies (2000, 2002, 2004, 2008) to lead a proposal to language teaching from a social, historical, an cognitive perspectives. Bezerra (2011, 2014) and Recuero (2009, 2014) are our references as an input for the study and characterization of the Facebook digital social networking. Schneuwly & Dolz were to us as reference to organize didactic sequence. In the analysis of this genre we observe three categories discussed by Fairclough (2001): text, discursive practice and social practice. At the first one we emphasized as one of persuasion strategies; the cohesion usage from the argumentative connections that working beyond as a part of the link allows the advancing of the text; it contributes significantly to indicate the argumentative orientation alleged by the author. As well as to the discursive practice, the intertextuality guaranteed, in the banners, the dialogue with other historical moments and with other texts and speeches spread by the media in different contexts. In the social practice we observed the presence of metaphors, often used in this genre to appeal and persuade the other party either by activation of the memory or emotion. We conclude this research work, been aware that when we bring to the classroom texts taken from those social contexts, students will be more involved with reading and discussing activities and as a consequence involved in the teaching-learning process, mainly when we include technologies as usual tools for students nowadays.

Key words: genre, speech, Facebook and teaching

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

- Figura 1: Quadro perfil dos estudantes da EJA 2014 (p. 14)
- Figura 2: Cartaz de protesto (p. 23)
- Figura 3: Cartaz publicitário (p. 24)
- Figura 4: Quadro tridimensional de Fairclough (p. 33)
- Figura 5: Representação dos itens que compõem a dimensão textual do discurso (p. 34)
- Figura 6: Cartaz de protesto (p. 38)
- Figura 7: Cartaz de protesto (p. 38)
- Figura 8: Cartaz de protesto (p. 38)
- Figura 9: Esquema para explicação da coesão referencial desenvolvido por Marcuschi (p. 59)
- Figura 10: Esquema para explicação da coesão referencial desenvolvido por Marcuschi (p. 60)
- Figura 11: Cartaz de protesto (p. 63)
- Figura 12: Cartaz de protesto (p. 70)
- Figura 13: Cartaz de protesto (p. 62)
- Figura 14: Cartaz de protesto (p. 74)
- Figura 15: Cartaz de protesto (p. 74)
- Figura 16: Cartaz de protesto (p. 81)
- Figura 17: Cartaz de protesto (p. 84)
- Figura 18: Esquema de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (p. 87)
- Figura 19: Esquema de sequência didática proposta adaptada (p. 88)
- Figura 20: A imagem do grupo projeto4fase (p. 92)
- Figura 21: Postagens de estudantes para justificar faltas (p. 93)
- Figura 22: Primeiras postagens sobre a análise do gênero no *Facebook* (p. 94)
- Figura 23: Manchete do Jornal do Comercio (p. 95)
- Figura 24: Cartaz de protesto em página do *Facebook* (p. 95)
- Figura 25: Cartazes postados no grupo do *Facebook* para reflexão sobre o gênero (p. 97)
- Figura 26: Questões sobre o gênero (p. 97)
- Figura 27: Respostas à questão 1 (p. 97)
- Figura 28: Respostas à questão 2 (p. 98)
- Figura 29: Respostas à questão 3 (p. 98)
- Figura 30: Respostas à questão 4 (p. 98)
- Figura 31: Respostas à questão 5 (p. 99)
- Figura 32: Respostas à questão 6 (p. 99)
- Figura 33: Cartaz 1 produzido por estudante (p. 100)
- Figura 34: Cartaz 2 produzido por estudante (p. 101)
- Figura 35: Cartaz 3 produzido por estudante (p. 102)
- Figura 36: Comentário sobre o cartaz de E1 (p. 103)
- Figura 37: Comentário sobre o cartaz de E2 (p. 104)
- Figura 38: Comentário sobre o cartaz de E3 (p. 104)
-
- Tabela 1: Análise dos tipos de operadores no gênero cartaz de protesto (p. 64)
- Tabela 2: Análise da presença da intertextualidade no corpus (p. 75)
- Tabela 3: Análise e categorização de expressões metafóricas no corpus (p. 85)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I: #VemPraRua: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS JORNADAS DE JUNHO, O GÊNERO CARTAZ DE PROTESTO E AS REDES SOCIAIS DIGITAIS.....	18
1.1. As jornadas de junho.....	18
1.2. A história dos cartazes e os cartazes na história das manifestações de junho.....	21
1.3. As redes sociais digitais nas ruas e as ruas nas redes.....	25
CAPÍTULO II: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO, GÊNERO, ENSINO E TECNOLOGIA.....	29
2.1. Análise Crítica do Discurso: algumas considerações.....	29
2.2. A abordagem tridimensional de Fairclough: texto, prática discursiva e prática social.....	33
2.3. Considerações sobre língua, gênero e ensino.....	41
2.3.1. Gênero textual ou gênero discursivo?.....	42
2.4. Novas tecnologias de informação e comunicação: O Facebook em sala de aula.....	46
2.4.1. O gênero e a questão do suporte digital.....	50
CAPÍTULO III: REFLEXÕES SOBRE ARGUMENTAÇÃO E MECANISMOS DISCURSIVOS DE PERSUASÃO.....	53
3.1. Entre o convencer e o persuadir: algumas considerações sobre argumentação.....	53
3.2. Mecanismos linguístico-discursivos de persuasão.....	57
3.2.1. Dimensão textual: a coesão como mecanismo linguístico de persuasão.....	58
3.2.2. Prática discursiva: intertextualidade como estratégia de persuasão.....	66
3.3.3. Prática social: a metáfora em análise.....	77
CAPÍTULO IV: O GÊNERO CARTAZ DE PROTESTO EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	87
4.1. Considerações sobre sequência didática.....	87
4.1.1. Apresentação da situação: O projeto de pesquisa.....	89
4.1.2. Análise inicial: primeiras discussões sobre o gênero.....	89
4.1.3. Módulo 1. Letramentos na web, nosso ponto de partida.....	90
4.1.4. Módulo 2. O gênero em foco.....	94
4.1.5. Módulo 3. Meu discurso em cartaz.....	99
4.1.6. Módulo 4. Dialogando com os cartazes.....	103
4.1.7. Análise Final: O discurso sobre o discurso.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE.....	119

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos, a concepção de ensino de língua que norteou o processo educacional no Brasil esteve focada na decodificação do signo. Entendia-se que para ler e escrever era necessário que o aprendiz fosse capaz de formar sílabas, juntá-las para compor as palavras e depois as frases. Essa compreensão passou, por volta da década de 80, a ser questionada e, entre as críticas mais frequentes a esse modelo de ensino, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 18), destacavam-se a excessiva escolarização das atividades de leitura; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; e o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas.

Com um número cada vez maior de publicações que discutiam a necessidade de uma revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação do trabalho com textos, a compreensão textual passou a ser vista de maneira indissociável da relação autor-texto-leitor, visto que é “no uso efetivo da língua e de modo especial no texto em sua relação com seu leitor ou ouvinte que o sentido se constitui” (MARCUSCHI, 2008, p. 234). Assim sendo, os textos pré-fabricados, isto é, especialmente construídos para o aprendizado da leitura, sofreram muitas críticas e, em vista disso, muitos documentos oficiais e manuais de ensino foram reformulados.

Contudo, apesar das pretensas mudanças ocorridas no ensino de Língua Portuguesa nos últimos vinte anos, principalmente após a publicação dos PCN, percebemos, a partir dos resultados de avaliações externas como SAEPE (Sistema de Avaliação de Pernambuco), SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), que ainda há muitos entraves que precisam ser equacionados para que os estudantes ampliem o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto. Assim sendo, e compreendendo a necessidade de inserir, na sala de aula, gêneros retirados de contextos sociais, bem como de fazer uso das novas tecnologias de informação e comunicação, propusemos um trabalho de pesquisa com foco na análise do gênero cartaz de protesto, tendo como espaço de circulação o *Facebook*. Nosso objetivo geral foi analisar as estratégias de persuasão utilizadas nos discursos dos cartazes de protesto, propondo atividades e recursos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem do gênero em ambiente virtual nas aulas de língua portuguesa.

Embora o senso comum apregoe que o uso de sites de redes sociais digitais causa danos à aprendizagem da língua padrão, defendemos a ideia de que esse espaço pode funcionar como elemento facilitador do trabalho com os gêneros, uma vez que por ele transita um número variado de discursos que, por serem versáteis e dinâmicos, podem propiciar uma interação mais participativa entre os estudantes e suscitar na sala de aula, e fora dela, momentos mais eficazes de leitura e discussão. Isso porque a tecnologia é capaz de reunir em um só meio várias formas de expressão: texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses (MARCUSCHI, 2002).

Esta pesquisa está situada, portanto, no campo de estudos das sempre estreitas e tensas relações entre teoria e prática. Trata-se de entender como o estudo das estratégias de persuasão utilizadas nos discursos dos cartazes de protestos podem contribuir para que os estudantes ampliem o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do gênero e como os professores de língua portuguesa podem lançar mão das novas tecnologias de informação e comunicação para tornar a análise de gênero mais significativa para os estudantes.

Entendemos que pensar nos estudantes em sala de aula é pensar nos sujeitos sociais que estão se constituindo, também, a partir do que lhes é oferecido na escola; por isso, o discurso que se constrói na aula de língua portuguesa não pode mais ser único e exclusivamente o discurso imposto pelo livro didático, pautado, na maioria das vezes, em ideologias unilaterais e descontextualizadas. Quando nos referimos a ideologias unilaterais e descontextualizadas nos livros didáticos, temos consciência de que houve avanços, nas últimas duas décadas, na qualidade desses materiais didáticos, contudo, acreditamos que por serem distribuídos a cada quatro anos, muitas discussões se perdem no tempo. Exemplo disso é o gênero objeto da pesquisa: o evento se deu em 2013, os livros didáticos já estavam produzidos e avaliados pela comissão do PNLD para distribuição em 2014 e só serão substituídos em 2018. Então, provavelmente, o cartaz de protesto só entrará na escola, por meio do livro didático, cinco anos depois do fato acontecido.

Portanto, acreditamos que a ampliação dos espaços de discussão, a utilização das diferentes mídias e a exploração das possibilidades de leitura e escrita trazidas pelos meios tecnológicos, a exemplo dos textos em ambiente virtual, podem funcionar como elemento catalisador da aprendizagem, uma vez que “os gêneros são formas de organização social e expressões típicas da vida cultural e não categorias taxinômicas para identificar realidades estanques” (MARCUSCHI, 2002, p. 4).

Ao compreender os gêneros como formas de ação social (MILLER, 2012), justificamos a relevância deste trabalho, já que o cartaz de protesto corresponde a um gênero de grande função social e um excelente exemplo de textos do mundo real, mas ainda pouco explorado nas aulas de língua portuguesa; assim como ainda são pouco explorados os gêneros em ambiente virtual, mesmo sendo a inserção das novas tecnologias no ensino de língua uma das orientações previstas pelos PCN (BRASIL, 1998). Em vista disso, nossa escolha pelo *Facebook* explica-se por dois motivos: primeiro por ser um site que vem sendo usado, não só como um ambiente para encontro de amigos ou postagens de fotos, mas também, como um espaço de informação e discussão, visto que são inúmeros os discursos estabelecidos e as discussões geradas (tome-se como exemplo as manifestações ocorridas no Brasil em junho de 2013), e, segundo, porque acreditamos que esse instrumento pode ampliar a interatividade e a flexibilidade de tempo no processo educacional, por isso é possível fazer uso das redes sociais para contribuir no processo de ensino aprendizagem (SILVA; COGO, 2007).

Dessa forma, propomos um trabalho que pense um ensino voltado para a função social da língua. Para tanto, compreendemos com Fairclough (2001) a linguagem numa perspectiva discursiva, ou seja, situada em práticas sociais em que os sujeitos constituem a si próprios e podem intervir na sociedade, transformando-a ou legitimando suas práticas. Na visão dos PCN (1998), essa compreensão de linguagem é requisito básico para que os indivíduos construam seu processo de cidadania e integrem a sociedade de forma ativa e mais autônoma possível. Dessa forma, tomamos como objeto de análise os discursos veiculados nos cartazes de protesto, enquanto ação social da linguagem e forma de ação no mundo, o que insere essa pesquisa no principal objeto de ensino da Língua Portuguesa, qual seja: “o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, p. 22).

Cientes de que a linguagem contribui efetivamente para a construção, manutenção ou transformação da realidade de um povo, consideramos bastante pertinente adotar como instrumento teórico-metodológico para esta investigação a Análise Crítica do Discurso (ACD), visto que se trata de uma perspectiva analítica comprometida com o estudo crítico e envolvida politicamente com a mudança social (FAIRCLOUGH, 2001). Como essa perspectiva teórica reúne grandes estudiosos que compartilham muitos objetivos: Wodak, Van Dijk, Fairclough entre outros, mas reúnem métodos diferentes (PEDRO, 1997 apud GOMES 2013) optamos por orientar a análise do *corpus* a partir de Fairclough (2001) e de seu modelo

tridimensional de análise crítica do discurso e, dessa forma, traçamos como objetivos específicos da pesquisa:

- Investigar como se dá a articulação entre texto (aspectos linguísticos), prática discursiva (processo de produção, distribuição e consumo textual) e prática social (ideologia e hegemonia) na construção do discurso no gênero cartaz de protesto;
- Compreender como os mecanismos linguístico-discursivos de persuasão podem corroborar com a legitimação do discurso e em que medida esse aspecto pode representar mudança na prática social;
- Desenvolver uma sequência didática para o ensino fundamental a partir da análise do discurso do gênero cartaz de protesto no *Facebook*.

Seguindo o quadro teórico adotado para a pesquisa, baseamo-nos nos estudos de Marcuschi (2000, 2002, 2004, 2008) sobre gêneros e seus desdobramentos para o processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, para o ensino de língua materna. Fundamentamo-nos em Bezerra (2011, 2014) e Recuero (2009, 2014) para estudo e caracterização do site de rede social *Facebook*, e Schneuwly & Dolz (2004) para o desenvolvimento de uma sequência didática, definida pelos autores como conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

A pesquisa baseou-se em um estudo empírico, de natureza qualitativa, na qual selecionamos um *corpus* de 30 textos coletados no *Facebook* e analisamos a partir do modelo tridimensional de análise do discurso proposto por Fairclough (2001) que consistiu, primeiramente, na análise do texto em seus aspectos linguísticos (descrição, vocabulário, gramática, coesão, estrutura textual). Como essa dimensão é muito ampla e por si só já constituiria tema de muitas pesquisas, optamos por analisar mais detalhadamente, a coesão nos discursos dos cartazes, a partir dos operadores argumentativos. Na segunda dimensão da análise, que consiste na prática discursiva (produção, distribuição, consumo, contexto, força, coerência, intertextualidade) focalizamos a intertextualidade nas amostras dos discursos; na terceira dimensão, que corresponde à prática social, nossa análise observou como se constituem a ideologia e a hegemonia nos discursos dos cartazes a partir do uso da metáfora.

Como este trabalho apresenta uma preocupação de articulação de discussão conceitual com a prática, além da análise do gênero a partir de Fairclough (2001), também utilizamos outras estratégias de coleta de dados tais como: pesquisas em várias páginas de *Facebook* para coleta do *corpus*, visita às escolas municipais e estaduais do município de Cupira-PE com objetivo de selecionar a escola que seria utilizada na aplicação da pesquisa, e análise de

questionário socioeconômico dos estudantes da escola selecionada a fim de descobrir quantos possuíam computador conectado à internet, além de outras informações como: idade, profissão, sexo.

Depois da coleta de dados, elaboramos um conjunto de atividades para serem trabalhadas com uma turma de estudantes do Ensino Fundamental na modalidade EJA, IV fase (9º ano) da Escola Municipal Pedro Alves de Souza da cidade de Cupira-PE. Foram vários os motivos que nos levaram a escolha dessa turma e escola como espaço da pesquisa, entre eles podemos citar:

- A escola possui um laboratório de informática conectado à internet. Embora mais duas escolas também o possuíssem, apenas na escola selecionada era permitido acessar o *Facebook*, isso porque as outras duas eram de âmbito estadual, e o governo do estado de Pernambuco bloqueia o acesso ao site, tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos funcionários;
- A turma possui vinte alunos frequentantes, número que consideramos ideal para o trabalho proposto;
- Os estudantes, apesar de apresentarem um atraso na aprendizagem escolar, apresentam um nível interessante de criticidade e de leitura de mundo;
- O fato da autora deste trabalho ser a professora da turma e assim poder avaliar e reavaliar o processo sempre que necessário também foi levado em consideração na escolha;
- E, finalmente, por pensarmos em um trabalho que pretende apresentar uma proposta possível de ser aplicada no contexto da sala de aula com todos os entraves que a educação pública brasileira apresenta.

Vale ressaltar que a pesquisa também levou em consideração a heterogeneidade do grupo, e para melhor caracterizar o público alvo traçamos um quadro perfil dos estudantes em que observamos a idade, o gênero, a profissão. Além disso, como nossa proposta de trabalho visa a utilização da tecnologia, procuramos saber quantos possuem computador conectado à internet. Esses dados foram coletados a partir de análise de documentos da secretaria da própria escola, que, além da ficha de matrícula, possui um questionário socioeconômico dos estudantes.

Figura 1. Quadro perfil dos estudantes da EJA 2014

Perfil dos estudantes da EJA - IV fase - 2014 da Escola
Municipal Pedro Alves de Souza

Gênero	Masculino	Feminino
	14	06
Idade	15 a 20 anos	21 a 50 anos
	10	10
Profissão	Costureiro(a)	Outros
	14	06
Possuem computador conectado	Sim	Não
	07	13

Fonte: a autora

A partir do quadro, observamos que 14 estudantes correspondem ao gênero masculino, fato comum nas turmas de EJA da escola analisada. Isso deve-se, em parte, ao fato da principal atividade econômica do município estar direcionada ao ramo da confecção. São mais de 900 fábricas de pequeno e médio porte, que produzem roupas infantis e adultas, peças íntimas, artigos de cama, mesa e banho, e kits para quartos de bebê. Em vista da grande oferta de trabalho, muitos jovens e adolescentes, principalmente homens, abandonam a escola para trabalhar como costureiros ou optam por cursos noturnos. Esse fato é confirmado quando observamos que 14 estudantes (70% da turma), têm a costura como profissão. Os demais desenvolvem atividades diversas como servente de pedreiro, empregada doméstica, auxiliar de escritório, vendedor, cabeleireiro e babá. Quanto à faixa etária, 50% estão entre os 15 e 20 anos; enquanto os outros 50% apresentam-se bastante diversificados, variando entre 21 e 50 anos com uma relativa predominância na faixa dos 30 a 35 anos. Embora a turma possua um certo poder aquisitivo, visto que todos trabalham, o número dos que possuem computador conectado ainda é muito pequeno: 7 estudantes, ou seja, só 35% utilizam computador e têm acesso a internet, e, desse total, apenas 4 estudantes possuem perfil no *Facebook*.

Após a análise do perfil dos estudantes, fomos motivados a refletir um pouco sobre como tem se constituído a educação de jovens e adultos no Brasil. Sabemos que são muitos os marcos históricos que se reportam a esse segmento de ensino, assim como são muitas as teorias que tentam explicar o visível fracasso dessa modalidade na história recente do país. Quanto a isso, o Documento de Base Nacional sobre os desafios da educação de jovens e adultos no Brasil (BRASIL, 2008) afirma que pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade, e isso implica em compreender as diferenças que distinguem os sujeitos uns dos

outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros.

Em meio a essa diversidade citada, encontramos sujeitos marcados por histórias muitas vezes em comum: histórico escolar pautado pelo fracasso, jovens e adultos marcados pela pobreza, pela falta de acesso à escola, pelo subemprego, pela vulnerabilidade e pela violência. E que, por isso mesmo, quando retornam à escola, veem nos estudos uma oportunidade de inserção na sociedade, seja através de melhores posições no mercado de trabalho; do domínio de saberes escolares que permitam aprovações em concursos públicos; como forma de autoafirmação; ou “simplesmente” pelo desejo de poder transitar pelos espaços públicos e de realizar tarefas que suponham domínio da leitura e da escrita ou de conhecimentos específicos sem precisar pedir o apoio a outra pessoa, isto é, “sem precisar explicitar uma incapacidade, constantemente estigmatizada (negativamente reforçada) pelos padrões sociais” (BRASIL, 2002, p. 94)

Contudo, além dessa caracterização, há também outras singularidades que vão além da diferença de idade e que precisam ser consideradas, pois, conforme nos informam (BRASIL, 2002) e Oliveira (1999), quando um adulto retorna aos estudos, ele traz para sala de aula suas representações sobre a escola e o papel do professor que foram construídas em sua passagem anterior, ou pelo contato com a escola de seus filhos ou parentes, assim como traz experiências e conhecimentos acumulados sobre o mundo, as pessoas, sobre si mesmo e sobre seus próprios processos de aprendizagem, além de diferentes habilidades e dificuldades. E, por isso mesmo, necessitam de uma maior atenção por parte da escola, uma vez que ensinar, como bem lembra Paiva (2003, p. 41), “não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica em lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais”. Nesse sentido, torna-se necessária uma reflexão quanto às especificidades desses sujeitos diante do processo de ensino-aprendizagem, pois, como reflete Oliveira (1999, p. 61), o primeiro ponto a ser discutido é o da adequação da escola para um grupo que não é o “alvo original”. Assim, os currículos, os programas, os métodos de ensino que foram concebidos inicialmente para crianças e adolescentes pertencentes à escolaridade regular, podem colocar os jovens e adultos em situações inadequadas para o desenvolvimento de processos real de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999).

A partir das reflexões suscitadas, considerar as singularidades desses alunos, constitui um imperativo para a escola, visto que, tratar adultos em processo de aprendizagem como

crianças, representa uma forma de alienação, tanto do ponto de vista educacional quanto moral. Como professora dessa modalidade de ensino, tenho visto em diferentes contextos senhores e senhoras, adultos e jovens, ‘pintando coelhinho’ em época de páscoa ou ‘papai Noel’ em época natalina, assim como tenho visto professores de língua portuguesa passarem textos para “copiar no caderno” típicos do universo infantil (chapeuzinho vermelho e cinderela) sem nenhuma contextualização da obra com a realidade vivida por aqueles estudantes, ou ainda, terem que repetir incessantemente a conjugação do verbo ‘to be’ nas aulas de inglês, sem ao menos saber o porquê de estarem estudando uma outra língua.

Assim, feitas essas observações, somos levados a concordar com Foucault (1997) que muitas vezes a escola usa práticas discursivas disciplinadoras, dispensando o uso da força para adestrar e fabricar indivíduos ajustados às necessidades do poder, apoiando e legitimando, dessa forma, relações de desigualdades. Diante disso, observamos a importância de inserir a análise crítica do discurso no ensino fundamental - EJA, não para que os alunos se apropriem de abordagens ou teorias da ACD, mas para que os estudantes, seres sociais, sejam capazes de compreender, nas mais diferentes práticas discursivas, aspectos que corroboram para a manutenção de práticas sociais que legitimam ações de dominação e exclusão. Nesse sentido, concordamos com Fairclough (2001) quando afirma que a compreensão do discurso “contribui em primeiro lugar para a construção do que variavelmente é referido como identidades sociais e posições de sujeito, para os sujeitos sociais e os tipos de eu; em segundo lugar contribui para construir as relações sociais entre as pessoas; e em terceiro lugar contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Se analisar criticamente os discursos pressupõe a compreensão de que os estudantes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem são sujeitos e como tais precisam se posicionar na sociedade, cabe também, e principalmente, à escola o papel de promotora de um espaço em que as questões ideológicas investidas nos mais variados discursos sejam compreendidas pelos estudantes, sujeitos de seu aprender, para que esses possam, conscientes de seu papel na sociedade, intervir significativamente com vistas à diminuição das desigualdades das quais são vítimas.

Pontuamos que essas reflexões sobre os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram cruciais para desenvolvermos uma sequência didática que melhor se adequasse ao perfil do grupo. Nesse sentido, elaboramos uma série de atividades para serem vivenciadas a partir de

oficinas, e acreditamos que esse seja um modo de unir teoria e prática de forma eficiente no contexto da sala de aula.

A partir do que foi apresentado, estruturamos o trabalho da seguinte maneira: no Capítulo 1, apresentamos algumas considerações sobre as manifestações de junho de 2013, um pouco da história do gênero cartaz, o (re)surgimento desse gênero a partir dos protestos de junho, e a participação das redes sociais, em especial o *Facebook*, como ferramenta para produção, recepção e consumo do gênero

Em seguida, no capítulo 2, intitulado “Análise crítica do discurso, gênero, ensino e tecnologia” apresentamos os principais conceitos de discurso, tendo por base a ACD. Posteriormente, discorreremos sobre a abordagem tridimensional de Fairclough: noções de texto, prática social e prática discursiva enquanto modelo norteador da análise dos discursos nos cartazes de protesto, e, em seguida, apresentamos algumas concepções de gênero refletindo sobre o ensino a partir das novas tecnologias de informação e comunicação.

No capítulos 3, apresentamos algumas considerações sobre argumentação e mecanismos discursivos de persuasão: coesão, intertextualidade e metáfora. Apresentamos também um quadro síntese com as principais estratégias de persuasão encontradas no corpus. Por fim, no capítulo 4, apresentamos uma sequência didática de análise do gênero cartaz de protesto a partir do *Facebook* desenvolvida com os estudantes da EJA (4ª fase).

Posto isso, iniciamos o primeiro capítulo apresentando o contexto no qual se insere o gênero cartaz de protesto, sua história e a participação do site *Facebook* como meio propagador do gênero durante as manifestações populares ocorridas no Brasil em junho de 2013.

CAPÍTULO I

#VemPraRua: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS JORNADAS DE JUNHO, O GÊNERO CARTAZ DE PROTESTO E AS REDES SOCIAIS DIGITAIS

Neste capítulo, situaremos o leitor no contexto histórico-social das “jornadas de junho” de 2013, no qual o gênero em estudo (re)surge e dá voz a milhares de pessoas que necessitavam se fazer ouvidas. Em seguida, faremos uma breve reflexão sobre nosso objeto de estudo, o cartaz de protesto, e, por fim, discutiremos a importância do *Facebook* como meio propagador do gênero durante as jornadas.

Visto ser a análise do discurso “uma atividade multidisciplinar” (FAIRCLOUGH, 2001, p.102), incluiremos neste capítulo algumas considerações sobre as manifestações populares de junho de 2013 a partir do olhar de outras áreas como a sociologia, a comunicação, a história e as ciências políticas que nos ajudarão a entender e melhor situar o gênero em seu contexto de uso. Não temos a pretensão, com isso, de exaurir as reflexões acerca das manifestações, tampouco de analisá-las sob o viés político, social ou econômico, nem conseguiríamos fazê-lo. Nessas circunstâncias, o que intencionamos é oferecer um quadro geral do evento, mostrando como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos de formas particulares em contextos sociais específicos (FAIRCLOUGH, 2001).

1.1 As jornadas de junho

O mês de junho de 2013 marcou inegavelmente a história do Brasil. Milhares de pessoas foram às ruas protestar. O que inicialmente parecia ser mais um movimento liderado pelo Movimento Passe Livre (MPL), que reivindica desde 2005 a mudança do sistema de transporte privado para um sistema público, tomou proporções inesperadas, surpreendendo a todos: governo, imprensa, polícia, sociólogos e a população em geral pela rapidez com que conseguiu adesões aos protestos.

Quanto a isso, Godoy (2013) afirma:

Junho de 2013 não será esquecido pelos brasileiros que o viveram. Centenas de milhares de pessoas, na maioria jovens, saíram às ruas, inundaram praças e avenidas com um tsunami de protestos e reivindicações. Convocadas pela internet, pelas redes sociais, com velocidade cibernética, as manifestações surpreenderam políticos, intelectuais e jornalistas. No dia 17 de junho, data crucial para a nacionalização do movimento, 240 mil pessoas tomaram as ruas de 11 capitais simultaneamente. (GODOY, 2013, p. 6).

É importante salientar que as manifestações não começaram em junho de 2013. Já em janeiro do mesmo ano a imprensa registrava manifestações em Porto Alegre (RS) contra o aumento de 15,8% no preço da passagem. Em maio, grupos de Natal (RN) organizavam o movimento “Revolta do Busão” em virtude de aumentos na tarifa de ônibus, e, nesse mesmo mês, outras manifestações aconteciam em várias capitais brasileiras a exemplo de Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Goiânia¹. Todas essas manifestações, ainda que com pouca representatividade, aliadas à forma violenta com que a polícia tentava conter os manifestantes, foram cruciais para despertar no povo brasileiro o desejo de luta, a vontade de ir à rua para também protestar, o que gerou, no mês de junho, as maiores mobilizações populares ocorridas no país desde as manifestações pelo *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Melo em 1992.

Para Maffesoli (2013), o aumento no preço das passagens foi apenas um pretexto, um mote que impulsionou o povo ao protesto, pois, para o autor, a pauta de problemas observados pelos manifestantes e exposta nos cartazes que seguravam durante os atos era bem mais ampla. Vários sociólogos, cientistas políticos e estudiosos em geral discutem algumas possíveis causas promovedoras das manifestações: Castells (2013) e Nobre (2013) apontam para os gastos públicos com a Copa do Mundo de futebol de 2014, que seria realizada no Brasil, e para o aumento das passagens de ônibus. Braga (2013) defende a busca pela ampliação e efetivação dos direitos sociais como principal causa. Harvey (2013) e Maricato (2013) afirmam que problemas como inclusão social e mobilidade possibilitaram as manifestações. Já para Souto Maior (2013),

as mobilizações pelo país, com toda a sua complexidade, não deixam dúvida quanto a um ponto comum: a população quer mais serviços públicos e de qualidade. Quer a atuação de um Estado Social, pautada pelo imperativo de uma ordem jurídica que seja apta a resolver a nossa grave questão social, notadamente, a desigualdade social (SOUTO MAIOR, 2013, p. 147).

Como vemos a partir dos autores citados, não houve uma causa para as manifestações, mas várias causas. A Avaaz² fez uma enquete com mais de dez mil pessoas que participaram dos protestos e classificou como causas a votação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 37³; a reforma política; a consideração da corrupção como crime hediondo; a melhoria

¹ Informações retiradas do site: http://pt.wikipedia.org/wiki/Protestos_no_Brasil_em_2013

² A Avaaz é uma comunidade de mobilização online. Foi lançada em 2007 por um grupo de advogados e está presente em 16 línguas, possui mais de 30 milhões de membros espalhados por 194 países e coordena mobilizações em todo o mundo. Os países com maiores números de membros são o Brasil, com quase 6 milhões, e a França, com quase 3 milhões de membros.

³ PEC 37 - Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 37 dá poder exclusivo à polícia para realizar investigações criminais, retirando essa possibilidade do Ministério Público.

na qualidade de serviços públicos como escolas, hospitais e transportes como as principais reivindicações. Todos esses fatores citados constituem o anseio de 70% dos participantes da pesquisa.

Se não houve uma única causa, para Castells (2013) e Braga (2013), também não houve um grupo social definido. As manifestações ocorridas em junho foram compostas de pessoas oriundas de diversos segmentos socioeconômicos. Os autores caracterizam as manifestações como um evento coletivo, mas reconhecem a possível predominância de um determinado segmento socioeconômico. Já Cardoso (2013) discorda dessa heterogeneidade social, pois para ele as manifestações revelaram que a classe média foi às ruas exigir melhorias nos serviços públicos de educação, saúde e transportes, e comenta: “justo ela, classe média, que não usa esses serviços” (CARDOSO, 2013, p. 27).

A afirmação de Cardoso (2013) parece estar ancorada no resultado da pesquisa divulgada pelo Instituto DataFolha⁴ que traçou o perfil dos manifestantes que participaram do protesto ocorrido no Largo da Batata na cidade de São Paulo no dia 17 de junho de 2013. Segundo a pesquisa, 63% dos manifestantes eram do sexo masculino; 65% estavam na faixa etária entre 21 e 35 anos; 77% possuíam ensino superior e 73% declararam estar trabalhando.

O resultado da pesquisa nos mostra que há o predomínio de um segmento específico da sociedade: jovens, na sua maioria homens, que possuem curso superior e estão empregados. Contudo, considero reducionista afirmar que esse perfil seja a representação de todos os participantes das manifestações espalhadas pelo país ou ainda que seja o perfil da classe média brasileira, e que sendo ela a protagonista das manifestações, as reivindicações tornam-se sem efeito, visto que, supostamente, essa classe não faz uso dos serviços públicos como saúde, educação e transporte público.

Para entender o quão reducionista é mapear todo o movimento a partir de uma pesquisa ou de uma manifestação, basta observarmos os dados da pesquisa Ibope⁵, realizada em 20 de junho de 2013 nas cidades de Belo Horizonte, Brasília, Porto Alegre, Fortaleza, Recife, Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador. Nessa pesquisa, percebemos uma maior participação feminina, 50% contra 50% masculina; quanto a escolaridade apenas 43% possuíam curso superior, o que na pesquisa realizada pelo Datafolha representava 77% dos participantes.

Ao refletir sobre o que viu durante os protestos, Botelho (2013) afirma:

⁴ Fonte: Datafolha, 17, 20 jun. 2013.

⁵ Fonte: Ibope, 21 jun. 2013.

Nas manifestações do Centro do Rio, pude verificar grupos de esquerda organizados, estudantes secundaristas uniformizados, meninas de classe média com máquinas fotográficas de última geração penduradas no pescoço, neonazistas procurando briga, anarquistas tentando despejar seu ódio contra os símbolos do poder e moradores dos morros da área central da cidade (ocupadas pelas UPPs). Também estavam presentes professores e funcionários de universidades, drogados fazendo arrastão, grupos LGBT protestando contra Marcos Feliciano, grupos evangélicos contra o aborto, camelôs saindo do trabalho e participando do ato, e lutadores de jiu-jitsu hostilizando grupos homossexuais. (BOTELHO, 2013, p. 123)

Como vemos a partir da reflexão de Botelho (2013), não dá pra afirmar que as manifestações foram protagonizadas pela classe média, principalmente se, para afirmarmos isso, levamos em consideração o número de participantes nos protestos que possuíam curso superior. É visível que o país deu um salto, nos últimos anos, quanto ao número de egressos em universidade públicas e privadas (programas como PROUNI e SISU proporcionaram a jovens de classe baixa o acesso ao que antes estava restrito a uma minoria). Da mesma forma, é enganosa a ideia de que pessoas que recebem de dois a cinco salários mínimos, renda mensal da maioria dos manifestantes, segundo pesquisa do Ibope de junho de 2013, não fazem uso de serviços públicos como transportes, saúde, educação e segurança.

1.2. A história dos cartazes e os cartazes na história das manifestações de junho

Durante os protestos, houve uma enxurrada de cartazes segurados por uma massa que ocupou as ruas de várias cidades do país. Os cartazes deram voz a uma multidão que parecia ávida por um grito, há muito, preso na garganta. Esse grito acabou gerando uma série de interpretações e fazendo (re)surgir um gênero textual que até então parecia esquecido.

Antes de adentrarmos na história de como esse gênero se atualiza e ganha força nos movimentos sociais a partir de junho de 2013, gostaríamos de lembrar o surgimento dos cartazes na história da humanidade. Até onde pudemos pesquisar, não há muitos estudos, principalmente na área da linguística, que deem conta do objeto em estudo, por isso, utilizamo-nos de estudiosos da área de comunicação no resgate histórico do gênero. Como os estudos feitos referem-se especialmente ao cartaz publicitário, fizemos as adequações e reflexões que julgamos pertinentes para a compreensão do gênero cartaz de protesto.

A história dos cartazes de acordo com Abreu (2011) coincide com a evolução do conhecimento, da tecnologia, do comércio, da política, da arte, da vida urbana e do progresso das cidades. Sabemos, por exemplo, que os primeiros exemplares de comunicações públicas da história tiveram a pedra e a madeira como suporte em cujas superfícies eram esculpidos os textos. Posteriormente, com o aparecimento do papiro e do pergaminho, efetivou-se a sua

portabilidade, e só mais tarde o papel, inventado pelos chineses, possibilitou-lhe uma maior propagação.

No seu livro *Dos átomos aos pixels: a reconfiguração do cartaz na cultura digital*, Andréa Posnar (2013) afirma que os primeiros cartazes que se têm registro eram pequenas e rudimentares peças manuscritas, que não passavam de 25 centímetros e inicialmente continham apenas texto, cujo principal objetivo era a venda ou a troca de produtos. Para a autora, os séculos XIX e XX são tidos como os impulsionadores do cartaz. Nessa época, os cartazes eram utilizados em suas mais variadas formas, chegando a transformar-se, nesse meio tempo, não só em um veículo comunicador de massa, mas também em um artigo colecionável, uma peça decorativa, uma obra de arte, um manifesto cultural ou até mesmo um meio anárquico de expressão.

Para Rabaça e Barbosa (1995), embora existam registros sobre o uso de cartazes desde a antiga Mesopotâmia, esse recurso consagrou-se principalmente a partir do século XIX, com os cartazes criados por Toulouse-Lautrec, Bonnard e Chéret, os quais, tempos depois, tornaram-se obras de arte valiosas. Nesse sentido, recordamos Bazerman (2006) quando afirma que os gêneros nunca surgem num grau zero, mas num veio histórico, cultural e interativo dentro de instituições e atividades preexistentes.

Para Andréa Posnar (2007)

o cartaz há sido considerado como uma expressão da vida econômica, social e cultural de uma determinada sociedade desde o século XVIII. Tido como uma arte de rua, pura e simples cuja função baseia-se principalmente em comunicar, o cartaz é um dos meios de comunicação mais direto e eficaz a ser utilizado em via pública. A princípio, de formato pequeno e despretensioso o cartaz foi adaptando-se às necessidades que tanto anunciantes e consumidores exigiam. Ponto de partida entre os meios de comunicação, o cartaz foi utilizado não somente com o intuito de anunciar mas, também, de manifestar, sendo o melhor meio de expressão entre os artistas do século XVIII e XIX. (p. 01)

Vemos, a partir do que afirma Posnar, que o cartaz é um dos mais criativos meios de expressão da atualidade, seja ele do gênero propagandístico, publicitário, político, didático ou de protesto. Apesar dos diversos gêneros de cartazes, percebemos que eles mantêm entre si certa proximidade quanto aos propósitos comunicativos, quais sejam: afirmar uma identidade coletiva, informar, seduzir, persuadir, convencer, reunir, vender uma ideia ou um produto.

Refletindo sobre o surgimento dos gêneros, Marcuschi (2002) diz que os gêneros surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem e que isso só é possível porque são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. “Os gêneros surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o

que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita” (MARCUSCHI, 2002, p.19).

Neste trabalho, nosso foco reside no gênero cartaz de protesto que, utilizados inicialmente como “placas de mão” e carregados pelos manifestantes, foram fotografados durante os protestos de junho e postados no *Facebook*. Quanto ao processo de produção, Possenti (2013) afirma que o amadorismo dos cartazes foi impressionante, eram improvisados, do tipo "feito em casa", e estavam de acordo com manifestações não guiadas, não lideradas, frutos das redes sociais. Como sabemos, esses cartazes foram uma das formas encontradas pelas pessoas que participaram dos movimentos de se fazerem ouvidas pelas autoridades públicas e governamentais, mídia e sociedade civil, e foi através deles também que o anseio coletivo por mudanças no campo social e político foi alimentado. Assim, percebe-se que o gênero cartaz de protesto, como meio de comunicação, é um instrumento poderoso de persuasão e meio propagador de discursos ideológicos.

De acordo com Müller-Brockmann (2004, apud POSHAR, 2013 p.10), “uma vez adotado como meio de persuasão pública, o cartaz deve anunciar, informar ou vender algo e, para tanto, deve ser visto pelo maior número de indivíduos possíveis, por isso deve atender às expectativas visuais da época em que está inserido”. Para nós, tão importante quanto atender às expectativas visuais, estéticas de uma época, é a mensagem expressa. Se no passado o cartaz precisava ter dez ou vinte palavras, como afirma Moles (2004), hoje ele precisa ser acima de tudo persuasivo, o discurso precisa ser preenchido de estratégias de persuasão para que produza uma comunicação dinâmica e atraia o interlocutor no primeiro instante. O interlocutor precisa sentir-se parte no diálogo estabelecido pelo gênero, para que a arte do convencimento se traduza em ação, isso porque os processos constitutivos do discurso devem ser vistos em termos de uma dialética, na qual o impacto da prática discursiva depende de como ela interage com os objetos, os sujeitos sociais e a realidade pré-constituída (FAIRCLOUGH, 2001).

Como exemplo dessa interação a partir dos processos constitutivos do discurso, lembramos o que dizia um dos cartazes de maior representatividade durante os protestos:

Figura 2. Cartaz de protesto

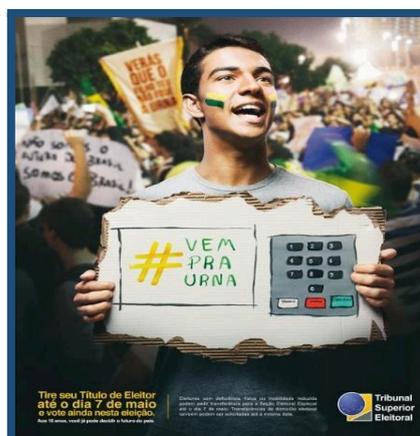


Fonte: Facebook (www.facebook.com/OsMelhoresCartazesEFotosDosProtestos)

No cartaz, a *hashtag* #VemPraRua parece dialogar diretamente com um interlocutor que também faz uso das redes sociais digitais, e isso aproxima locutor e interlocutor no ato da comunicação, tornando a persuasão mais fácil de acontecer. O discurso empunhado no cartaz produz uma dupla provocação: a primeira, em tom convocatório, intima os brasileiros à ocupação das ruas; já a segunda produz uma reflexão quanto às posições passivas, assumidas por muitos, diante do contexto sócio-político do Brasil. Dessa forma, percebemos a partir de Fairclough (2001) que as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de senso comum.

Como a convocação no cartaz 1 parece ter sido atendida pela população, principalmente pelos jovens, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), em outubro de 2013, lançou uma campanha em resposta ao chamado para às ruas. Pelo recurso da intertextualidade, ponto que discutiremos no capítulo 3, o TSE intimou os jovens às urnas como forma de solução para as reivindicações feitas durante as manifestações:

Figura 3. Cartaz publicitário



Fonte: TSE (<http://www.tse.jus.br>)

Embora tenhamos gêneros e propósitos diferentes nos dois casos: cartaz de protesto e cartaz publicitário, percebemos um eco evidente das jornadas de junho de 2013 no cartaz 2.

As imagens ao fundo evocam às manifestações numa tentativa de captar a energia, a revolta e a alegria com que os brasileiros saíram às ruas para protestar. O rosto do rapaz pintado de verde e amarelo, bem como o cartaz que ele segura nas mãos, #VEM PRA URNA, escrito de verde e amarelo, busca resgatar nos jovens o mesmo sentimento nacionalista com que eles foram às ruas em junho. Contudo, é importante perceber que o discurso no cartaz 2 parece negar ou contradizer o cartaz 1, é como se “ir às ruas” nada resolvesse, enquanto “ir às urnas”, representasse a possibilidade de mudanças reais.

Apesar das estratégias de persuasão, memória e emoção utilizadas no cartaz 3, o discurso do TSE parece não ter conseguido as adesões esperadas, pois as eleições de 2014 registraram⁶ um dos mais altos índices de abstenções dos últimos anos: 27.698.475 (19,39%) do total de eleitores não compareceram às urnas. Se somarmos esse número aos votos brancos, 4.420.489 (3,84%) e nulos 6.678.592 (5,80%), concluímos que 38.797.556 brasileiros não acreditaram estar nas urnas a solução para o país, confirmando muitos dos discursos expressos nos cartazes: “*Nenhum partido me representa*”; “*Direita? Esquerda? Eu quero é ir pra frente #Vem pra rua*”, “*O congresso não me representa*”. Provavelmente as estratégias de persuasão utilizadas no discurso do cartaz do TSE não tenham surtido o efeito desejado, porque, conforme Bazerman (2006), o gênero é apenas a realização visível de dinâmicas sociais e psicológicas. Ao compreendermos o que acontece com o gênero, porque o gênero é o que é, perceberemos os múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes.

1.3 As redes sociais digitais nas ruas e as ruas na rede

Durante as manifestações ocorridas em junho de 2013, os sites de redes sociais digitais como o *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Youtube* e *Tumblr* foram amplamente utilizadas pelos manifestantes como meio de convocação, divulgação, postagens e agendamento dos eventos. Quanto a essa participação das redes sociais digitais em movimentos populares, Manuel Castells (2013) em seu livro *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet* afirma que as manifestações de rua ocorridas nos últimos anos começaram nas redes sociais da internet, já que elas, segundo o autor, são espaços de autonomia, muito além do controle de governos e empresas que, ao longo da história, monopolizaram os canais de comunicação como alicerces de seu poder.

⁶ Fonte: Site do TSE (<http://www.tse.jus.br/>), acessado em 6 de fevereiro de 2014.

Embora, no livro, Castells faça uma análise de manifestações ocorridas em países como Egito, Espanha e Estados Unidos, percebemos que tanto lá, quanto aqui, as redes sociais digitais, por propiciarem uma comunicação livre, rápida e global, tornaram-se essenciais para muitas das ações contemporâneas, principalmente quando, por meio da luta, novas formas de contrato social precisam ser negociadas (CASTELLS, 2003). Assim sendo, nos propusemos a refletir como os discursos nas jornadas de junho se entrelaçam com as redes sociais digitais e levam para a rua milhares de pessoas que, inicialmente incentivadas pelo Movimento Passe Livre, colocaram em evidência suas próprias demandas.

Como citamos anteriormente, vários sites de redes sociais digitais foram utilizados durante as manifestações. Refletir sobre a participação de cada um deles nesses eventos nos tomaria muito tempo e talvez não conseguíssemos dar conta. Então, a) devido a todos os grandes atos nas ruas derivarem de eventos agendados a partir do *Facebook* (PIMENTEL; SILVEIRA, 2013); b) ter sido essa a mídia que propiciou ampla divulgação dos cartazes; c) fazer parte do nosso objeto de investigação quanto às possibilidades pedagógicas de estudo do gênero; d) ser a rede mais utilizada pelos internautas brasileiros durante os protestos⁷, optamos por observar como os manifestantes se utilizaram da ferramenta *Facebook* durante a organização e a divulgação dos eventos.

Em 2014, o *Facebook*, idealizado por Mark Zuckerberg em 1997, tornou-se o site de redes sociais na internet com a maior base, aproximadamente 1,23 bilhão, de usuários ativos do mundo. Só no Brasil, terceiro colocado em número de seguidores, são 61,2 milhões⁸ de perfis, perdendo apenas para Estados Unidos (146,8 milhões) e Índia (84,9 milhões). De acordo com estudos realizados pelo Observatório de Imprensa, que pesquisou sobre os hábitos de consumo de mídias pela população brasileira em fevereiro de 2014, constatou-se que o *Facebook* é, entre os sites de redes sociais, a mídia mais utilizada pelos brasileiros quando o assunto é informação. Dos 32,1% que afirmaram utilizar esses sites para pesquisa, aproximadamente 31% respondeu informar-se através do *Facebook*.

Ao se observar as particularidades dessa mídia, verifica-se que, diferentemente de outros sites de redes sociais, o *Facebook* possibilita selecionar o conteúdo que se quer receber e restringir o acesso de estranhos aos dados, bem como procurar pessoas, grupos e eventos específicos, agendar eventos com datas e horários prévios, partilhar mensagens, notícias e opiniões, fotos, vídeos, músicas, etc. Todas essas peculiaridades fizeram com que esse site,

⁷ A Pesquisa Brasileira de Mídia 2014 pode ser acessada na íntegra pelo endereço: <http://observatoriodaimprensa.com.br/download/PesquisaBrasileiradeMidia2014.pdf>

⁸Fonte: tecnologia.uol.com.br/noticias/facebook-em-numeros. Acessado em fevereiro de 2015

durante as manifestações, servisse como ‘sala de reunião’ para que os eventos fossem organizados e coordenados livremente na rede.

Quanto a essa liberdade proporcionada pelos sites de redes sociais, Roberto Amaral (2013) acrescenta que, como fator mobilizador, principalmente em função da falência ética dos grandes meios, as redes sociais da internet passaram a “constituir-se no mais importante órgão de nossa imprensa realmente livre de controle ideológico” (AMARAL, 2013, p. 11), e, aproximando-se dessa ideia, Castells (2013) comenta que agora a capacidade de auto-organização é espontânea. Isso é novo e isso são as redes sociais. E o virtual sempre acaba no espaço público. “Essa é a novidade. Sem depender de lideranças, a sociedade tem a capacidade de se organizar, debater e intervir no espaço público” (CASTELLS, 2013, p.102).

Parece consenso entre os estudiosos que a articulação e organização das manifestações de junho tenham sido feitas através de sites de redes sociais, principalmente o *Facebook*, o que é confirmado a partir da leitura de diversos cartazes que diziam: “*Saímos do Facebook*” ou “*Somos a rede social*”. Assim, observamos que a mídia *Facebook* parece ter sido atualizada durante os protestos: o que antes servia como ponto de encontro entre amigos, ou lugar de exposição de fotos e propagandas, acumulou novas funções, servindo até para outros atores sociais como autoridades policiais que passaram a se guiar pelas páginas do *Facebook* para calcular o número de policiais necessário a fim de garantir a segurança nos protestos, como também jornalistas passaram a organizar suas agendas a partir do que liam e viam nas diversas páginas da rede.

Cabe aqui o posicionamento de que certamente não foram as redes midiáticas as responsáveis pelo surgimento das demandas sociais, tampouco acreditamos que sem elas o evento não teria acontecido. As ruas do Brasil já foram palco de memoráveis manifestações populares: *impeachment* do presidente Collor (1992), movimento Diretas Já (1984), só para citar as mais recentes que foram organizadas por movimentos estudantis, sindicais e por representações de diferentes esferas da sociedade, tudo feito pelo boca a boca, ou por meio de cartazes, panfletos, faixas. Contudo, é importante lembrar que ao possibilitar a distribuição viral das mensagens e o acompanhamento da ação coletiva, as mídias sociais possibilitaram, por meio de vídeos e fotos, o registro de cada detalhe das manifestações em tempo real, o que foi crucial para que os manifestantes pudessem mostrar o que de fato estava acontecendo nas ruas, visto que, no primeiro momento, a primeira reação da grande mídia, bem como das autoridades públicas, foi de condenação pura e simples das manifestações que segundo eles deveriam ser reprimidas com ainda maior rigor. Enquanto a grande mídia se posicionava

contrária aos protestos, estigmatizava e criminalizava os manifestantes como baderneiros e vândalos, as vozes das ruas também se manifestavam contrárias à cobertura da grande imprensa, por meio de gritos de guerra, cartazes, faixas e postagens no *Facebook* que diziam: “*jornalistas, nos ajudem a contar a verdade e tenham uma noite de sono tranquila*”, “*Contra a manipulação da mídia*”, “*o povo não é bobo, abaixo a rede Globo*”. Os manifestantes colocavam em xeque a hegemonia de grupos que, por terem o controle da informação, sempre estiveram a serviço do poder e não do povo.

Hostilizada pelos manifestantes, agredida pela polícia, e desmentida diariamente pela imprensa alternativa que acompanhava os acontecimentos nas ruas ao vivo nas redes sociais digitais, a grande mídia viu-se obrigada a mudar, ainda que não totalmente, sua rota editorial e seu discurso. Mesmo assim carros de redes de televisão foram queimados e depredados, jornalistas de grandes emissoras foram agredidos, microfones com logomarcas de emissoras como a Globo e Record foram destruídos e ainda cartazes com o recado “*eu sei o que vocês disseram semana passada*” apareceram em muitas manifestações. Embora não se saiba ainda quais os ganhos reais das manifestações ocorridas em junho de 2013 para a sociedade brasileira, uma coisa é certa: esse parece ter sido o primeiro movimento popular cujas informações a grande mídia não conseguiu manipular totalmente, isso porque o outro lado, o povo, seja ele classe média ou não, pode, através das redes sociais digitais, mostrar sua versão dos fatos.

Concluimos este capítulo cientes de que não esgotamos a discussão acerca das manifestações, tampouco era essa a nossa pretensão. Dada a complexidade do tema, buscamos refletir sobre o contexto das manifestações de uma forma geral. A abordagem genérica deve-se a consciência de que “as manifestações tiveram características diferentes de acordo com a cidade, o local da cidade em que se realizavam e mesmo o período que brotavam” (BOTELHO, 2013, p. 122). Assim sendo, uma abordagem mais específica do que foram as manifestações de junho poderia nos afastar do nosso foco que são os discursos nos cartazes. São as vozes que ecoavam na multidão, através dos cartazes de protesto, que nos instigaram à pesquisa, e, como todos os cartazes, de acordo com Possenti (2013), só são interpretáveis se levarmos em consideração seu pano de fundo histórico, fato, situação e atores imbricados no processo, optamos por traçar um panorama geral das manifestações de junho de 2013.

Concluída a exposição, apresentamos, no capítulo a seguir, um breve estudo sobre a Análise Crítica do Discurso e a abordagem tridimensional de Fairclough (2001), teoria que

fundamenta essa pesquisa. Buscaremos também em Marcuschi (2002, 2004, 2008) e Bezerra (2006, 2011, 2014) respaldo teórico para refletirmos sobre noções de gênero e ensino.

CAPÍTULO II

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO, GÊNERO, ENSINO E TECNOLOGIA

Para uma melhor compreensão do discurso nos cartazes de protesto, recorreremos aos postulados da Análise Crítica do Discurso (ACD). Nossa opção por essa teoria em detrimento de outras perspectivas analíticas deve-se à compreensão de que a ACD centra-se numa teoria do discurso orientada socialmente, cujos focos são a mudança, a ação e a transformação social.

Embora o projeto da ACD reúna linguistas críticos, como Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen, Ruth Wodak entre outros, que compartilham a necessidade de destacar o papel imprescindível da linguagem na produção, manutenção e mudança das relações sociais de poder, observa-se que essa perspectiva teórico-metodológica não é homogênea, uma vez que se constitui a partir de um conjunto de propostas teóricas sobre o discurso e seu funcionamento social e de enquadres metodológicos distintos, mas não antagônicos. Diante disso, elegemos os postulados de Fairclough (2001, 2003) como norteadores deste trabalho, visto reconhecermos nesse autor uma abordagem que melhor subsidia a análise do gênero cartaz de protesto, que ao emergir de contextos específicos de lutas e focalizar relações de poder e desigualdades na construção de identidades sociais, torna-se pertinente sua análise sob o viés desse teórico.

Outro pesquisador que nos orienta no percurso dessa pesquisa é Marcuschi (2002, 2004, 2008). Como pensar em gênero e ensino e não valer-se de reflexões e teorias desenvolvidas ou disseminadas por ele? Neste capítulo, como também em todos os outros deste trabalho, focalizamos os estudos desse linguista que, de maneira muito singular, proporcionou a pesquisadores e professores de diferentes níveis de ensino uma nova maneira de olhar à língua, o sujeito e o ensino de gênero. Assim sendo, buscamos estabelecer um diálogo entre Marcuschi (2002, 2004, 2008) e Fairclough (2001, 2003) como forma de melhor compreender a linguagem, o texto e o ensino de gênero a partir de práticas sociais. Tendo em vista estarmos propondo um trabalho de análise do gênero em ambiente virtual, utilizaremos também algumas reflexões propostas por Bezerra (2011, 2014).

2.1 Análise Crítica do Discurso: algumas considerações

Situada na interface entre a linguística e a ciência social crítica, a Análise Crítica do Discurso (ACD), disciplina com amplo escopo de aplicação, tem se constituído em um modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, bem como tem estabelecido um quadro de análise que possibilita “mapear a conexão entre relações de poder e recursos linguísticos selecionados por pessoas ou grupos sociais” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 185).

Pedro (1998, p. 27-28) afirma que a ACD tem como características:

- Entender a linguagem como a mais importante prática social;
- Entender o texto como resultado da ação dos falantes e escritores socialmente situados, considerando as possibilidades de escolha que esses possuem e o poder e a dominação implícitos nessas escolhas;
- Considerar que os participantes na produção dos textos desempenham papéis desiguais;
- Prever que os significados veiculados nos textos dependem da interação;
- Mostrar que os traços linguísticos são motivados socialmente;
- Entender que linguagem tem caráter histórico;
- Empreender análises baseadas na materialidade linguística.

A partir do que apresenta Pedro (1998), percebemos que a ACD compreende uma abordagem teórico-metodológica que concebe o discurso como uma prática social, através da qual as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros, legitimando ou modificando as relações de poder e dominação existentes na sociedade através da linguagem. Para Ramalho e Resende (2006, p. 56), “existe na ACD uma preocupação em descobrir, revelar e divulgar aquilo que está implícito, rejeitando a ‘naturalização’ dos processos sociais, permitindo que as ideologias subjacentes ao discurso, bem como relações de dominação sejam reveladas”.

Nesse sentido, o discurso na ACD passa a ser entendido tanto como reprodutor, quanto transformador de realidades sociais, isso porque o sujeito, diferentemente de outras abordagens teóricas, é visto como “não só propenso ao moldamento ideológico e linguístico, mas também agindo como transformador de suas práticas discursivas, contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos” (MELO, 2010, p. 85). Percebe-se, a partir de Melo, que discurso e sujeito na ACD se constituem a partir de uma relação dialógica, ora reproduzindo práticas discursivas, ora ressignificando-as. Isso porque para a ACD o sujeito é um ator ideológico que tanto pode

construir como ser construído socialmente a partir de escolhas linguísticas utilizadas em seu discurso.

Para Fairclough (2001), definir discurso não é tarefa fácil principalmente porque há muitas definições conflitantes e sobrepostas, formuladas de várias perspectivas teóricas e disciplinares. Lembra o autor que na linguística, por exemplo, discurso é empregado com referência a amostras ampliadas de linguagem falada ou escrita, e em relação a diferentes tipos de linguagem usada em distintos tipos de situação: discurso de sala de aula, discurso de consulta médica, discurso publicitário. Pêcheux (1990) por sua vez, apresenta discurso como uma forma de materialização ideológica. Em Pêcheux, “o discurso mostra os efeitos da luta ideológica no funcionamento da linguagem e de modo inverso, a existência da materialidade linguística na ideologia” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 52). Já Maingueneau (2005, p. 16) vê o discurso como algo “integralmente linguístico e integralmente histórico”. Nesse sentido, o discurso decorre de usos linguísticos em consonância com as relações tempo/espaço. Para Fairclough (2001), no entanto, discurso é uma prática de representação e significação do mundo, constituindo e ajudando a construir as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças. Essa visão constitutiva de discurso desvela uma noção de discurso que tem relação ativa com a realidade, e favorece a compreensão de discurso enquanto prática social.

Conceber discurso como forma de prática social tem para Fairclough (2001) algumas implicações: a) implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação; b) implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, que se dá geralmente entre a prática social e a estrutura social em que a última é tanto uma condição como um efeito da primeira.

Na perspectiva do linguista, o discurso é entendido como elemento integrante do mundo social, constituindo esse mundo e sendo constituído por ele. Contudo, é importante salientar que as relações entre a mudança discursiva, social e cultural não são transparentes para as pessoas envolvidas e que, por isso, é preciso mostrar conexões e causas que estão ocultas por um lado, e, por outro, intervir socialmente para que sejam produzidas mudanças favoráveis àqueles que possa encontrar-se em desvantagens.

Mesmo não havendo consenso entre perspectivas e autores citados, observa-se que eles têm em comum a concepção de discurso não focalizada apenas no funcionamento linguístico, mas também na relação que o sujeito e esse funcionamento estabelecem

reciprocamente. Ou seja, “o objeto de estudo de qualquer análise do discurso não se trata tão somente da língua, mas o que há por meio dela: relações de poder, institucionalização de identidades sociais, processos de inconsciência ideológica, enfim, diversas manifestações humanas” (MELO, 2009, p. 3).

Outra particularidade marcante que observamos na ACD é sua preocupação com as relações de poder como condição central da vida em sociedade, o que inclui as relações de gênero, classe social, raça e etnia. Nesse sentido, Fairclough (2001) afirma ser necessário analisar não só as relações de poder no discurso, mas também a maneira como essas relações e a luta pelo poder moldam as práticas discursivas de uma sociedade.

Partindo da compreensão de que as práticas discursivas moldam e são moldadas por relações e luta por poder, Ruth Wodak (2004, p. 237) assevera:

O poder envolve relações de diferença, particularmente os efeitos dessas diferenças nas estruturas sociais. A unidade permanente entre a linguagem e outras questões sociais garante que a linguagem esteja entrelaçada com o poder social de várias maneiras: a linguagem classifica o poder, expressa poder, e está presente onde há disputa e desafio ao poder. O poder não surge da linguagem, mas a linguagem pode ser usada para desafiar o poder, subvertê-lo, e alterar sua distribuição a curto e longo prazo. A linguagem constitui um meio articulado com precisão para construir diferenças de poder nas estruturas sociais hierárquicas.

Essa compreensão de que a linguagem pode ser usada para desafiar o poder torna-se crucial para entendermos como muitos atores sociais, a partir dos discursos expressos nos cartazes de protestos durante as manifestações de junho de 2013, desafiavam instituições e poderes hierárquicos. No discurso “*ou para a roubalheira, ou paramos o Brasil*”, temos um exemplo claro de como a linguagem se entrelaça com o poder a fim de subverter e alterar as regras hierárquicas na estrutura social. Assim, vemos que o discurso não é neutro, mas produto de contexto histórico-social que também produz situação histórica e social, moldando a sociedade e sendo moldado por ela. Quanto a isso, Fairclough (2001, p. 100) adverte que:

ao produzirem seu mundo, as práticas dos membros são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão sempre além da produção de sentidos. Assim, seus procedimentos e suas práticas podem ser investidos política e ideologicamente, podendo ser posicionados por eles como sujeitos (e 'membros').

Para o autor, a prática dos membros tem resultados e efeitos sobre as estruturas sociais, as relações sociais e as lutas sociais. Contudo, eles geralmente parecem não ter consciência disso. Se assim o for, refletimos sobre o grau de consciência que teriam os manifestantes

durante as manifestações de junho de 2013 que, utilizando-se de técnicas de persuasão nos discursos dos cartazes, discursos esses heterogêneos e até mesmo em alguns momentos contraditórios, conclamavam os brasileiros a irem às ruas como forma de luta por mudanças no sistema político e social do país.

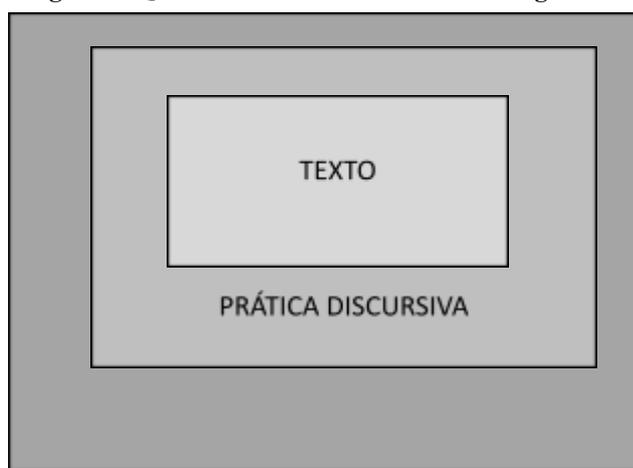
Para melhor refletirmos sobre esses discursos, apresentamos a seguir algumas considerações sobre o modelo tridimensional de análise do discurso proposto por Fairclough (2001) que nos servirá de embasamento para a análise do *corpus*.

2.2 A abordagem tridimensional de Fairclough: texto, prática discursiva e prática social

O modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001) consiste em uma tentativa de reunir três tradições analíticas indispensáveis na análise do discurso, são elas: a tradição de análise textual e linguística, a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microssociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados.

Com a finalidade de uma maior compreensão desse modelo, reproduzimos o quadro desenvolvido pelo autor que busca explicar a análise do discurso a partir dessas três dimensões.

Figura 4. Quadro tridimensional de Fairclough



Fonte: Fairclough (2001)

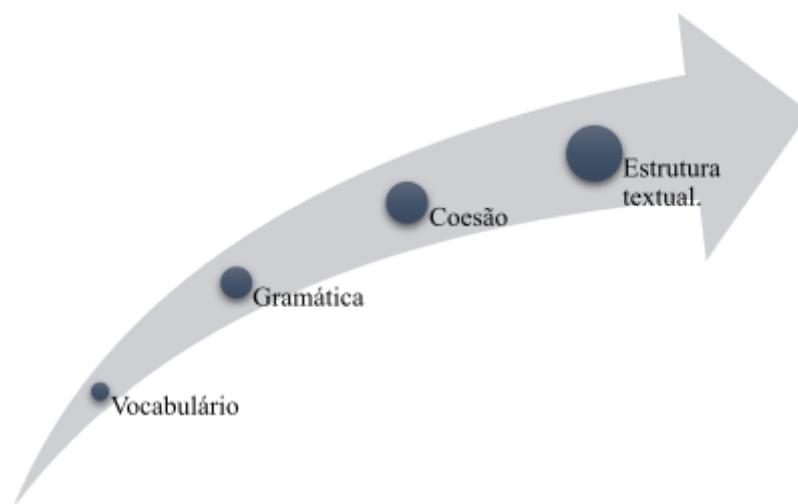
A partir do quadro, Fairclough (2001) explica que qualquer evento discursivo pode ser considerado como simultaneamente um texto, uma prática discursiva e uma prática social. Assim, a dimensão do texto cuida da análise linguística de textos, a dimensão da prática

discursiva especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual, e a dimensão da prática social cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivo-constitutivos dos discursos.

Quanto a essa divisão, Resende e Ramalho (2006) afirmam que a separação dessas três dimensões é analítica e serve ao propósito específico de organização da análise. Sendo assim, apresentamos a seguir as categorias analíticas propostas por Fairclough (2001) para cada uma dessas dimensões.

A dimensão textual organiza-se em quatro itens como mostra o gráfico a seguir:

Figura 5: Representação dos itens que compõem a dimensão textual do discurso com base em Fairclough (2001)



Fonte: A autora da pesquisa

A figura em escala ascendente representa a visão de Fairclough (2001) quanto ao papel desenvolvido por cada um desses itens na dimensão do texto. “O vocabulário trata principalmente das palavras individuais, a gramática das palavras combinadas em orações e frases, a coesão trata da ligação entre orações e frases e a estrutura textual trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 103). Além desses componentes, o autor distingue ainda três itens que, embora sejam estudados na prática discursiva, envolvem aspectos formais dos textos: a ‘força’ dos enunciados, isto é, os tipos de atos de fala (promessas, pedidos e ameaças), a ‘coerência’ dos textos e a ‘intertextualidade’. Para o linguista, esses sete itens reunidos constituem um quadro para a análise textual que abrange aspectos de sua produção e interpretação como também as propriedades formais dos textos.

Ramalho e Resende (2011, p. 20) esclarecem que “as categorias linguísticas são utilizadas como ferramentas para a investigação de problemas sociais, e a unidade mínima de análise é o texto, entendido de modo amplo no que envolve suas condições de produção, distribuição e consumo, e seu funcionamento em práticas sociais situadas”. Dessa forma, segundo as autoras, os elementos linguísticos analisados em um texto oferecem pistas que apontam para as práticas sociais existentes. De modo que a escolha lexical, a combinação dos elementos na construção de um enunciado, a escolha pela voz ativa ou passiva em determinado processo de interação podem contribuir para que um dado objetivo seja alcançado, por vezes, legitimando o poder conferido às elites.

A dimensão da prática discursiva, segundo Fairclough (2001, p. 106), “envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais”. Para entendermos o quão variáveis podem ser esses processos basta pensarmos no movimento de produção de um artigo científico e de um cartaz de protesto, por exemplo. Enquanto o primeiro demanda rotinas complexas de produção, seleção de *corpus*, definição de recorte teórico-metodológico, pesquisas de campo, estágios de produção, processos de revisão e avaliação, o segundo se dá de forma mais breve, resumida, criativa e persuasiva, apresenta uma maior aproximação com a língua falada, e pouca preocupação com questões relativas à revisão e avaliação. Mediante essa reflexão, acreditamos, juntamente com Bonini (2007), que a prática discursiva é um dos processos de realização do texto e, nesse sentido, do gênero. Se todo texto ocorre através de um gênero mais ou menos estabilizado em determinado meio social, é possível inferir que todo gênero detém práticas discursivas específicas: um modo de ler, de escutar, de falar ou de redigir.

Para Fairclough (2001, p. 91)

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. Por exemplo, as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para a sua reprodução. Porém elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na fala da sala de aula, do parquinho, da sala de professores, do debate educacional, e assim por diante.

Mediante o exposto, fica claro que os gêneros se materializam em textos em situações concretas de manifestação da linguagem como afirma Marcuschi (2004), e se realizam conforme o modo como os sujeitos aprenderam a realizá-los em determinados meios sociais e

mediante determinado discurso. Este saber, todavia, é dinâmico e está em transformação constante (BONINI, 2007).

Ainda na dimensão discursiva, Fairclough (2001) orienta que os textos sejam examinados com especial atenção ao contexto, à coerência, força ilocucionária e intertextualidade. Para o autor, essas categorias permitem investigar os recursos sociocognitivos de quem produz, distribui e interpreta textos. Assim sendo, Resende e Ramalho (2004) observam que a força dos enunciados refere-se aos tipos de atos de fala desempenhados; à coerência, às conexões e às inferências necessárias e seu apoio em pressupostos ideológicos; a análise intertextual refere-se às relações dialógicas entre o texto e outros textos (intertextualidade) e às relações entre ordens de discurso (interdiscursividade). Conclui-se, portanto, que essa dimensão está mais próxima de uma atividade interpretativa do que a dimensão textual. Dessa forma, enquanto a dimensão do texto apresenta-se descritiva, a dimensão da prática discursiva se aproxima da interpretação.

Para Fairclough (2001, p. 35), “A conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre ‘pistas’ no texto”. Observamos que há no linguista uma preocupação muito latente em estabelecer conexões explanatórias entre os modos de organização e interpretação textual, como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em um sentido mais amplo. Para o pesquisador, não se pode reconstruir o processo de produção e nem explicar o processo de interpretação simplesmente por referência aos textos; eles são respectivamente traços e pistas desses processos e não podem ser produzidos nem interpretados sem os recursos dos membros.

A terceira dimensão defendida por Fairclough (2001) consiste na prática social. Nessa dimensão, o autor discute o conceito de discurso em relação à ideologia: sentidos, pressuposições, metáforas e situa o discurso em uma concepção de poder como hegemonia: orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas.

Assim explica o linguista:

Minha formulação da análise na dimensão da prática social está centrada nos conceitos de ideologia e essencialmente hegemonia, no sentido de um modo de dominação que se baseia em alianças na incorporação de grupos subordinados e na geração de consentimento. As hegemônias em organizações e instituições particulares no nível societário são produzidas, reproduzidas e transformadas no discurso. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 28)

Sobre ideologia, o linguista apresenta três importantes asserções: a) a ideologia tem existência material nas práticas das instituições, que abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia; b) a ideologia interpela os sujeitos, isto é, os efeitos ideológicos constituem o sujeito; c) os aparelhos ideológicos do estado (instituições como a educação e a mídia) são locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente.

As asserções sobre ideologia apresentadas por Fairclough (2001) têm como base teórica as concepções fornecidas por Althusser (1971). Porém, se para o filósofo o sujeito é um ser inapto à ação diante da ideologia dominante, para o linguista britânico os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre diversas práticas ideológicas a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras, “assim o equilíbrio entre o sujeito ‘efeito’ ideológico e sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

Ao ampliar o conceito de sujeito ideologicamente posicionado ou ativo na realização de suas próprias práticas, assume-se, pois, que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou as transformações das relações de dominação.

Quanto à possibilidade de localizar ideologias no texto, tal como defende a linguística crítica, Fairclough (2001, p. 118) afirma:

Embora seja verdade que as formas e os conteúdo dos textos trazem o carimbo (são traços) dos processos e das estruturas ideológicas, não é possível ‘ler’ as ideologias nos textos, isso porque os sentidos são produzidos por meio de interpretações dos textos e os textos estão abertos a diversas interpretações que podem diferir em sua importância ideológica e porque os processos ideológicos pertencem aos discursos como eventos sociais completos – são processos entre as pessoas – não apenas aos textos que são momentos de tais eventos.

Fica claro, portanto, que para o autor o processo de interpretação das ideologias presentes nos discursos não é explicável apenas por referências aos textos. Esses constituem traços e fornecem pistas, mas a compreensão envolve processos mais complexos e completos de interação entre os sujeitos que podem diferir quanto a importâncias ou posições ideológicas assumidas pelos membros em eventos específicos. Se para algumas correntes teóricas os sentidos das palavras são ideológicos, para Fairclough (2001) há aspectos

semânticos que indiscutivelmente devem ser considerados, como pressuposições, metáforas e coerência na constituição ideológica dos sujeitos. O linguista britânico adverte também que uma oposição rígida entre ‘conteúdo’ ou ‘sentido’ e ‘forma’ é equivocada porque os sentidos dos textos são estreitamente interligados às formas dos textos, e os aspectos formais dos textos em vários níveis podem ser investidos ideologicamente.

Quanto à possibilidade de todo discurso ser ideológico, Fairclough (2001) sugere que as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar relações de poder, mas nem todo discurso é irremediavelmente ideológico, isto porque as ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural e assim por diante, e à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia.

Abrimos parênteses aqui para nos posicionarmos, em parte, contrários à ideia de ideologia inerentemente negativa apresentada pela ACD e defendida por Fairclough (2001). Para nós é preciso relativizar a concepção, pois, como observa Lukács (2002), nem todos os fenômenos ideológicos são necessariamente enganadores e ilusórios, servindo para sustentar e legitimar relações de poder e dominação sobre grupos subordinados.

A partir dos cartazes abaixo é possível observar como o caráter restrito da ideologia pode funcionar como instrumento de luta social, confirmando que os grupos subordinados, em meio a conflitos sociais, podem encontrar na ideologia soluções para seus problemas imediatos.

Figura 6

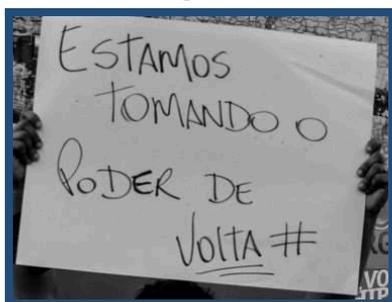


Figura 7

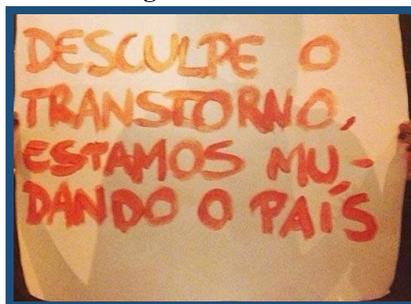
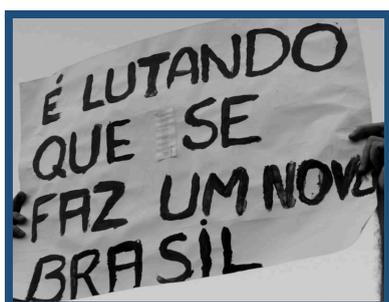


Figura 8



Fonte: Facebook (www.facebook.com/OsMelhoresCartazesEFotosDosProtestos)

Analisando os discursos nas figuras 6, 7 e 8 percebe-se que entre as muitas vozes das ruas há uma similaridade quanto à ideia de luta: a) a luta possibilita a tomada de poder; b) a luta possibilita mudanças; c) a luta faz surgir um novo país. No contexto das manifestações ocorridas em junho de 2013 no Brasil, seria ingênuo de nossa parte acreditar que os manifestantes que saíram às ruas com seus cartazes de protesto nas mãos não possuíam ideologia alguma, ou ainda que essa ideologia era representativa do grupo que detém o poder econômico do país. Para nós, concordando com Bawarshi e Reiff (2013, p. 187), “os gêneros funcionam como lugares de ação ideológica. Como tais, gêneros também são ferramentas para acessar, criticar e causar mudanças no interior de culturas e grupos sociais”. Assim, acreditamos com Lukács (2002) que em momentos de crise econômica/social de determinadas formações sociais, surgem formas ideológicas de pensamento ou de práticas sociais como respostas necessárias a mediação dos conflitos sociais.

Nesse sentido, a ideologia não nos parece negativa e nem um fenômeno ligado exclusivamente a um setor dominante da sociedade. É preciso relativizar o conceito para não incorrerem no simplismo de achar que mesmo entre grupos marginalizados não há ideologias ou ainda que essas não possam ser libertadoras.

Temos ciência, no entanto, que essa discussão é ampla e complexa, que existem grupos que defendem uma teoria de ideologia crítica, pautada na "falsa consciência" sobre a realidade que tem como objetivo reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes, perpetuando, assim, situações de poder e dominação (MARX; ENGELS, 2012; THOMPSON, 2000), e há outros que defendem uma teoria de ideologia neutra, não enganosa ou negativa em si, mas constituindo qualquer ideário de um grupo de indivíduos (GRAMSCI, 1978; LUKÁCS, 2002). Por isso, embora nos pautemos nas concepções da ACD cujo conceito de ideologia provém de estudos de Thompson (2000), observaremos a ideologia no gênero em estudo, não só como algo inerentemente negativo, mas também como ideário de um grupo social

Posto isso, observamos que a hegemonia é outra categoria analítica colocada por Fairclough (2001) para a análise do discurso na dimensão da prática social. Sobre hegemonia o autor apresenta algumas acepções definidoras do termo:

- a) Liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade;

- b) 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 estável.
- c) Construção de alianças e a integração muito mais que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento;
- d) Foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação que assume formas econômicas, políticas e ideológicas.

Segundo as pesquisadoras Resende e Ramalho (2003), Fairclough (1997, 2001) retorna ao conceito de Gramsci (1988, 1995) para caracterizar hegemonia enquanto domínio exercido pelo poder de um grupo sobre os demais, baseado mais no consenso que no uso da força. Essa dominação, entretanto, sempre está em equilíbrio instável, daí a noção de luta hegemônica como foco de luta sobre pontos de instabilidade em relações hegemônicas. Para o linguista britânico, a hegemonia e a luta hegemônica assumem a forma de prática discursiva em interações verbais a partir da dialética entre discurso e sociedade – hegemônias são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso.

Sobre o conceito de hegemonia, postula Fairclough (1997 apud RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 44).

O conceito de hegemonia implica o desenvolvimento – em vários domínios da sociedade civil (como o trabalho, a educação, as atividades de lazer) – de práticas que naturalizam relações e ideologias específicas e que são, na sua maioria, práticas discursivas. A um conjunto específico de convenções discursivas [...] estão, implicitamente, associadas determinadas ideologias crenças e conhecimentos específicos, posições específicas para cada tipo de sujeito social que participa nessa prática e relações específicas entre categorias de participantes.

Assim sendo, ao optarmos pelo gênero cartaz de protesto, propusemos analisar as estratégias persuasivas por acreditarmos que os discursos ali presentes emergiam de um grupo de pessoas, até então, subordinada a um sistema político e social em que os papéis de poder se definem pela situação econômica de cada um, resultando em dominação e exclusão. Porém, ao tomarem consciência dos processos de manipulação e persuasão presentes nos discursos de quem os deveria representar, buscaram convencer a grande massa a ir às ruas reivindicar mudanças sociais e políticas que cada vez mais se tornam urgentes no Brasil, corroborando com o que afirma Fairclough (2001, p. 28): “as pessoas podem resistir às mudanças que vêm de cima ou delas se apropriar, como também simplesmente as seguir”.

Dessa forma, a noção de que é possível sustentar desigualdades ou transformar práticas sociais através do discurso torna-se crucial para compreendermos por que o ensino de gênero não pode mais prescindir de um trabalho que por um lado mostre questões de poder e dominação que estão ocultas e, por outro, intervenha socialmente para produzir mudanças que favoreçam os grupos subordinados.

Ciente de que o modelo tridimensional proposto por Fairclough (1989, 1992), representa um modelo anterior ao proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999), optamos pelo primeiro por reconhecermos nele um enquadre que melhor subsidia nossa proposta de trabalho. Ele apresenta uma maior centralidade no discurso e são as estratégias de persuasão no discurso do gênero em tela que nos interessam nesta pesquisa, visto que desejamos uma proposta de análise que não visa apenas descrever, interpretar ou explicar, mas compreender o discurso em seu sentido mais amplo, isto é, analisá-lo a partir das três dimensões.

Conforme afirmam as pesquisadoras Resende e Ramalho (2004, p. 189), “nesse modelo, o discurso como produto recebe tratamento mais central que aquele a ele dispensado no desenvolvimento da elaboração teórica apresentado em 1999. A análise da prática social se dá pelo texto. É através dele que se exploram as estruturas de dominação, as operações de ideologia e as relações sociais”. Em Chouliaraki e Fairclough (1999), segundo as autoras, o foco não está no discurso, mas nas mudanças sociais ocorridas a partir dele, o objetivo é refletir sobre a mudança social na contemporaneidade, as mudanças globais, e as práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social.

2.3 Considerações sobre língua, gênero e ensino

Como bem lembra Marcuschi (2008), é sempre bom explicar com que noção de língua se trabalha, quando se opera com categorias tais como texto e discurso. Em vista dessa necessidade, esboçamos aqui algumas considerações sobre a concepção de língua na qual esta pesquisa está ancorada, bem como tecemos algumas reflexões sobre texto e discurso, distinção que, concordando com Marcuschi (2008), parece cada vez mais complexa.

Sabemos que a língua pode ser vista a partir de diferentes posições teóricas: a) formalista - língua como forma ou estrutura; b) teoria da comunicação – língua como instrumento; c) cognitivismo – língua como atividade cognitiva; d) sociointeracionismo – língua como atividade sociohistórica, cognitiva e interativa. Assim, diante das várias

concepções, assumimos, neste trabalho, o posicionamento de língua enquanto “conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Assumir essa visão de língua é para nós fundamental. Primeiro porque, como professores de língua portuguesa, temos que ter claro qual o nosso objeto de estudo, para não repetirmos erros seculares de um ensino que desconsidera o contexto e a situação, bem como os aspectos sociais e históricos na construção/compreensão do texto. Segundo porque nossa proposta de análise incide sobre um gênero que se constitui a partir de vozes sociais em contextos específicos de transformação social e, nesse sentido, concordamos com Miller (2012) que o gênero espelha a experiência de seus usuários e compreendê-lo socialmente pode nos ajudar a explicar como interpretamos, reagimos e criamos certos textos.

Portanto, para efeito de análise e de ensino, assumimos com Marcuschi (2008) a concepção de língua enquanto sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (leitores/escritores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância.

Entender a língua como forma de práticas sociais não nos impede, contudo, de vê-la também a partir do seu funcionamento linguístico, com sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica, uma vez que isso, segundo Marcuschi (2008), só comprova que a língua não é caótica, mas regida por um sistema de base que deve ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada têm a ver com a forma diretamente.

A partir disso, e concebendo língua como fenômeno situado na relação dialógica em contextos específicos e não apenas como código ou sistema monolítico, norteamos toda a pesquisa, uma vez que “é no uso efetivo da língua e de modo especial no texto em sua relação com seu leitor ou ouvinte que o sentido se constitui” (MARCUSCHI, 2008, p. 234). Dessa forma, evidenciamos a necessidade de atividades de leitura/compreensão de gêneros propostas pela escola que contemplem o uso da língua em situações de uso e não como algo meramente mecânico, em que aquilo que está escrito corresponde a tudo que o escritor quis dizer e o que está entendido corresponde a tudo que foi dito. Isso porque, de acordo com Beaugrande (1997), o texto é um sistema atualizado de escolhas extraído de sistemas virtuais entre os quais a língua é o sistema mais importante. Assim sendo, torna-se imprescindível “tomar o texto como evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 72).

2.3.1 Gênero textual ou gênero discursivo?

Embora nosso objeto de estudo esteja centrado na análise do discurso, e ciente de que existem concepções que distinguem *gêneros do discurso* (baseadas em Bakhtin e seu círculo) e *gêneros de texto* (fundamentadas em Bronckart e Adam) concordamos com Marcuschi (2008) que não é interessante distinguir rigidamente entre discurso e texto, pois a tendência atual é ver um “contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo” (MARCUSCHI, 2008, p. 81). Quanto a essa discussão, Fairclough (2003) afirma que os textos relacionam-se com gêneros, discursos e estilos, nesse sentido, também encontramos em Coutinho (2004) preocupações com uma distinção rígida entre discurso e texto. Para a autora, deve-se considerar as relações entre ambos e vê-los como aspectos complementares da atividade enunciativa, “trata-se de reiterar a articulação entre o plano discursivo e textual” (MARCUSCHI, 2008). Bezerra (2006), refletindo sobre a posição de Coutinho (2004), explica que o discurso, por um processo de esquematização, conduziria a uma dada disposição textual, cuja manifestação visível, o texto como objeto empírico, se configuraria na forma de um gênero. Compreendido dessa maneira, o gênero, realizado como texto-objeto empírico, se apresentaria como um artefato que “cumprir uma função comunicativa e se insere numa dada prática social” (COUTINHO, 2004 apud BEZERRA, 2006, p. 61).

Diante do exposto, concordamos que análise do discurso e análise textual não são dicotômicas, mas complementares, visto que a análise do gênero não se dá apenas pela análise do texto ‘enquanto materialidade’ ou do discurso enquanto ‘objeto do dizer’, mas a partir de uma observação de ambos, pois como enfatiza Marcuschi (2008, p. 149): “A análise do gênero engloba uma análise do texto e do discurso, e uma visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”. Sendo assim, concordamos com Bezerra (2014) quando reflete que entre o texto e o discurso existe o gênero e que talvez o mais acertado fosse referir-se a ele apenas como ‘gênero’.

Quando pensamos em gêneros e principalmente em ensino de gêneros, lembramos o posicionamento de Bezerra (2014) quando afirma que a inserção dessa categoria como norteadora do ensino de língua não se fez sem problemas, e isso porque estudantes de graduação, pós-graduação e professores da educação básica têm encontrado dificuldades em lidar com a questão. Para o autor, a explicação para isso, em parte, deve-se ao fato de que, por se tratar de uma história recente, “os professores e por vezes, aparentemente, a própria

academia ainda não teriam tido o tempo necessário para amadurecer o conceito em todas as suas implicações” (BEZERRA, 2014, p. 1).

Percebemos a partir das colocações de Bezerra (2014) que embora muitos estudos tenham sido desenvolvidos no Brasil e no exterior sobre gêneros, conceituá-los não é uma tarefa fácil, assim como também não é fácil perceber quais aspectos considerar em sua caracterização ou ainda separar o conceito de gênero e suporte quando esses aparecem imbricados, quase numa relação de interdependência. Das tradições literárias às tradições retóricas, muitas concepções foram formuladas e muitas discussões geradas no intuito de compreender esse fenômeno. Segundo Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005, p. 7-8):

Tanto no Brasil, principalmente após a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), quanto no estrangeiro (BHATIA, 1997, HYLAND, 2002), é notável o número de campos científicos e profissionais interessados nesse tema. Pode-se dizer hoje, que estão inclinados a discutir questões relacionadas aos gêneros, entre outros, críticos literários, retóricos, sociólogos, jornalistas, cientistas cognitivistas [...]. O gênero passou a ser uma noção central na definição da própria linguagem. É um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais, possibilitando diálogos entre teóricos e pesquisadores de diferentes campos e, ao mesmo tempo, trazendo elementos conceituais viabilizadores de uma ampla revisão de todo o aparato teórico da linguística.

Bezerra (2014) ressalta que mesmo depois de quase duas décadas de discussões mais intensas sobre gêneros, ainda nos deparamos com certas confusões em sua conceituação. Entre esses equívocos, o autor destaca a confusão entre gênero e texto, gênero e suporte, gênero e domínio discursivo, gênero e forma/estrutura e gênero e tipo textual. Visto que a discussão levantada por Bezerra (2014) possui uma natureza e uma dimensão que não nos é possível trilhar neste trabalho, não vamos nos aprofundar nas questões levantadas pelo linguista, mas consideramos importante que essa discussão esteja posta, pois como afirma Bezerra (2014, p. 2) “é preciso lidar adequadamente com o conceito para que, afinal, a sua aplicação ao ensino de língua, interesse primordial no contexto brasileiro, se dê da maneira mais produtiva possível”.

Em vista da complexidade do tema, e diante das várias perspectivas teóricas, assumimos como aporte teórico de gênero a perspectiva da análise crítica do discurso, a partir de Fairclough (2001) que vê o discurso como prática social e o gênero como uma maneira socialmente ratificada de usar a língua com um tipo particular de atividade social.

Assim define o linguista:

gênero é um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovada, como a conversa informal, comprar produtos numa loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico. Um gênero implica

não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 161).

Ao tomarmos a concepção de gênero defendida por Fairclough (2001), buscamos produzir um diálogo com a definição adotada por Marcuschi (2002) que, baseado em Miller (1994) e em Bazerman (1994), ajuíza:

[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Vemos a partir dos autores citados que não se pode tratar o gênero independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas, pois os gêneros não são arquétipos estanques e nem estruturas cristalizadas, mas modelos culturais e cognitivos de ação social presentes de forma particular na linguagem. Por isso, quando ensinamos a operar com um gênero, não ensinamos apenas um modo de produção/compreensão textual, mas um modo de atuação sociodiscursiva e, quanto a isso, Marcuschi (2008, p. 17) afirma:

Os gêneros textuais não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato dele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. Em essência, os gêneros são formas de ação tática, como dizia Bathia (1993), ou seja, a ação com gêneros é sempre uma seleção tática de ferramentas adequadas a algum objetivo.

Diante do exposto, fica claro que o domínio dos gêneros em interação verbal é fundamental, visto ser por meio deles (realizados através dos textos) que podemos concretizar linguisticamente propósitos específicos em situações sociais particulares. Além desse domínio, necessitamos frequentemente, seja na fala ou na escrita, caracterizar o gênero com o qual estamos lidando. Quanto à caracterização do gênero, Bazerman (2005, p. 47) afirma:

Como leitores, usamos o gênero para demarcar o tipo de mundo em que entramos em cada texto; para identificar os tipos de atividades simbólicas emocionais, intelectuais, críticas e outras atividades mentais evocadas; para reconhecer os tipos de jogos em ação aos quais precisamos ficar atentos como críticos e historiadores, atribuímos explicitamente um gênero para categorizar séries de textos como similares e para mapear as mudanças na prática literária.

Concordando com Bazerman (2005), acreditamos que como leitores e professores de língua é necessário categorizar o gênero, e a compreensão de qual gênero está sob análise é fundamental para emprendermos, junto com nossos alunos, procedimentos de descrição, interpretação e explicação do gênero com vistas à compreensão de suas dimensões enquanto

texto, prática discursiva e prática social. Nesse sentido, para determinar um gênero, não basta analisar aspectos estruturais ou linguísticos. De acordo com Fairclough (2001), há outros processos tão ou mais importantes que precisam ser observados na sua categorização. Como exemplificação o linguista compara os gêneros artigos de jornal e os poemas e mostra que eles não apenas representam tipos diferentes de textos, mas também são produzidos de formas diferentes: o primeiro é um produto coletivo, o segundo é individual; além disso, têm distribuição bastante diversa e são consumidos de formas diferenciadas. Assim, cada gênero, portanto, ocorre em determinado contexto e envolve diferentes agentes que o produzem e o consomem (leem e interpretam).

E quando pensamos nas manifestações ocorridas no Brasil em junho de 2013, observamos a importância do gênero cartaz de protesto para que as pessoas pudessem dar voz às suas inquietações e descontentamentos e ao mesmo tempo serem ouvidas/lidas em meio a uma multidão que coletivamente compartilhava dos mesmos propósitos práticos através do gênero, confirmando o que afirma Bazerman (2005, p. 31) que os “gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”.

Se os gêneros são capazes de causar transformações na sociedade e, como garante Bazerman (2005), surgem a partir das necessidades sociais, defendemos a importância do estudo do gênero cartaz de protesto a partir do *Facebook* pela escola, visto que, além de fornecer elementos importantíssimos para a análise do discurso, propicia também um trabalho interdisciplinar, uma vez que dialoga com outras disciplinas como a sociologia, a história, a filosofia, enfim, as ciências humanas, fomentando assim um painel mais rico e diversificado de saberes.

Como defendemos o estudo do gênero em ambiente virtual, é importante colocar que os estudos de gêneros digitais ganharam considerável respeito no Brasil, após estudos feitos por Marcuschi (2004) entre outros. Nesse trabalho, o autor nomeia os gêneros que circulam nesse ambiente, a exemplo do *e-mail* e *chat*, como gêneros emergentes ou digitais. No plano internacional, Askehave e Nilsen (2005) ampliam a discussão acrescentando que a *web* deveria ser vista como parte integrante do gênero, pois mesmo que muitos gêneros tenham existência autônoma fora da rede, a exemplo do cartaz, “o meio acrescenta aos gêneros da web propriedades singulares em termos de produção, função e recepção (ASKEHAVE; NILSEN, 2005, p. 11). Assim, estudar os gêneros que circulam em sites de redes sociais digitais a exemplo dos cartazes de protesto que fotografados nas ruas foram parar na rede, ou

produzido na rede foram parar nas ruas, nos permite observar como a linguagem se manifesta e como o gênero se atualiza em contextos diferentes. O *Facebook*, devido a sua popularidade no Brasil, principalmente entre o público jovem, nos parece um objeto de estudo capaz de demonstrar como os gêneros podem ser modificados ou acrescentados em ambiente virtual.

Dessa forma, acreditamos com Marcuschi (2008) que o estudo de gêneros textuais em ambiente virtual pode ser bastante relevante para o ensino, primeiro porque oferece a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade e segundo porque nos obriga, enquanto professores de língua, a repensar a nossa relação com a oralidade, a escrita e as novas tecnologias de informação e comunicação.

2.4 Novas tecnologias de informação e comunicação: O *Facebook* em sala de aula

O crescimento do uso do *Facebook* no Brasil (61,2 milhões de perfis ativos em 2014)⁹ trouxe novos contextos para os processos de comunicação e informação mediados por esse site. Esses novos contextos permitiram que novas práticas sociais emergissem e se popularizassem entre seus usuários, pois como já expusemos no primeiro capítulo deste trabalho, cerca de 32% das pessoas que utilizam o *Facebook* no Brasil o fazem com o objetivo de informar-se¹⁰. Esse dado é revelador de uma realidade: o site *Facebook* ocupa lugar importante na cena midiática brasileira enquanto veículo de comunicação e informação e diferentemente do inicialmente pretendido por seu criador, Mark Zuckerberg, “colocar os estudantes em contato uns com os outros, a fim de compartilharem fotos, fazer amizades com novas pessoas e cultivar as amizades existentes” (PIMENTEL, 2014, p. 42), a mídia atualizou-se proporcionando aos seus usuários a “capacidade de difundir informações através das conexões existentes entre os atores. Essa capacidade alterou de forma significativa os fluxos de informação dentro da própria rede” (RECUERO, 2009, p. 116). Para a autora, os processos de difusão das informações são emergentes e resultado das interações e dos processos de conflito, cooperação e competição. Seu estudo é essencial para compreender como um determinado grupo estrutura-se e como essa estrutura é alterada em função de aspectos sociais, históricos e econômicos.

Se Recuero (2009) estiver certa, e acreditamos que ela está, conclui-se que esses processos de difusão das informações resultantes das interações, conflitos, cooperação e

⁹ Fonte: Tecnologia.uol.com.br/noticias/**facebook-em-numeros**. Acessado em fevereiro de 2015

¹⁰ A Pesquisa Brasileira de Mídia 2014 pode ser acessada na íntegra pelo endereço: <http://observatoriodaimprensa.com.br/download/PesquisaBrasileiradeMidia2014.pdf>

competição entre os seus membros só se podem dar através de textos, realizados através dos gêneros que circulam pelas redes midiáticas a exemplo do *Facebook*. Logo, utilizar o *Facebook* na sala de aula como ferramenta para estudo dos gêneros midiáticos, emergentes, transmutados ou até aqueles que têm existência autônoma fora da rede, pode ser essencialmente interessante, isso porque, como acrescenta Marcuschi (2008, p. 198): “Esse meio propicia, ao contrário do que se imaginava, uma ‘interação altamente participativa’, o que obrigará a rever algumas noções já consagradas”. Pontuamos aqui que o professor Marcuschi (2008) não se refere diretamente ao gênero no *Facebook*, mas ao ambiente virtual, e, sendo o site *Facebook* parte desse todo, consideramos produtiva sua inserção no espaço escolar.

Quanto a essa possibilidade, o professor canadense George Siemens, em seu artigo “Conectivismo: uma teoria da aprendizagem para a era digital” apela para que a escola não mais continue repetindo modelos transmissores centrados numa única fonte do saber, pois hoje com melhores opções de busca e redes sociais digitais que podem propagar a informação rapidamente (tanto boa como má) temos menos necessidade de um único papel informacional. (SIEMENS, 2014).

Concordando com Siemens (2014), Tapscott, (1998, apud BRAVO, 2014, p. 125) afirma: “O tempo que os jovens passam conectados à rede não é um tempo passivo, mas ativo. É tempo de leitura. É tempo de pesquisa. É tempo dedicado ao desenvolvimento de habilidades e à solução de problemas. É tempo para organizar os pensamentos. É tempo da escrita”. Essa citação do pesquisador Tapscott apenas confirma o que pesquisadores brasileiros a exemplo de Bezerra (2011) vêm afirmando nos últimos anos: a internet foi e continua sendo um espaço privilegiado da leitura e da escrita ou, mais especificamente, um ambiente propício ao cultivo de muitas práticas e variedades de uso da língua.

Assim, percebemos que tanto no Brasil como no exterior, estudos acerca do uso da internet ou mais especificamente das redes sociais digitais como ferramenta para o ensino têm constituído indícios positivos de uma florescente área de pesquisa. Contudo, gostaríamos de pontuar que até onde pudemos observar, não há muitas pesquisas desenvolvidas no Brasil, na área da linguística, sobre as possibilidades pedagógicas do *Facebook* para o ensino de gênero. Porém, acreditamos com Bawarshi e Reiff (2013, p. 197) que “os ‘novos domínios comunicativos’ das novas mídias modificaram o cenário genérico e, ao fazer isso, trouxeram novos interesses de pesquisa sobre como a mídia de que o gênero participa molda o conhecimento e a ação do gênero”. Para os autores, as pesquisas recentes têm demonstrado

bastante interesse em analisar como os contextos digitais da comunicação modificam o acesso aos gêneros, reconfiguram limites (inclusive limites temporais) e geram novas formas de colaboração. E se a internet, como afirma Bezerra (2011), é promotora de espaço de leitura e escrita, por que não transformar essa ferramenta em uma aliada?

Confesso que em outros tempos fui muito hostil às inovações tecnológicas de comunicação no formato de sites de redes sociais digitais; por isso, sempre tive um discurso negativo quanto aos usos dessas ferramentas pelos meus alunos, e sempre culpei os sites, sejam em formato *MSN*, *Orkut* ou *Facebook*, pela baixa aprendizagem dos estudantes na escola, em especial nas aulas de língua portuguesa. Acreditava que a falta de leitura dos livros indicados, ou a falta de compromisso com as entregas de trabalhos devia-se ao longo período que os estudantes passavam em frente ao computador, navegando por esses espaços. Até que um dia alunos de 1º ano, recém-chegados à escola, interpelaram-me sobre obras e escritores literários que, de acordo com o programa escolar, só seriam estudados no 3º ano do ensino médio. Curiosa com a pergunta, questionei-os sobre como eles tiveram contato com esses autores e obras e a resposta me surpreendeu, pois foram unânimes em afirmar que os estudantes do 3º ano, seus colegas, postavam no *Facebook* muita coisa do que estudavam e liam em minhas aulas. Desde então, passei a observar melhor os “*faces*” deles, observar o que postavam, o que comentavam, o que compartilhavam e me dei conta de que eles estavam envolvidos em um universo de gêneros muito maior que o livro didático poderia propor e que aquela ferramenta, até então “vilã” do processo de aprendizagem, poderia ser usada como uma “aliada” do processo de ensino.

Como sabemos, o *Facebook* não foi projetado para desenvolver atividades pedagógicas, porém, algumas pesquisas têm defendido a ideia de que essa ferramenta pode e deve ser usada para fins educacionais. Pesquisadores como Cerda & Planas (2011), por exemplo, avaliando o potencial tecnológico e pedagógico do *Facebook*, destacaram pontos importantes para o ensino. No tocante à tecnologia, os autores elencaram a simplicidade e velocidade na criação e administração de grupos; a facilidade no uso das ferramentas da rede; a possibilidade de marcação de imagens, envio de mensagens e conversa através do chat como aspectos positivos para sua inserção no ensino. Já no que tange os aspectos pedagógicos, os autores afirmam que o *Facebook* promove uma cultura de comunidade virtual e aprendizagem social, onde se compartilha experiências; proporciona abordagens inovadoras de aprendizagem, promovendo aprendizagem colaborativa e permitindo que os membros permaneçam em contato uns com os outros após completar a ação educativa. Além disso,

participar de um grupo no *Facebook* pode motivar os alunos à pesquisa e dar mais dinamismo às aulas.

Os autores afirmam ainda que do ponto de vista do trabalho de grupo, o *Facebook* “fornece um espaço virtual onde os envolvidos em um objetivo compartilhado podem discutir tópicos, dar suas opiniões, organizar eventos, enviar informações, compartilhar ideias e propostas, elaborar conteúdos, etc. Assim, emerge uma comunidade virtual”. (CERDA; PLANAS, 2011, p. 199)

Quanto à compreensão de comunidade virtual, Recuero (2005) diz que a compreende como um grupo de pessoas que interage no ciberespaço em que a comunicação mediada pelo computador se dá de forma mútua. A interação que acontece dentro de uma determinada rede é a base do estudo de sua organização. Ela pode ser cooperativa, competitiva ou geradora de conflito. A interação, que é cooperativa, pode gerar a sedimentação das relações sociais, proporcionando o surgimento de uma estrutura. Quanto mais interações cooperativas, mais forte se torna o laço social desta estrutura, podendo gerar um grupo coeso e organizado. Na organização da comunidade virtual, portanto, é necessário que exista uma predominância de interações cooperativas, no sentido de gerar e manter sua estrutura de comunidade.

Diante do exposto, percebemos que o *Facebook*, assim como outros sites de rede social midiática, pode penetrar o universo escolar, não por modismo, mas por constituírem possibilidades a mais de discussão, interação e motivação para a aprendizagem, uma vez que “representam um novo e complexo universo de fenômenos comunicativos, sociais e discursivos” (RECUERO, 2014, p. 1).

Quando defendemos o estudo dos gêneros textuais a partir de suportes digitais, não estamos querendo substituir o livro didático ou qualquer outro suporte formal, mas incluí-los no processo educacional, principalmente por trazerem discussões atuais e contextualizadas com o universo do educando e por possibilitarem, a partir das múltiplas semioses que põem em operação, uma compreensão mais ampla de como o suporte pode interferir no gênero, já que de acordo com Marcuschi (2008, p. 174) “o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele”.

Se o *Facebook* continuará sendo o site de redes sociais digitais com o maior número de perfis, ou se ocorrerá com ele o mesmo que ocorreu com o Orkut, não podemos prever, mas certamente é possível antecipar que, à medida em que surgem novas ferramentas para facilitar a comunicação e a conectividade, outros tipos de ações são possíveis de serem realizadas pelos usuários. Dessa forma, não é mais possível que a escola e, em especial os

professores de língua portuguesa, negligenciem essa ferramenta tratando-a como algo nocivo ao ensino e à aprendizagem. É imperativo considerar que, diferentemente de séculos passados, os textos não se apresentam mais unicamente em suportes físicos, mas em outras esferas, as quais muitas vezes por estarem mais próximas dos estudantes, podem tornar-se aliadas no processo de ensino e conseqüentemente favorecerem a aprendizagem por parte dos estudantes.

2.4.1 O gênero e a questão do suporte digital

A discussão sobre suportes de gêneros textuais é bastante ampla, principalmente quando este sai de um lugar físico e passa a ocupar um ambiente virtual. No Brasil, o primeiro linguista a tornar-se conhecido por dedicar-se a pesquisas sobre esse assunto foi Marcuschi (2003) que definiu suporte como um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Ao pensar em suporte como base para fixação de textos, questionamo-nos sobre qual seria então o suporte para o gênero em estudo neste trabalho, uma vez que nossa coleta de dados parte do site de redes sociais *Facebook*.

Marcuschi (2008) mostra-se consciente dos embates teóricos quanto a esse tema. No entanto, crê que site é um suporte e não um gênero. E completa: “se tomarmos o site de algum servidor da internet como o UOL, vemos que se trata de um serviço ou suporte de outros suportes, já que ali estão revistas, jornais e livros” (MARCUSCHI, 2008, p. 186). Já para Bawarshi e Reiff (2013) site é gênero. Ao relatar dados de uma entrevista feita por Mike Palmquist (2005) a estudantes sobre suas experiências com leitura e escrita de documentos da Web, Bawarshi e Reiff (2013, p. 200) comentam: “embora todos os seis estudantes já tivessem usado a Web para fins pessoais e acadêmicos, apenas dois deles já tinham desenvolvido seu próprio site, o que fazia dele um **gênero** novo para a maioria dos estudantes” (grifo da autora).

Seguindo a discussão, Bawarshi e Reiff parecem concordar com Miller e Sherpherd (2004) que definem o *blog* como gênero. Marcuschi (2004), embora concorde com Miller, quase pelas mesmas razões, faz ressalvas quanto às mudanças ocorridas no *blog*, o que sinalizavam, na perspectiva do autor, para um suporte. A própria Carolyn Miller (2012) em seu artigo “Questões da blogosfera para a teoria do gênero” repensa a teoria e passa a considerar o *blog* não mais como gênero, mas como um meio, uma tecnologia com

propriedades de informação e interação que pode servir a certos usos cognitivos e comunicativos particulares. Miller (2012) compara o mesmo fenômeno ocorrido com o *blog* ao que ocorreu com o *e-mail* que, pensado inicialmente como um gênero, transmutação do gênero carta, passou a ser visto como meio por açambarcar outros gêneros.

Como vemos, a distinção entre gênero e suporte em ambiente virtual não é algo fácil de ser feita, pois apesar das muitas pesquisas e discussões acirradas sobre o assunto, o consenso não parece estar próximo, e isso porque, com as possibilidades que a tecnologia oferece e com a rapidez com que as coisas acontecem no meio digital, fica cada vez mais difícil responder a certas interrogações. Por isso, neste trabalho, não afirmaremos ser o site *Facebook* um suporte para o gênero em estudo, trataremos a questão com certo cuidado para não sermos simplistas ou apressados e incorreremos em equívocos. Contudo, concordamos com Bezerra (2014, p. 5) quando diz: “o *Facebook* seria mais propriamente um suporte, uma vez que ali se instanciam textos em diversos gêneros. Seria também um “serviço” no sentido de uma ferramenta virtual que possibilita a formação e a manutenção de inúmeras redes sociais, cujos membros utilizam gêneros típicos do meio para interagir socialmente”.

Ao fazer essa observação, o autor mostra-se consciente dos embates sobre esse assunto dizendo desconhecer a possível existência de um consenso até mesmo no panorama internacional. Já nas pesquisas brasileiras, “as conjecturas em torno da identificação do suporte de gêneros digitais abrangem desde sites como o *Facebook* até a própria Internet, passando pela tela do computador e até pelos softwares em si” (BEZERRA, 2014, p. 4). Para o linguista, embora não haja consenso entre os pesquisadores brasileiros sobre qual seria o suporte de gêneros digitais, dificilmente algum dos especialistas nesse assunto defenderia o *Facebook* como um gênero.

Enquanto teóricos e pesquisadores não chegam a um consenso, acreditamos que seja qual for o modo como se encare o suporte e sua relação com a constituição e apresentação dos gêneros, “uma teoria compreensiva não pode simplesmente continuar negligenciando a questão” (BEZERRA, 2011, p. 30). Negligenciar a questão consiste, para o autor, em ter consciência de que a mudança de suporte interfere radicalmente na estrutura e compreensão do gênero. Essa compreensão do autor mostra-se bastante pertinente, visto que pesquisas mais aprofundadas sobre essa questão contribuirão efetivamente para sua aplicação ao ensino da língua, o que poderá se traduzir, principalmente nas escolas brasileiras, em uma aprendizagem mais efetiva do gênero em sua relação com o suporte.

Concluimos este capítulo, mas não as reflexões em torno da análise crítica do discurso, dos gêneros textuais em ambiente virtual, e das estratégias de persuasão nos cartazes de protesto. No capítulo seguinte, observaremos algumas considerações sobre argumentação, persuasão e mecanismos linguístico-discursivos de persuasão observando o quadro tridimensional de Faiclough (2001).

CAPÍTULO III

CONSIDERAÇÕES SOBRE ARGUMENTAÇÃO E MECANISMOS DISCURSIVOS DE PERSUASÃO

Como um dos nossos objetivos específicos consiste em compreender a maneira com que os mecanismos linguístico-discursivos de persuasão podem corroborar com a legitimação do discurso e em que medida esse aspecto pode representar mudança na prática social; apresentamos, neste capítulo, algumas reflexões acerca da argumentação em paralelo com a questão do convencimento e da persuasão na linguagem. Consideramos pertinente refletir

sobre essas questões, uma vez que a persuasão e o convencimento apresentam-se como resultados da argumentação e representam posições ideológicas fortemente marcadas no discurso. Como nosso foco consiste na persuasão e não na arte de convencer, esboçamos algumas considerações gerais visando estabelecer distinção entre um termo e outro, o que facilitará a compreensão do porquê dos discursos nos cartazes de protestos apresentarem mais estratégias de persuasão do que de convencimento.

Para tanto, utilizamos alguns conceitos da nova retórica, teoria desenvolvida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000) que retomam alguns conceitos da retórica aristotélica e ampliam a discussão sobre a argumentação e as técnicas argumentativas, apresentando a partir do tratado da argumentação um estudo que privilegia os interlocutores envolvidos no discurso, bem como discutem a importância do auditório para que a argumentação apresente como resultado o convencimento e a persuasão.

3.1 Entre o convencer e o persuadir: algumas considerações sobre argumentação

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), a argumentação tem em vista provocar ou aumentar a adesão dos espíritos (sujeitos) às teses apresentadas ao seu consentimento, e, para que isso aconteça, “o mínimo indispensável à argumentação parece ser a existência de uma linguagem em comum, de uma técnica que possibilite a comunicação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000, p.17). Assim, observa-se que, pela atividade da linguagem, o orador/escritor age sobre as ideias, a visão de mundo, bem como sobre a própria vontade do ouvinte. Na verdade, o pensamento argumentativo e a ação por ele preparada ou determinada apresentam-se intimamente ligados, pois, como explicam os autores, a arte de convencer ou persuadir não se desenvolve no vazio, mas numa situação social e psicologicamente determinada.

Se, como afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), toda argumentação pressupõe a existência de um contato intelectual entre orador e ouvinte ou entre escritor e leitor em que o apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento e pela sua participação mental, constitui um imperativo, podemos pressupor que quando se constrói um discurso com vistas à persuasão não se podem desprezar as condições psíquicas e sociais a partir das quais é construído o objeto da argumentação. Isso porque, uma vez que o locutor age intencionalmente por meio da linguagem sobre o comportamento do interlocutor, esse pode, numa dada situação social, ter seu comportamento modificado à medida que é persuadido. Contudo, refletindo sobre o que nos diz Fairclough (2001), é preciso termos claro que o

sujeito não é apenas moldado por práticas linguístico-discursivas, ele é ao mesmo tempo construído no âmago desse processo e construtor do mesmo.

Ao observar que o ato de argumentar predispõe uma relação dialógica da linguagem, em que é preciso haver, por parte do ouvinte, um envolvimento com o que está sendo dito, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000) enfatizam que os recursos empregados pelo orador no discurso argumentativo servem como instrumentos que criam um sentido de identidade entre falante/escritor e ouvinte/leitor, visando sempre à obtenção de um resultado, que, nesse caso, é a persuasão e/ou o convencimento. Para os pesquisadores, querer convencer alguém implica sempre certa modéstia da parte de quem argumenta, e para persuadir deve-se pensar nos argumentos que podem influenciar seu interlocutor, preocupar-se com ele, interessar-se por seu estado de espírito.

Para efeitos de distinção entre persuadir e convencer pontuamos aqui algumas considerações propostas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000). Nosso interesse, no entanto, não é aprofundar discussões acerca dessa questão, mas tornar mais clara a distinção entre esses dois termos, que muitas vezes, tomados como sinônimos pelo senso comum, podem produzir certa confusão no âmbito da análise e produção textual.

Quanto a essa distinção, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000) asseveram que para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção (plano da razão) não passa da primeira fase que leva à persuasão (plano da emoção). Em contrapartida, os autores explicam que para quem está preocupado com o caráter racional da adesão, buscando criar no ouvinte uma disposição para a ação pretendida, que se dará no momento oportuno, convencer é mais do que persuadir. Observa-se, dessa maneira, que na persuasão o indivíduo se contenta com razões afetivas e pessoais e são essas razões que o levam ao campo da ação. Por isso, segundo Rousseau (apud PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000), de nada adianta convencer uma pessoa se não se sabe persuadi-la.

A partir de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), vê-se que é possível estabelecer uma tênue distinção entre persuadir e convencer; contudo, os pesquisadores advertem que os critérios pelos quais se julga poder separar convicção e persuasão são sempre fundamentados numa decisão que pretende isolar de um conjunto – conjunto de procedimentos, conjunto de faculdades – certos elementos considerados racionais. Dito de outra forma, os autores rejeitam a ideia de que o discurso científico, por exemplo, pode convencer uma pessoa que comer rápido faz mal à saúde, e que por isso é preciso mastigar devagar. Apesar de convencido da

verossimilhança do discurso, o indivíduo decide, por razões várias, continuar comendo de forma apressada. Nesse caso, diz-se que embora se tenha produzido a convicção, a persuasão não aconteceu, porque, em um sentido mais amplo, a persuasão produz a ação. A partir dessa premissa, poder-se-ia pensar sobre a possibilidade de também ser possível haver persuasão sem convencimento, podendo, pois, uma pessoa participar de protestos em prol de mudanças sociais e políticas de um país, sem, contudo, estar convencida de que esse ato resultará em ganhos pessoais ou coletivos.

Essa reflexão sobre a possibilidade de haver persuasão sem convencimento suscitada por nós deve-se à compreensão de que nem todas as pessoas que participaram das manifestações ocorridas no Brasil em 2013 o fizeram levadas pela razão, pois, como afirmam alguns observadores do evento, havia muitos jovens preocupados não com a participação social, enquanto momento de busca por direitos, mas com a ‘festa’ que acontecia nas ruas.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), esse silogismo, ‘mesmo ocasionando convicção, não ocasionará persuasão’ ou o inverso, ‘mesmo ocasionando persuasão, não ocorrerá convicção’, significa isolá-lo de todo um contexto, significa supor que suas premissas existem no espírito independentemente do resto, significa transformá-las em verdades inabaláveis, inatingíveis. Esquece-se, por exemplo, que tal convicção pode colidir com outra convicção, a que nos afirma que há ganho de tempo em comer mais depressa por exemplo, ou como no caso das manifestações, que é preciso participar da vida política do país através de protestos, mesmo sabendo que essa ação pouco contribuirá para solucionar questões urgentes, como a melhoria nos serviços públicos.

Embora os autores adotem a posição de que essas distinções dentro de um pensamento vivo não sejam as mais adequadas, reconhecem que nossa linguagem utiliza duas noções – convencer e persuadir – entre as quais há de considerar-se geralmente um matiz apreensível. Assim sendo, propõem chamar de *persuasiva* a uma argumentação que pretende valer para um auditório particular e chamar *convincente* aquela que deveria obter a adesão de todo ser racional. O matiz apresentado por Perelman e Olbrechts-tyteca (2000) parece, a nosso ver, um pouco impreciso, pois pensar ser possível obter a adesão de todo ser racional a partir do convencimento nos leva a um plano também perigoso, ao da verdade absoluta. Quanto a isso, os autores mostram-se conscientes e afirmam:

[...] nosso ponto de vista permite compreender que o matiz entre os termos convencer e persuadir seja sempre impreciso e que na prática, deva permanecer assim. Pois, ao passo que as fronteiras entre a inteligência e a vontade, entre a razão e o irracional, podem constituir um limite preciso, a distinção entre diversos auditórios é muito mais incerta, e isso ainda mais porque o modo como o orador

imagina os auditórios é o resultado de um esforço sempre suscetível de ser retomado (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2000 p. 33)

Vale ressaltar que os autores entendem como auditório os ouvintes/leitores de um discurso, o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação. Cada orador pensa de uma forma mais ou menos consciente naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual dirige seus discursos, assim seria a argumentação relativa ao auditório. O discurso por sua vez traduz-se em ação verbal dotada de intencionalidade e pela linguagem o locutor se manifesta com a finalidade de influir no comportamento do auditório.

Embora a discussão seja ampla, e em alguns momentos imprecisa, precisamos encontrar um ponto de equilíbrio para levar a cabo nosso projeto de análise do gênero. Assim, tomando como princípio a proposta da nova retórica a partir de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), compreendemos que o ato de convencer conduz a certezas, por dirigir-se a razão, através de um raciocínio lógico e por meio de provas objetivas, sendo capaz de atingir um auditório universal. Já o ato de persuadir procura atingir a vontade, o sentimento do interlocutor, sendo nesse caso, dirigido a um auditório particular, levando-o a inferências por meio de argumentos plausíveis. Além disso, a persuasão apresenta caráter ideológico, subjetivo e temporal, quando somos persuadidos, asseguram os autores, sempre o somos por outros, enquanto que o convencimento apresenta caráter racional, quando somos convencidos, somos vencidos por nós mesmos, pelas nossas ideias.

Posto isto, gostaríamos de, antes de concluir essa discussão, pontuar que o estudo sobre a argumentação constitui um escopo bastante amplo e produtivo para a análise de gênero, visto que privilegia os interlocutores dos textos e ressalta a importância da linguagem comum entre os interlocutores, o que abre caminho para que diversas tendências linguísticas, como a análise do discurso, a linguística de texto e a semântica argumentativa, possam, principalmente a partir da nova retórica, utilizar a argumentação como objeto de estudo e, assim, ampliar o número de produções no tocante à análise de gêneros com características argumentativas.

3.2 Mecanismos linguístico-discursivos de persuasão

Consideramos importante sublinhar que partilhamos do princípio de que nenhum uso da linguagem se dá isolado de uma intenção ou propósito. E que para isso o locutor/escritor vale-se de determinadas estratégias linguístico-discursivas com a finalidade de suscitar no interlocutor a adesão àquilo que está sendo proposto. Entendemos como estratégias

persuasivas os processos linguísticos, cognitivos e acionais utilizados na produção e compreensão do discurso. Se toda declaração realiza alguma coisa, como nos diz a teoria dos atos de fala, então podemos pressupor que as estratégias de persuasão revestem-se de força ilocutória para que o interlocutor, no discurso, reconheça as intenções discursivas do locutor como atos sociais que as pessoas realizam e que reconhecem mutuamente dentro de processos de atividade socialmente organizadas com vistas à consecução de determinadas metas.

Assim sendo, propomos uma análise do gênero cartaz de protesto que compreenda simultaneamente a descrição, a interpretação e a explicação dessas estratégias em função das questões político-ideológicas defendidas pelos manifestantes durante os protestos ocorridos em junho de 2013. Para tanto, procederemos à análise do gênero, seguindo princípios básicos da ACD apresentados por Fairclough (2001): a) o discurso como ação e prática social; b) as relações de poder como elementos discursivos; c) o discurso enquanto construtor da sociedade; e d) o discurso enquanto realização de ideologias.

Para cumprir o objetivo a que nos propomos: analisar as estratégias de persuasão no gênero cartaz de protesto, selecionamos um *corpus* de trinta textos, os quais analisamos a partir das três dimensões do discurso: texto, prática discursiva e prática social. Diante da amplitude de cada uma dessas dimensões, focalizamos em cada uma apenas um item apresentado em cada categoria analítica, assim sendo:

- a) na dimensão textual, observamos a orientação argumentativa do discurso a partir dos mecanismos de coesão;
- b) na dimensão da prática discursiva, focalizamos o estudo da intertextualidade;
- c) na dimensão da prática social, nosso olhar recaiu sobre a metáfora.

Nossa escolha por essas três categorias justifica-se por serem bastante recorrentes no gênero analisado; incidirem diretamente sobre o foco ideológico do discurso apresentado no gênero; e responderem às exigências curriculares previstas para o 9º ano do ensino fundamental, público alvo desta pesquisa. Posto isto, discutiremos a seguir de forma mais aprofundada cada um dos itens.

3.2.1 Dimensão textual: a coesão como mecanismo linguístico de persuasão

Segundo Ingedore Koch (2002), o estudo da coesão textual tem sido predominantemente desenvolvido dentro do ramo da Linguística de Texto (LT). Para Marcuschi (2008, p. 72), a LT pode ser definida como o “estudo das operações linguísticas discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento

de textos escritos ou orais em contextos de uso”. A Linguística de Texto parte da premissa, segundo o autor, de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, e que por isso não se pode tomar a frase ou a palavra separadamente como objeto de investigação, tal qual fizeram outras abordagens. Para o linguista, há que se considerar o texto como unidade básica de manifestação da linguagem, e, nesse sentido, “o texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos” (MARCUSCHI, 2008, p. 74). Metodologicamente a LT abrange como tema:

- a) a coesão superficial (nível dos constituintes linguísticos);
- b) coerência conceitual (nível semântico, cognitivo, intersubjetivo e funcional);
- c) sistema de pressuposições (implicações no nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções).

Embora os três temas abordados pela LT sejam bastante relevantes para qualquer pesquisa que tenha como foco a análise do texto, nos debruçamos sobre o tema da coesão, tendo em vista ser essa a nossa preocupação para análise do gênero em tela.

Koch (2004, p. 35) define coesão como a “forma que os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um “tecido” (tessitura), uma unidade de nível superior ao da frase, que dela difere qualitativamente”. Coadunando com a linguista, Marcuschi (2008) afirma que os processos de coesão estruturam a sequência superficial do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais), esses processos, não são, para o autor, simplesmente princípios sintáticos, mas constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.

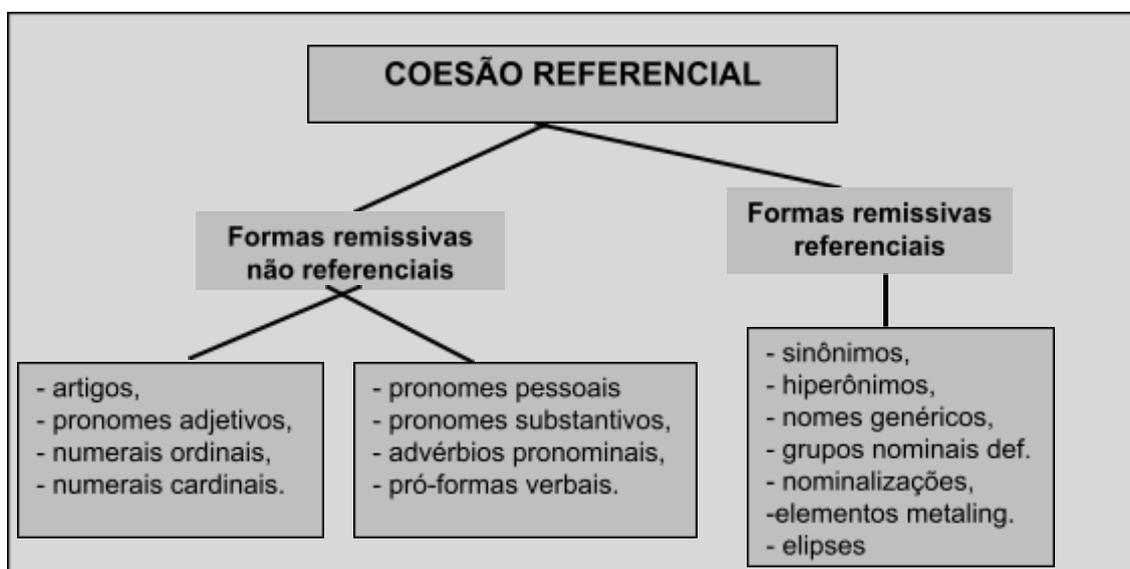
Fairclough (2001) assevera que a análise linguística é por si mesma uma esfera complexa, e às vezes bastante técnica, que incorpora muitos tipos e técnicas de análise e que, ao propormos a análise da coesão no gênero, é importante considerar como as orações são ligadas em frases e como as frases, por sua vez, são ligadas para formar unidades maiores nos textos. Para o linguista, essas ligações podem ser obtidas de várias maneiras: a) mediante o uso de vocabulário de um campo semântico comum, a repetição de palavras, o uso de sinônimos próximos; b) mediante uma variedade de mecanismos de referência e substituição (pronomes, artigos definidos, demonstrativos, elipse de palavras repetidas, e assim por diante); e c) mediante o uso de conjunções, tais como: ‘portanto’, ‘entretanto’, ‘e’, ‘mas’.

Koch (2002), que muito tem se debruçado sobre esse aspecto da textualidade, nos apresenta dois tipos de coesividade:

1. Coesão referencial (realizada por aspectos mais especificamente semânticos);
2. Coesão sequencial (realizada mais por elementos conectivos).

A partir dessa divisão proposta por Koch (2002), apresentamos a seguir dois quadros síntese propostos por Marcuschi (2008) que nos fornece uma visão geral sobre esses tipos de coesão e seus desdobramentos. O primeiro apresenta as formas de coesão referencial que de acordo com a autora “permite ao produtor do texto remeter, por meio de um elemento linguístico, a outros elementos textuais, anteriores ou posteriores” (KOCH, 2006, p. 36). Já no segundo, observamos as formas de coesão sequencial que têm como finalidade garantir a continuidade do texto, sua progressão.

Figura 9. Quadro 1. Esquema para a explicação da coesão referencial desenvolvido por Marcuschi (2008)



Fonte: Marcuschi (2008)

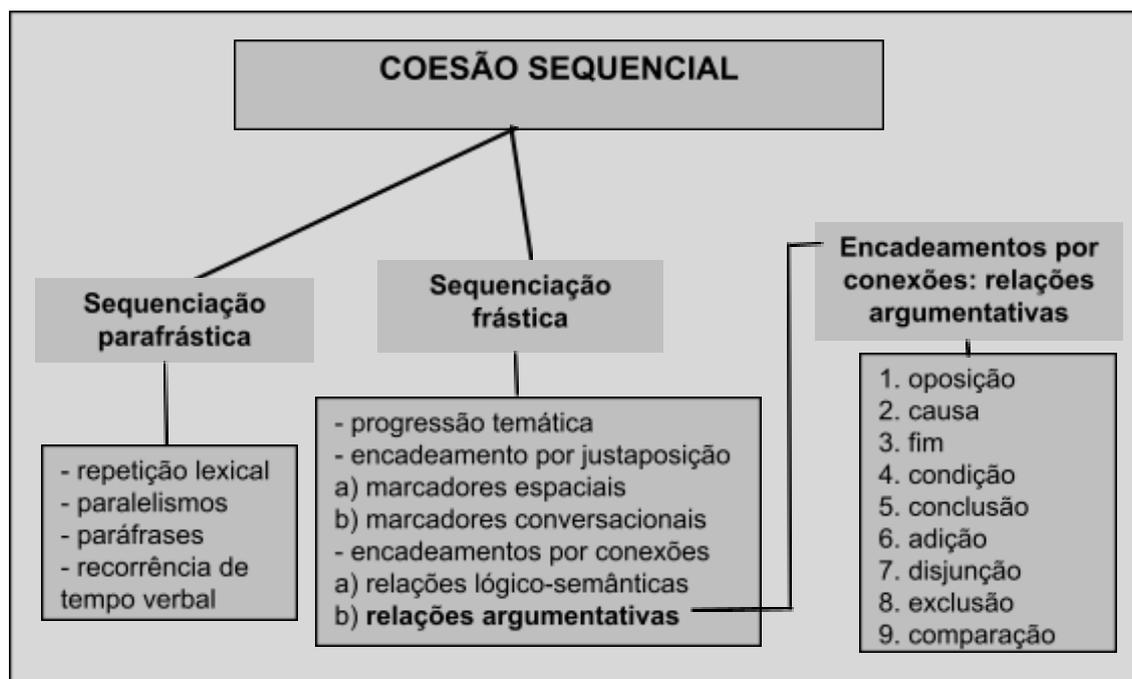
De acordo com o quadro 1, as formas remissivas referenciais correspondem a todos os elementos linguísticos que estabelecem referências a partir de suas possibilidades referidoras, são formas com algum tipo de referência virtual própria. Já as remissivas não referenciais seriam aquelas que não possuem autonomia referencial (só referem concretamente), tais como os artigos e os pronomes, eles podem de maneira mais clara correferir, isto é, estabelecer uma relação de identidade referencial com o elemento remetido, ou então referir algo por analogia. (MARCUSCHI, 2008, p.109)

Fica claro assim que coesão referencial é aquela, segundo Koch (2002, p. 31), “em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual”, podendo ser representado por um nome, um

sintagma, um fragmento de oração, uma oração, ou todo um enunciado. Segundo Blanche-Benveniste (1984 apud KOCH, 2002), o referente pode se construir no desenrolar do texto, modificando-se a cada novo “nome” que se lhe dê ou a cada nova ocorrência do mesmo nome. Nesse caso, o referente pode ser visto como algo que se (re)constrói textualmente.

A segunda modalidade de coesão citada por Koch (2002) é a sequencial, a qual “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meios dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir” (KOCH, 2002, p. 53). Nessa modalidade, de acordo com o quadro a seguir, estão a sequenciação parafrástica e a sequenciação frástica,

Figura 10. Quadro 2. Esquema para a explicação da coesão sequencial sintetizado por Marcuschi (2008)



Fonte Marcuschi (2008) adaptado pela autora.

A coesão sequencial na visão de Koch (2002) e representada no esquema por Marcuschi (2008) divide-se em dois grupos: a parafrástica (com procedimentos de recorrência) e a frástica (sem procedimentos de recorrência). Dentre os mecanismos de coesão sequencial parafrástica estão: reiteração, paralelismo, paráfrases e aspectos verbais, enquanto entre os mecanismos de coesão sequencial frástica, a autora cita os conectores, elementos de função argumentativa, procedimentos de manutenção temática (uso de elementos de um mesmo campo semântico), procedimentos de manutenção e de progressão temática (tema e

rema) e encadeamentos por justaposição ou conexão. O interesse desta pesquisa repousa no estudo da coesão sequencial frástica focalizando as relações argumentativas dispostas no esquema acima.

Quanto a essas relações, Koch (2002) esclarece que os encadeadores do tipo argumentativo são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos, sendo cada enunciado resultante de um ato de fala distinto. Tais encadeamentos podem ocorrer entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e, também, entre parágrafos de um texto. Para a autora, os conectores ao introduzirem um enunciado, determinam-lhe a orientação argumentativa e por essa razão “são também chamados operadores argumentativos e as relações que estabelecem, relações pragmáticas discursivas ou argumentativas” (KOCH, 2002, p. 72).

De acordo com as relações semânticas que os operadores argumentativos desempenham, Koch (2006, p.31-39), baseada em Ducrot (1987), exemplifica os encadeamentos por conexões a partir de suas relações argumentativas, o que para ela classifica-se em nove tipos, a saber:

- a) operadores que assinalam o argumento mais forte dentro de uma escala que direciona para determinada conclusão: (até, mesmo, até mesmo, inclusive);
- b) operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: (e, também, ainda, nem (e não), não só... mas também, além de..., além disso..., a par de, etc.);
- c) operadores que introduzem uma conclusão relacionada a um argumento apresentado anteriormente: (portanto, logo, por conseguinte, pois, etc.);
- d) operadores que permitem introduzir argumentos alternativos e levam a conclusões opostas ou diferentes: (ou, ou então, quer... quer, seja... seja, etc.);
- e) operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, visando atingir determinada conclusão: (mais que, menos que, tão... como, etc.);
- f) operadores que introduzem uma justificativa ou explicação: (porque, já que, pois, etc.);
- g) operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (porém, contudo, no entanto, etc.), embora (ainda que, posto que, apesar (de que), etc.);
- h) operadores que introduzem conteúdos pressupostos: (já, ainda, agora, etc.);
- i) operadores que, de acordo com a maneira com que foram empregados, podem tanto estabelecer uma conclusão positiva, quanto uma conclusão negativa.

Assim, vemos que focalizar a coesão no texto a partir dos operadores argumentativos é um passo para o que Foucault se refere como “vários esquemas retóricos segundo os quais

grupos de enunciados podem ser combinados (como são ligadas descrições, deduções, definições, cuja sucessão caracteriza a arquitetura de um texto)” (apud FAIRCLOUGH 2001, p. 106). Isso significa dizer que é possível pensar os esquemas e seus aspectos particulares, como a estrutura argumentativa dos textos que variam entre os tipos de discurso a partir da análise de recursos linguísticos como os conectores, pois, como nos advertem Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), os estudos da argumentação tendo como resultado a persuasão não podem ocorrer desvinculados de um enfoque linguístico de caráter enunciativo, ou seja, do ato mesmo de produção do enunciado. Quanto a isso, Fairclough (2001) recomenda que também não se deve fazer a análise textual isoladamente, ou tomá-la como um fim em si mesmo, uma análise descritiva não pode ser levada a efeito, desconsiderando o papel da interpretação para a compreensão do gênero, isso porque, segundo o linguista, a interpretação é necessária em dois níveis:

um nível é tentar construir um sentido para os aspectos dos textos, observando-os como elementos da prática discursiva, em particular como ‘traços’ de processos de produção textual (incluindo a combinação intertextual e interdiscursiva de elementos e de convenções heterogêneas), e como ‘pistas’ nos processos de interpretação textual. O outro nível de interpretação é uma questão de tentar-se construir um sentido dos aspectos dos textos e de nossa interpretação de como eles são produzidos e interpretados, considerando ambos, aspectos e interpretação, como encaixados numa prática social mais ampla. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 245)

Essa visão de que uma análise de gênero não pode ser feita apenas a partir de aspectos linguísticos já vem sendo discutida com mais afinco no Brasil, há pelo menos 20 anos, principalmente depois da publicação dos PCN (1998). Marcuschi (2004), por exemplo, explica que dominar um gênero não equivale, propriamente, a dominar uma forma linguística e sim a capacidade do falante de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Percebemos a partir do que diz o linguista que as escolhas e a organização das formas linguísticas constitutivas dos textos não são ingênuas e nem aleatórias, os sujeitos realizam ou formalizam linguisticamente suas intenções sociocomunicativas de forma consciente.

Nesse sentido, compreende-se que o estudo da coesão não pode ser feito sem levar em conta a intenção do locutor no ato de produção de seu discurso, já que, segundo Fairclough (2001), abordagens críticas da análise do discurso defendem que os signos são socialmente motivados, isto é, que há razões sociais para combinar significantes particulares a significados também particulares. Assim, “as pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2001, p.104). Dessa forma, a

análise dos mecanismos de coesão no discurso dos cartazes de protestos guia-se por um conceito de linguagem enquanto prática social que percebe que o sistema linguístico não é neutro e que de algum modo reflete posições ideológicas que visam modificar ou naturalizar comportamentos e crenças sociais. Como exemplo do que está sendo dito, observemos o cartaz:

Figura 11. Cartaz de protesto



Fonte: Facebook (www.facebook.com/MelhoresCartazesEmProtesto)

O valor semântico da conjunção “quando” tal como prescreve a gramática normativa é de tempo, porém isso não é suficiente para entendermos a crítica presente no cartaz. Primeiro porque o texto foi produzido em um contexto de grandes controvérsias a respeito do fato de o Brasil sediar a Copa de 2014, gastando muito dinheiro com a construção de estádios; segundo porque esse cartaz é uma resposta a um discurso anterior (a declaração polêmica de Ronaldo, o “fenômeno”, de que não se faz copa com hospitais). Ao levarmos em consideração o contexto, percebemos a força argumentativa do conectivo que não indica apenas tempo, mas também uma certeza (seu filho vai ficar doente). Dessa forma a declaração de Ronaldo é rebatida de forma a levar as pessoas a refletirem sobre a “importância” dos estádios.

Embora fosse gramaticalmente possível, substituir o conector “quando” por outro, como, por exemplo, o condicional “se”, “*Se seu filho ficar doente, leve-o ao estádio,*” observa-se que não teríamos, nesse discurso, o mesmo efeito de sentido, pois o uso do condicional interferiria na orientação argumentativa pretendida pelo interlocutor, e diminuiria a força persuasiva, a certeza de que todos precisam de um hospital, expressada semanticamente pelo conectivo “quando”, parece contra argumentar melhor com o interlocutor (ex-jogador Ronaldo “fenômeno”) ou persuadir com mais eficácia os outros interlocutores (a grande massa que usa os serviços públicos de má qualidade). A intenção, nesse caso, é mexer com a emoção do leitor, pois ao ativar a memória de como se encontram os hospitais brasileiros em contraponto ao que se estava gastando com os estádios, a resposta dada por um locutor passa a ser a resposta dada por toda uma classe social. Nesse sentido, Fairclough, (2001, p. 221), comenta que “na medida em que os intérpretes são localizados com sucesso nessa posição, o texto é eficaz no trabalho ideológico de construção de sujeitos

para os quais essas conexões são senso comum”. Nota-se que o linguista atribui ao sujeito interlocutor a participação fundamental na compreensão dos marcadores coesivos, assinalando como um equívoco considerar esses tipos de marcação coesiva de superfície simplesmente como propriedades objetivas dos textos.

Nesse sentido, Marcuschi (2008) explica que ao se observar a coesão textual, deve-se também analisar no texto tanto as condições gerais dos interlocutores como os contextos institucionais de produção e recepção, uma vez que eles são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas. A partir do que explica o autor, fica evidente que a coesão, enquanto operador argumentativo, não é apenas um elo de ligação de orações ou frases, mas um mecanismo responsável pela formação de sentidos no texto, que, por configurar-se a partir de posições sociais e ideológicas, pode ser utilizado como estratégia de persuasão na produção do discurso e que, por isso mesmo, deve ser analisado de forma menos ingênua pela escola.

Nos textos observados, por exemplo, 60% de um total de 30 cartazes apresentaram coesão por operador argumentativo. Para exemplificação de quais tipos de operador e com que frequência apareceram no *corpus*, montamos a seguinte tabela:

Tabela 1. Análise dos tipos de operadores no gênero cartaz de protesto

Tipos de operador	% de recorrência no corpus	Exemplificação
Operadores que apresentam relação de oposição	33%	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não luto por R\$ 0,20 centavos, mas por direitos. ✓ Não são só R\$ 0,20 centavos, mas sim todo um sistema falho. ✓ A justiça não me olha porque é cega, mas o meu dinheiro na carteira ela enxerga. ✓ Sou pequeno, mas a vontade de mudar é grande. ✓ Sou professora, mas quero salário de puta. ✓ Esse protesto não é contra a seleção, mas sim contra a corrupção.
Operadores que expressam relação de condicionalidade	28%	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não adianta formatar o Brasil se não trocar de sistema operacional. ✓ Política é como TV sem controle, se você não se levantar pra mudar vai

		<p>ser obrigado a assistir ao que não quer.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Não adianta ir para a rua como um leão se você continua a votar como um jumento. ✓ Se é perigoso ficar sem cinto no carro, por que temos que andar em pé no ônibus? ✓ Se segurança se faz com armas e violência, então qual a diferença entre polícia e bandido?
Operadores que permitem introduzir argumentos alternativos e levam a conclusões opostas ou diferentes	11%	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ou para a roubalheira, ou paramos o Brasil. ✓ Ou ficar a pátria livre, ou morrer pelo Brasil.
Temporal que apresentam relação de temporalidade	11%	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quando seu filho ficar doente, leve-o ao estádio. ✓ Enquanto te roubam você grita gol.
Operadores que apresentam relação de causalidade	11%	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Era um país muito engraçado, não tinha escola só tinha estádio, ninguém podia protestar não, porque a PM sentava a mão. ✓ A justiça não me olha porque é cega, mas o seu dinheiro na carteira ela enxerga.
Operador que soma argumentos	5,5%	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jornalistas nos ajudem a contar a verdade e tenham uma noite de sono tranquila.

Fonte: a autora

A partir da tabela, vemos que a coesão por operador argumentativo foi bastante utilizada no gênero, o que nos leva a concluir que mais estudos acerca desse tipo de conector precisam ser desenvolvidos no Brasil, para que os professores, principalmente da educação básica, possam tratar desse assunto com um pouco mais de propriedade, saindo de uma perspectiva puramente gramatical do uso das conjunções, para uma visão mais ampla desses elementos linguístico-discursivos com propriedades argumentativas, pois, como pontua Koch (2004), a coesão pode não constituir condição necessária ou suficiente para que um texto seja texto, mas em alguns gêneros de caráter expositivo, opinativo ou científico como essa

dissertação, por exemplo, esse tipo de coesão passa a ser não somente necessária, como também obrigatória.

3.2.2 Prática discursiva: intertextualidade como estratégia de persuasão

A prática discursiva para Fairclough (2001), como já comentamos em outro momento, envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, assim as concepções de texto e de prática discursiva desenvolvidas na ACD estão conectadas ao conceito de intertextualidade, o qual aponta para o modo como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar convenções existentes. Segundo Fairclough (2001, p. 114), analisar o texto em uma perspectiva intertextual torna-se de grande importância porque:

- a) em termos da produção, acentua a historicidade dos textos, ou seja, a maneira como eles sempre constituem acréscimos às cadeias de comunicação verbal existentes, consistindo em textos prévios aos quais respondem;
- b) em termos da distribuição, é útil na exploração de redes relativamente estáveis em que os textos se movimentam, sofrendo transformações predizíveis ao mudarem de um tipo de texto ao outro (os discursos políticos frequentemente se transformam em reportagens, por exemplo);
- c) em termos do consumo, é útil ao acentuar que não é apenas o texto, nem mesmo apenas os textos que intertextualmente os constituem, que moldam a interpretação, mas também os outros textos que os intérpretes trazem ao processo de interpretação.

Assim, vemos que o estudo da intertextualidade torna-se bastante relevante para qualquer análise de gênero, visto que, como bem lembra Foucault (1972, apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 133) “não pode haver enunciado que de uma maneira ou de outra não reatualize outros”. Quanto a isso, Bazerman (2006) ressalta que a construção da intertextualidade fornece meios para a compreensão de textos anteriores ao texto produzido e, a partir dessa compreensão, retoma os textos anteriores, afirmando-os e/ou negando-os.

No que se refere ao conceito de intertextualidade, Júlia Kristeva (1974), pesquisadora francesa a quem se atribui a autoria do termo, assevera que todo texto se constrói como um mosaico de citações, absorvendo e transformando outro. A autora considera ainda que cada texto é constituído a partir de um intertexto numa sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos, e ressalta que um texto não existe e nem pode ser avaliado de maneira

adequada isoladamente. Quanto ao que afirma a autora, Marcuschi (2008) observa que há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, e que o conceito de intertextualidade deve repousar na compreensão de que não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário.

A existência desse possível consenso deve-se em parte aos estudos desenvolvidos por Bakhtin (1972) que, de acordo com Pinto e Teixeira (2008), desenvolve sua teoria sobre o dialogismo entre textos a partir de duas vertentes: de um lado, considera-o como um permanente diálogo, por vezes não pacífico, entre discursos presentes numa certa comunidade ou sociedade; por outro lado, percebe que o dialogismo também corresponde às relações que são estabelecidas entre o eu e o outro em processos discursivos instaurados pelo sujeito. Assim, cada enunciado corresponderia, na perspectiva do teórico russo, a um elo na cadeia da comunicação, sendo nossa fala preenchida com palavras de outros, em variáveis graus de alteridade e variáveis graus do que é de nós próprios, variáveis graus de consciência e de afastamento. Dessa forma, as palavras de outros carregam com elas suas próprias expressões, seu próprio tom avaliativo, o qual nós assimilamos, retrabalhamos e reacentuamos (BAKHTIN, 1986, apud FAIRCLOUGH, 2001). Vemos, a partir do que cita o autor, que um texto (enunciado) não existe nem pode ser avaliado ou compreendido isoladamente, isso porque obviamente nenhum texto é uma ilha. Os enunciados existem em relação a outros enunciados atualizando-os ou modificando-os, em outras palavras poderíamos dizer que há sempre a presença do(s) outro(s) naquilo que dizemos, ouvimos, lemos ou escrevemos.

Buscando tornar o conceito de intertextualidade mais concreto, Fairclough (2001, p. 114), afirma que intertextualidade é “a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente e assim por diante”. Nesse mesmo percurso teórico (mantidas, evidentemente, as diferenças de perspectiva teórica) Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 288-289) garantem que “todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”. Adam (2004), por sua vez, define a intertextualidade como a presença de um texto em outro sob forma, mais ou menos implícita e literal: citações, plágio ou alusão. De forma muito semelhante a Adam (2004), Bronkart (2005 apud PINTO; TEIXEIRA, 2008) considera o intertexto como os diversos processos de interação implícita ou explícita entre textos. No cenário brasileiro, a intertextualidade também tem despertado o interesse de muitos pesquisadores. Marcuschi (2008), por exemplo, diz que a intertextualidade mais do que um

simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. Nessa mesma perspectiva, Koch (2008) afirma que ocorre intertextualidade quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores.

Embora concordemos com Marcuschi (2008) que há consenso entre os pesquisadores quanto à ideia da intertextualidade supor a presença de um texto em outro, não podemos dizer o mesmo sobre as formas de manifestação das relações estabelecidas entre textos, pois, como bem observa Bazerman (2006, p. 92), a intertextualidade, apesar de ser um fenômeno amplamente reconhecido, “ainda não possui um vocabulário analítico padrão comum, que dê conta dos elementos e dos tipos de intertextualidade”. A afirmação do autor é facilmente comprovada quando nos deparamos com uma série de termos, divisões e subdivisões estabelecidas por diversos teóricos tanto no campo literário, quanto no linguístico textual/discursivo.

Assim, de acordo com Pinto (2008), Genette (1982), a partir dos estudos de Kristeva (1969), desenvolve a noção de intertextualidade, como uma das formas de transtextualidade para marcar a presença de um texto dentro de outro texto; Ducrot (1987) desenvolve a noção de polifonia para caracterizar os diversos pontos de vista representados por enunciadores reais ou virtuais que um locutor põe em cena no interior de um discurso; Charaudeau (2008) divide a intertextualidade em dois blocos: interna e externa; Maingueneau (1984, 1998) e Adam (2004) trabalham a noção de interdiscursividade para caracterizar a relação entre um discurso e outros produzidos; Bronckart (2005) distingue ainda intertexto de arquiteyto. O primeiro corresponde ao conjunto de diversos processos de interação entre textos, explícitos e implícitos (por exemplo, citações, pastiches). E o segundo diz respeito a uma espécie de reservatório de textos ao qual o agente, em função de determinada ação de linguagem, recorre, no momento da produção textual.

Já no Brasil, Koch e Travaglia (2004) distinguem a intertextualidade em sentido amplo e em sentido restrito. No sentido restrito teríamos: intertextualidade de forma e conteúdo; intertextualidade explícita e implícita; intertextualidade das semelhanças e das diferenças; intertexto alheio, próprio ou com intertexto atribuído a um enunciador. Em um trabalho mais recente, Koch, Bentes e Cavalcante (2008) acrescentaram ainda a essa subdivisão a intertextualidade temática, estilística, intergenérica e tipológica.

De acordo com o exposto e dada a multiplicidade de termos para distinguir e caracterizar tipos de intertextualidade, nos filiamos a Fairclough (2001) que, retomando a discussão de Authier-Révuz, propõe duas categorias distintas: intertextualidade manifesta (quando no texto se recorre a outros textos específicos) e intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade (constituição heterogênea de textos por meio de elementos, tipos de convenção das ordens de discurso). Assim, na intertextualidade manifesta outros textos estão explicitamente presentes no texto sob análise, “eles estão ‘manifestamente’ marcados ou sugeridos por traços na superfície do texto, como as aspas ou por outros elementos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 137), já a intertextualidade constitutiva ou interdiscursiva está relacionada à complexa configuração interdependente de formações discursivas. Dito de outra forma, um texto pode incorporar outro sem que o último esteja explicitamente sugerido. Sendo assim, podemos inferir que a interdiscursividade, para o autor, estende a intertextualidade em direção ao princípio da primazia da ordem do discurso.

Fairclough (2001, p. 151-158) discute a intertextualidade em relação a:

- a) Representação do discurso – os tipos de discurso diferem não somente no modo como eles representam o discurso, mas também nos tipos de discurso que eles representam e nas funções do discurso no texto representador.
- b) Pressuposição – proposições tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’ a partir de várias pistas formais na organização de superfície do texto.
- c) Negação – as frases negativas carregam tipos especiais de pressuposição que também funcionam intertextualmente, incorporando outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los.
- d) Metadiscurso – forma particular de intertextualidade em que o(a) produtor(a) distingue níveis diferentes dentro de seu próprio texto e distancia a si próprio(a) de alguns níveis do texto, tratando o nível distanciado como se fosse um outro texto externo.
- e) Ironia – a ironia depende de os intérpretes serem capazes de reconhecer que o significado de um texto ecoado não é o significado do produtor do texto.

Devido à amplitude dessa categoria analítica, delimitamos a análise da intertextualidade nos discursos dos cartazes de protesto a partir das relações de pressuposição, negação e ironia. Tal opção reside no fato de serem essas as relações intertextuais mais recorrentes, além de funcionarem claramente como estratégias de persuasão e aparecerem nos

cartazes de protesto de forma conectada, em que, em um mesmo texto, podemos observar mais de uma relação, como visto na figura a seguir:

Figura 12. Cartaz de protesto com foco na intertextualidade



Fonte: Facebook (www.facebook.com/Cartazesdeprotestos?fref=ts)

Ao afirmar que os protestos que estavam ocorrendo nas diversas cidades do país não eram por R\$ 0,20 centavos e sim por direitos, o autor do texto utiliza-se da intertextualidade para claramente manifestar-se contra os discursos produzidos pela mídia e pelo governo que, no momento, acusavam os manifestantes de irem às ruas para protestar contra o aumento de R\$ 0,20 no transporte público. O jornalista Arnaldo Jabour, comentarista da rede Globo, chegou a afirmar em um discurso mal sucedido que as pessoas que estavam participando das manifestações não valiam nem 0,20 centavos, o que revoltou os manifestantes fazendo-os levar para as ruas uma série de cartazes cujos propósitos eram responder de forma imediata à ofensa produzida pelo jornalista, e conseguir a adesão de mais pessoas para as manifestações. Dessa forma, a resposta apresentada constituiu-se a partir de relações intertextuais de pressuposição, negação e ironia, assim cartazes que diziam “*Enfia os vinte centavos no SUS*”, “*É por 20 centenas de problemas*”, “*Pode ser que no final a gente diga: vinte centavos mudou o país*”, “*Não luto por R\$ 0,20, mas por um país 20 vezes melhor*”, “*Não são só R\$ 0,20 centavos, mas sim todo um sistema falho*”, “*Cala a boca Jabour, não são só por R\$ 0,20 centavos*” constituíram uma parte significativa dos discursos das ruas e foram amplamente propagados pelas redes sociais digitais em especial o *Facebook*.

Para muitas pessoas que não acompanharam os desdobramentos das manifestações ocorridas em junho de 2013, o discurso da figura 12 e os acima citados não fazem muito sentido, pois necessário se faz ter o conhecimento do significado ‘dos R\$ 0,20’ para que se possa compreender as relações intertextuais presentes no discurso, uma vez que o sentido só se constrói dentro de um contexto de discursos anteriores. Por isso, o conhecimento dos fatos,

da história, da situação e dos atores imbricados no processo torna-se essencial na interpretação textual, pois só por meio da compreensão de como o gênero funciona na sociedade e da sua relação com os indivíduos situados naquela prática social, é possível levar a cabo uma proposta de análise a partir de elementos intertextuais.

Quanto a isso, Fairclough (2001, p. 170) afirma: “para que os textos façam sentido, os intérpretes têm de achar modos de combinar os diversos elementos do texto em um todo coerente, embora não necessariamente unitário, determinado ou não ambivalente”. Lembrando que coerência para o autor não é uma propriedade dos textos, mas uma propriedade que os intérpretes impõem aos textos, e diferentes intérpretes (incluindo o(a) produtor(a) do texto) possivelmente geram diferentes leituras coerentes do mesmo texto.

No texto da figura 12, percebe-se que ao se construir o discurso: “Não é por R\$ 0,20 centavos. É por direitos”, há claramente uma relação de pressuposição de que alguém teria dito: “É por R\$ 0,20 centavos”. Dessa forma, como reflete Fairclough (2001), as proposições pressupostas são uma forma de incorporar os textos de outros, pois a pressuposição que ela sugere vem de outro texto que é, na figura 12, contestada. O linguista britânico acrescenta ainda que em muitos casos de pressuposição o ‘outro texto’ não é um outro texto especificado ou identificável, mas um texto mais nebuloso correspondendo a opinião geral (o que as pessoas tendem a dizer, experiência textual acumulada). Nota-se também que ao responder a primeira pressuposição de que as manifestações não eram por vinte centavos de aumento na passagem do transporte público (1ª oração) o produtor do texto cria na 2ª oração (É por direitos) uma outra pressuposição: a de que no Brasil os direitos da população não são respeitados. O que confirma a fala de Fairclough (2001) quando diz que os elementos do texto podem ser planejados, organizados para ser interpretados de diferentes modos, por diferentes leitores ou ouvintes, o que é outra fonte de ambivalência antecipatória, intertextual.

A negação, outra relação de intertextualidade que, para Fairclough (2001), carrega tipos especiais de pressuposição, é frequentemente usada com finalidades polêmicas visto que se incorporam outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los. A observação feita pelo autor é facilmente comprovada quando vemos que a resposta ao governo e a imprensa poderia ser dada sem a primeira oração, ficando apenas a segunda: “É por direitos”. Mas colocada dessa forma não cumpriria a intenção comunicativa do produtor: responder diretamente ao jornalista Arnaldo Jabour, contestando-o e polemizando sua compreensão limitada e preconceituosa das manifestações.

Outra relação intertextual que buscamos observar nos cartazes foi a ironia, recurso muito presente na variedade dos discursos que tomaram às ruas do Brasil em junho de 2013 e que se propagaram de forma viral pelas redes midiáticas. Para os estudos tradicionais, segundo Fairclough (2001), o uso da ironia corresponde a ‘dizer uma coisa e significar outra’, mas para o linguista essa compreensão é limitada, porque o que falta é a natureza intertextual da ironia, ou seja, “o fato de que um enunciado irônico ‘ecoa’ o enunciado de um outro” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 158). Isto fica bem visível no seguinte cartaz:

Figura 13. Cartaz de protesto com foco na intertextualidade



Fonte: *Facebook* (www.facebook.com/Cartazesdeprotestos?fref=ts)

Ao analisarmos a figura 13, percebemos que o autor faz referência a uma situação retórica corriqueira em que, geralmente, comerciantes por não terem moedas de pequeno valor, ofereciam bala (o doce) como forma de ‘troco’. No entanto, ao inserir o enunciado no contexto das manifestações de junho de 2013, os termos “bala” e “troco” ganham um novo sentido. A ‘bala’ que o produtor do discurso no cartaz acima se refere, corresponde à munição utilizada pelos policiais durante os protestos para dispersar os manifestantes, nesse caso, ‘bala de borracha’. Já o termo ‘troco’ faz referência ao voto, é como se a ação de votar tivesse como resultado a violação de direitos promovida pelo poder público e a violência física proporcionada em 1ª instância pelo Estado e em segunda pela polícia, uma vez que a última cumpria ordens de um poder maior. Assim, pelo recurso da ironia, observa-se uma disparidade entre o significado do enunciado ecoado e a função real do enunciado no cartaz que claramente apresenta-se sarcástica diante da repressão violenta da polícia.

Percebe-se com isso que o uso da ironia como afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000, p. 236) enquanto estratégia de persuasão “é possível em todas as situações argumentativas. Não obstante, algumas parecem convir-lhe particularmente”. Embora concordemos que o uso da ironia seja possível em todas as situações em que se busca

persuadir o outro, é imperativo compreender que esse uso só tem seu objetivo atendido se houver o conhecimento prévio, (em algum momento a bala, enquanto um doce, serviu de troco nos estabelecimentos comerciais), o conhecimento do contexto situacional (a polícia usa bala de borracha para dispersar manifestantes que lutam por melhores situações sociais) e verbal (compreender o significado dos termos ‘troco’ e ‘bala’ no enunciado ecoado e no enunciado do cartaz. Contudo, como bem lembra Foucault (apud FAIRCLOUGH, 2001) a forma como o contexto afeta o que é dito ou escrito e como isso é interpretado varia de uma formação discursiva para outra. Por exemplo, os aspectos da identidade social do(a) falante/escritor ou ouvinte/leitor, tais como gênero social, etnia ou idade, provavelmente afetam de modo substancial os significados do discurso.

O segundo tipo de intertextualidade discutida por Fairclough (2001, p. 152) corresponde à intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade (doravante interdiscursividade), assim, enquanto na intertextualidade manifesta recorre-se explicitamente a outros textos específicos, na interdiscursividade o discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens de discurso (gêneros, discursos, estilos, tipos de atividades). Para Ramalho e Resende (2011, p. 142), “embora a interdiscursividade envolva hibridizações, não só de discursos, mas de gêneros e estilos, frequentemente pela análise da interdiscursividade investigamos discursos articulados em textos e suas conexões com lutas hegemônicas mais amplas”. Para as autoras, a interdiscursividade em Fairclough (2001) volta-se para os discursos e as maneiras como esses são articulados ou não nos textos, assim como para as maneiras como são articulados com outros discursos. Dessa forma, o princípio da interdiscursividade, na visão do autor, se aplica a vários níveis: a ordem de discurso societária, a ordem de discurso institucional, ao tipo de discurso e até mesmo aos elementos que constituem os tipos de discurso, como por exemplo: o discurso pedagógico, o discurso jornalístico, o discurso acadêmico e o discurso político.

De acordo com Resende e Ramalho (2006, p. 71), “um mesmo texto pode envolver diferentes discursos e a articulação da diferença pode realizar-se de muitas maneiras, variando entre a cooperação e a competição em um texto”. As autoras acrescentam ainda que um aspecto do mundo pode ser representado segundo diferentes discursos em relações harmônicas ou polêmicas.

Essas relações, de acordo com Fairclough (2003), seriam responsáveis pela heterogeneidade dos textos, o que compreenderia o processo de interdiscursividade. Quanto à

prática de análise da interdiscursividade, o linguista assevera que ela se relaciona à identificação dos discursos articulados e da maneira como são articulados.

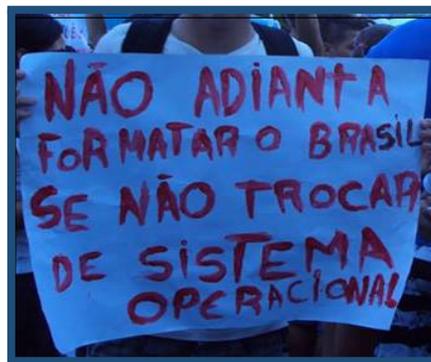
identificação de um discurso em um texto cumpre duas etapas: a identificação de que partes do mundo são representadas ('os temas centrais') e a identificação da perspectiva particular pela qual são representadas. As maneiras particulares de representação de aspectos do mundo podem ser especificadas por meio de traços linguísticos, que podem ser vistos como 'realizando' um discurso. O mais evidente desses traços distintivos é o vocabulário, pois diferentes discursos "lexicalizam" o mundo de maneiras diferentes". (FAIRCLOUGH, 2003 apud RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 72).

A partir do que reflete Fairclough (2003), apresentamos a seguir dois cartazes de protestos que, utilizando-se de um vocabulário bastante recorrente no universo da informática, realizam um novo discurso em um contexto totalmente distinto, como mostram as figuras 14 e 15.

Figura 14. Cartaz de protesto



Figura 15. Cartaz de protesto



Fonte: Facebook. (www.facebook.com/MelhoresCartazesEmProtesto)

Como já dissemos anteriormente, a convocação para participar da onda de protestos que começou no Brasil em junho de 2013 veio em forma de convite/discurso pelo *Facebook* que foi compartilhado e endossado por milhões de usuários da rede. Este evento mostrou a capacidade de interação e mobilização que emerge dos meios digitais através das redes sociais, e sai para as ruas em forma de (inter)discurso. Os cartazes da figura 14 e 15 ilustram claramente como os discursos do ambiente virtual ocuparam o mundo real e ganharam um novo significado.

É perceptível que existe nos cartazes acima uma linguagem conhecida por um público que se sente chamado a aderir ao movimento, e essa relação de interdiscursividade no gênero faz com que o discurso se torne mais atraente e persuasivo. É curioso também o fato de como um discurso contesta o outro, enquanto para um locutor faz-se necessário "formatar" que em termos de máquina, significa apagar dados, remover arquivos indesejáveis e excluir vírus, para o outro, isso só não basta, "é preciso mudar de sistema operacional". Assim, pensando na "formatação do Brasil", poderíamos pressupor que os políticos mal intencionados e suas

práticas de corrupção seriam excluídos do país, haveria um apagamento de todos os representantes do poder. A forma de formatação seria, nesse caso, através do voto, pois só através dele poderíamos eliminar todos os “vírus” da nação. Contudo, de acordo com o segundo locutor (figura 15) seria necessário além do processo de formatar, trocar o sistema operacional (programa ou conjunto de programas cuja função é gerenciar os recursos do sistema: definir qual programa recebe atenção do processador, gerenciar memória, criar um sistema de arquivos, etc.).

Nesse sentido, percebemos que, ao diluir os limites entre dois elementos, “sistema político” e “sistema operacional”, o locutor aproxima os membros da comunidade discursiva através do uso eficiente da linguagem, garantindo uma relação de interdependência entre o sujeito usuário da rede e o sujeito inconformado com a situação política e social do país.

Dessa forma, percebemos como os mecanismos discursivos no gênero se relacionam de modo a garantir que o objetivo persuasivo seja alcançado, pois, como fica claro na leitura dos textos, as identidades sociais são estabelecidas no discurso; as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas; e os modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações são explicitados através do código linguístico.

Quanto a isso, Bazerman (2006, p. 22) afirma que os textos “criam realidades ou fatos, que são as ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou pelos atos de fala. Esses atos são realizados mediante formas textuais relacionadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou gêneros, que estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas”. Assim, podemos depreender que os gêneros devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional (MARCUSCHI, 2005).

Diante das reflexões suscitadas quanto à capacidade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, apresentamos a seguir uma tabela que demonstra como esse mecanismo discursivo foi amplamente utilizado pelos manifestantes nos protestos de junho de 2013 com vistas à persuasão, pois em um *corpus* de 30 textos, conseguimos relacionar pelo menos 24 (80%) a outros discursos.

Tabela 2. Análise da presença da intertextualidade no corpus

Textos ecoados	Textos recontextualizados
-----------------------	----------------------------------

<p>Discurso da mídia e do governo sobre o motivo dos protestos: <i>“Os protestos são por causa do aumento de R\$ 0,20 na passagem de ônibus”.</i></p>	<p>Intertextualidade manifesta por ironia e negação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Não é por R\$ 0,20 centavos, é por direitos. ✓ Enfia os R\$ 0,20 centavos no SUS ✓ É por 20 centenas de problemas. ✓ Pode ser que no final a gente diga: vinte centavos mudou o país. ✓ Não luto por R\$ 0,20 centavos, mas por um Brasil 20 vezes melhor. ✓ Não são só R\$ 0,20 centavos, mas sim todo um sistema falho. ✓ Cala boca Jabour, não são só por R\$ 0,20 centavos.
<p>Discurso do Governo sobre o fato dos protestos serem liderados por partidos de oposição ou em resposta ao discurso da mídia que dizia que as manifestações eram contra o governo do PT.</p>	<p>Intertextualidade manifesta por pressuposição e negação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Nenhum partido me representa. ✓ Direita? Esquerda? Eu quero ir pra frente. ✓ O congresso não me representa. ✓ O meu partido é o Brasil
<p>Discurso do ambiente virtual</p>	<p>Intertextualidade constitutiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saímos do Facebook. ✓ Somos a rede social. ✓ Deseja formatar o Brasil? ✓ Não adianta formatar se não trocar de sistema operacional.
<p>Slogans de propagandas: -Jingle de uma campanha publicitária da Fiat (Vem pra rua, por que a rua é a maior arquibancada do Brasil). -Propaganda do Whisky Johnnie Walker (O gigante não está mais adormecido)</p>	<p>Intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ #vem pra rua Brasil! ✓ O gigante acordou!
<p>Hinos: -do Brasil -da Independência</p>	<p>Intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gigante pela própria natureza. ✓ Ou ficar a pátria livre ou morrer pelo Brasil.
<p>Música “A casa” de Vinicius de Moraes</p>	<p>Intertextualidade manifesta por pressuposição e ironia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Era um país muito engraçado, não tinha escola só tinha estádio,

	ninguém podia protestar não, porque a PM sentava a mão.
Leis brasileiras	Intertextualidade manifesta por pressuposição e ironia: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se é perigoso ficar sem cinto no carro, por que temos que andar a pé no ônibus? ✓ A justiça não me olha porque é cega, mas o seu dinheiro na carteira ela enxerga.
Placas que sinalizam que há obras em execução.	Intertextualidade manifesta por pressuposição e ironia: Desculpe o transtorno, estamos mudando o país.
Nomes de filmes: eu sei o que vocês fizeram no verão passado	Intertextualidade manifesta por ironia: Eu sei o que vocês disseram semana passada (crítica a cobertura da imprensa)

Fonte: a autora

A partir do exposto e entendendo que a intertextualidade e a interdiscursividade referem-se aos vários textos ou discursos que são atualizados e reproduzidos em outros, ou seja, recontextualizados (FAIRCLOUGH, 2001), observamos que não é possível pensar em uma análise de gênero sem que se percebam os recursos intertextuais presentes e como eles podem de uma maneira ou de outra atualizar ou naturalizar ideologicamente textos já existentes. Isso porque, de acordo com o linguista britânico, o estudo da intertextualidade volta-se para o discurso como forma de ação que produz mudança na sociedade, uma vez que as práticas sociais de que participamos são constituídas através de discursos vários com intenções, propósitos, expectativas, opiniões e crenças do locutor que procura agir sobre o interlocutor a fim de, ideologicamente, dominá-lo ou libertá-lo.

Dessa forma, concluímos que os (inter)textos quer sejam baseados em textos anteriores do produtor, quer em textos de outros, podem ser manipulativos, isso porque a intertextualidade torna-se difícil de desafiar, uma vez que insere-se em um campo do já dito e por isso conhecido, que, ao se atualizar em um novo contexto, requer do sujeito interpretante experiências e suposições particulares em textos anteriores e, assim fazendo, contribui para a constituição ideológica dos sujeitos.

3.2.3. Prática social: a metáfora em análise

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21) assinalam que as práticas sociais são “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos materiais ou simbólicos, para agirem juntas no mundo”. Dessa forma, a prática social apresenta-se sob várias orientações: econômica, política, cultural e ideológica, e o discurso, por meio do uso de metáforas, pode estar implicado em todas elas. As metáforas, nesse sentido, desempenham papel importante como foco de análise, visto que podem apresentar implicações tanto políticas quanto ideológicas. Assim sendo, defendemos que o uso da metáfora nos cartazes de protestos no contexto das manifestações de junho de 2013 representaram um recurso discursivo bastante útil como forma de persuasão do auditório, que, nesse contexto, corresponde à massa indignada com os serviços públicos oferecidos pelo Estado.

O estudo da metáfora não é coisa recente entre os teóricos, e muito menos algo que se dê sem problemas, haja vista o número de definições muitas vezes conflitantes e sobrepostas do termo. Nosso intento, no entanto, é perceber como esse recurso nos discursos dos cartazes pode ter favorecido para que o diálogo entre os manifestantes, mídia, governo e sociedade em geral pudesse, de um lado, ampliar as discussões sobre as principais reivindicações do movimento, e, por outro, persuadir aqueles que ainda não haviam aderido aos protestos.

Segundo Marcuschi (2000 [1978]), em seu ensaio “A propósito da metáfora”, a noção mais antiga de metáfora no ocidente vem de Aristóteles, quando ele a caracterizou, e forneceu pela primeira vez sua definição e teorização na *Arte Poética*. A metáfora seria, para Aristóteles, o uso do nome de uma coisa para designar outra. Assim definia o filósofo: “metáfora é a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por analogia”. (ARISTÓTELES, 384-322, a. C. – XXI, 7). Vemos na definição de Aristóteles pelo menos quatro tipos de metáfora: a) de gênero para espécie; b) da espécie para o gênero; c) da espécie para a espécie; d) de analogia. Esse último tipo parece ser o que mais se encaixa nas definições contemporâneas tradicionais, principalmente no que prescrevem os livros didáticos a exemplo de Ernani Terra (2002, p. 407): “a metáfora consiste numa alteração de significado baseada em traços de similaridade entre dois conceitos. Normalmente, uma palavra que designa uma coisa passa a designar outra, por haver entre elas traços de semelhança. A metáfora é, pois, uma comparação implícita, isto é, sem o conectivo comparativo”. Essa concepção aristotélica de metáfora como ‘transposição do significado de uma palavra’,

presente ainda hoje nas aulas de língua portuguesa, passou, segundo Marcuschi (2000), a ser combatida com grande maestria pelo filósofo alemão H. Lipps (1958) que questionou a noção de significado de uma palavra de um contexto para outro – implicando com isso a contraposição de significados “autênticos” versus “transpostos”. Para o filósofo, não há “significado originário”, mas “origem de um significado”, o que torna a definição da metáfora como “transposição do significado de uma palavra” totalmente inadequada (LIPPS, 1958 apud MARCUSCHI, 2000, p. 80).

Em estudos recentes, Lakoff e Johnson (1980) apresentaram ideias consideradas centrais para a compreensão da metáfora. A teoria dos autores postula que a metáfora não é apenas uma questão linguística, mas também cognitiva, sendo assim, algo que permeia nosso modo de agir e de pensar. As metáforas estariam infiltradas na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. No intuito de elucidar a questão sobre metáfora linguística e metáfora cognitiva, Sardinha (2001, p. 5) orienta que é preciso fazer uma distinção entre metáfora conceptual e metáfora linguística (ou expressão linguística metafórica). “Uma metáfora conceptual indica as maneiras pelas quais o pensamento se organiza e como as pessoas interagem, enquanto uma metáfora linguística representa a realização, na fala ou escrita, de uma metáfora conceptual”. O autor acrescenta ainda que a expressão linguística remete a representação metafórica conceptual e que, normalmente, as metáforas conceptuais não possuem correlatos linguísticos diretos.

As metáforas conceptuais estariam divididas, de acordo com Lakoff e Johnson (1980), em pelo menos três tipos:

a) estruturais - seriam aquelas responsáveis por estruturar metafórica e parcialmente um conceito em termos de outro, como por exemplo, TEMPO É DINHEIRO e DISCUSSÃO É GUERRA.

b) orientacionais - essas são responsáveis pela organização do sistema de conceitos em relação a um outro, possibilitando aos conceitos uma orientação espacial. Assim, as expressões: “estou me sentindo pra baixo hoje”, ou: “*direita? Esquerda? Eu quero é ir pra frente*” (sobre o (a)partidarismo dos manifestantes) podem ser consideradas como expressões metafóricas alusivas a metáforas orientacionais como BOM É PARA CIMA ou BOM É PARA FRENTE.

c) ontológicas – a experiência humana com objetos físicos, em especial o próprio corpo, fornece a base para as metáforas ontológicas. “A inflação está pressionando o mercado” seria uma expressão metafórica para a metáfora INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE,

nesse caso, esse tipo está bastante próximo do que entendemos como personificação. A personificação seria para os autores uma categoria geral que cobre uma ampla variedade de metáforas, cada uma delas destacando diferentes aspectos de uma pessoa ou o modo como a percebemos.

Resende e Ramalho (2006, p. 86) explicam que a essência da metáfora segundo Lakoff e Johnson (1980) “é compreender uma coisa em termos de outra”, o que não iguala os conceitos, trata-se de uma estruturação parcial com base na linguagem. Isso é exemplificado pelas autoras a partir da expressão metafórica “*ele é um touro*”, em que, para elas, os conceitos relacionados pela metáfora (‘ele’ e ‘touro’) não são igualados. O que ocorre é que certas características de ‘touro’ são mapeadas para ‘ele’ (por exemplo, força, virilidade ou falta de delicadeza).

Essa exemplificação de Resende e Ramalho (2006), a respeito da teoria da metáfora desenvolvida por Lakoff e Johnson (1980), confronta-se, no entanto, com um exemplo similar apresentado por Lipps (1858, p.73) para contestar o conceito de significados ‘igualados ou relacionados’. Assim exemplifica o filósofo:

(...) O ‘animalesco’ (tierisch) caracteriza um comportamento humano. Mas foi transferido para este sentido? Provavelmente não, pois o próprio animal não é ‘animalesco’. ‘Animalesco’ caracteriza uma deficiência que apenas quando vista à luz das exigências humanas torna-se uma deficiência. [...] Para caracterizar a ignorância de alguém, o denominamos ‘um burro’ ou ‘um camelo’. Isso, porém, com o qual o comparamos, não é tomado simplesmente como portador da mesma característica. Os camelos não são de forma alguma ignorantes; um burro não é ‘um burro’ no mesmo sentido que um homem” (apud MARCUSCHI, 2000, p. 81).

Vemos, assim, que algumas questões a respeito da metáfora ainda encontram-se um tanto obscuras e não consensuais, constituindo-se em um campo interessante de pesquisa. Devido ao tempo e espaço neste trabalho não vamos adentrar no labirinto das teorias sobre o tema, mas tomaremos a metáfora como um fato da vida cotidiana, sendo impossível, segundo Richards (1950) falar três frases sem que nelas apareça pelo menos uma metáfora (apud MARCUSCHI, 2000, p. 78).

Quanto ao fato da metáfora ser um recurso bastante presente na linguagem, Gibbs (1994) apresenta pelos menos três hipóteses para explicar porque as pessoas falam metaforicamente, são elas: expressabilidade, compactividade e vivacidade. A hipótese da expressabilidade propõe que a metáfora permite veicular ideias que não poderiam ser facilmente expressadas por meio da linguagem literal. A hipótese da compactividade sugere que as metáforas possibilitam a comunicação de complexas configurações de informação de maneira econômica. E, por fim, a hipótese da vivacidade veicula a ideia de que utilizando a

linguagem metafórica, os falantes podem expressar imagens mais ricas, detalhadas e vívidas de sua experiência fenomenológica e subjetiva, do que se usassem a linguagem literal.

Pensando nas hipóteses levantadas por Gibbs (1994), retomemos o discurso da figura 15. “*Não adianta formatar o Brasil se não trocar de sistema operacional*”, nesse exemplo, poderíamos dizer que com base na hipótese da expressividade, a referida metáfora consegue exprimir uma variedade de pensamentos e possibilidades semânticas contidas nos termos: “formatar o Brasil”, “trocar de sistema operacional”. Poderíamos dizer também que de acordo com o que já foi discutido na seção anterior, o locutor conseguiu compactar o seu recado (discurso) confirmando a hipótese da compactividade, e o fez de forma rica e bastante persuasiva (hipótese da vivacidade). O uso desta e de outras metáforas nos discursos dos cartazes de protesto evidenciam a intenção comunicativa do locutor (argumentar e contra argumentar para persuadir o interlocutor) privilegiando aspectos subjetivos da linguagem.

Diante disso, acreditamos junto com Fairclough (2001) que em situações em que palavras e significados estão envolvidos em processos de contestação e mudança social e cultural, a variação semântica em uma situação particular pode tornar-se uma faceta e um fator de conflito ideológico. Isso porque, de acordo com Schröder (2010), os estudos atuais têm demonstrado haver reciprocidade entre os níveis linguístico e cognitivo no uso de metáforas, as quais devem ser vistas de acordo com o uso da língua, o contexto discursivo, e a situacionalidade cultural.

Diferentemente do que os estudos tradicionais sugerem, Fairclough (2001), apoiado na teoria apresentada por Lakoff e Johnson (1980), não vê a metáfora como simples adorno estilístico ou apenas como um aspecto da linguagem literária especialmente da poesia. Para ele, “as metáforas penetram em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discurso, mesmo nos casos menos promissores, como o discurso científico e técnico” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 241). Essa visão apresentada pelo linguista é também compartilhada por Marcuschi (2000 [1978]) ao afirmar que muito mais que um simples fenômeno linguístico de natureza semântica, ou apenas mais uma figura de linguagem, a metáfora é um fato normal da vida cotidiana, é anterior à razão e serve de meio para aferir a capacidade criativa natural do homem, tornando-se um modo de conhecer o mundo.

Concordando com o que asseveram os pesquisadores, defendemos que o estudo da metáfora no gênero em discussão não pode se afastar de uma compreensão mais ampla do que foram as manifestações populares ocorridas no Brasil em junho de 2013 (evento que discutimos no primeiro capítulo), tampouco distanciar-se das questões e valores culturais de

quem participou do evento, pois, como afirma Fairclough (2001, p. 241), quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra, isso porque as metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, nossos sistemas de conhecimento e crença.

Compreender a metáfora nesse sentido requer do interpretante uma negação de que metáforas são apenas uma forma de comparação, ainda que implícita. Para Marcuschi (2000, p. 85), a metáfora não é fruto da comparação, e sim, no máximo, base para uma comparação a posteriori. “É a metáfora que funda a comparação e não o contrário”, dessa forma, acrescenta o linguista: “a ordem psicológica tem prioridade sobre a ordem lógica”. Sobre o que discute o autor, exemplificamos com um dos cartazes de maior circulação durante os protestos e cujo discurso tornou-se conhecido mundialmente.

Figura 16. Cartaz de protesto



Fonte: *Facebook* (www.facebook.com/Cartazesdeprotestos?fref=ts)

Quando observamos a figura acima, identificamos a existência de uma metáfora, mas, diferentemente dos conceitos tradicionais, não encontramos o segundo elemento com o qual o termo “gigante” deveria estabelecer relação de comparação. Assim, apoiados em Marcuschi (2000), questionamos: qual a base que serve de comparação para a metáfora presente? Linguisticamente não temos, na figura 16, nenhum termo que estabeleça comparação com o “*gigante acordou*”, mas impulsionados pela ordem psicológica que, nesse caso, tem prioridade sobre a ordem lógica, e pela compreensão tanto do contexto da produção do discurso, quanto de momentos anteriores ao evento, somos levados a inferir que o “*gigante*” no cartaz assume a posição de nação, povo, que acordado (unido, participante, consciente de sua força e de seus direitos) é capaz de mudar a situação política e social do país. Contudo, será que essa análise estaria sendo fiel ao conceito, uma vez que estaríamos de alguma forma fazendo transposição de significado?

Quanto a isso, Marcuschi (2000, p. 85) reflete que “a surpresa que tais expressões metafóricas causam e a confusão que geram no leitor será tanto maior quanto mais rico o mundo que elas revelam e quanto mais intraduzível for esse mundo”. Assim, a metáfora torna-se um modo específico de conhecer o mundo que, ao lado do conhecimento lógico-racional, tem sua razão de ser e instaura uma série de outros valores. O que precisa ficar claro, na visão do linguista, é que a metáfora é essencialmente mais do que uma transferência de significado baseada em certos artifícios semanticamente explicáveis, além de ser muito mais do que uma simples comparação abreviada. Na verdade, ela pode ser tida como ponto de apoio para uma análise de capacidade criativa espontânea do indivíduo, sendo, então, apenas do ponto de vista operacional, uma transposição de significado, mas, do ponto de vista genético e psicológico, ela “criaria, pois, uma realidade nova”, seria a criação de novos universos de conhecimento. Essa realidade nova proposta por Marcuschi é também concebida por Fairclough (2001) que não acredita na neutralidade das metáforas, uma vez que, segundo ele, elas são capazes de estruturar a realidade de uma forma particular.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre a metáfora contida na figura 16, vemos como ela se atualiza de forma particular em um novo contexto, pois a intertextualidade presente no discurso “*o gigante acordou*” dialoga com outros discursos em contextos distintos. Entre eles podemos lembrar: 1) “*Gigante pela própria natureza [...] Deitado eternamente em berço esplêndido [...]*” (Hino Nacional); 2) “*O gigante não está mais adormecido*” (campanha publicitária da marca de uísque escocesa Johnnie Walker, lançada em outubro de 2011); 3) “*O gigante acordou*” (em cartaz da Marcha da família com Deus pela liberdade¹¹). Vemos que em todos esses casos, a metáfora do “gigante” que ora está desperto, ora está adormecido, apresenta sentidos e propósitos comunicativos diferentes, no entanto buscam o mesmo resultado, que é persuadir o interlocutor, conforme podemos perceber nos exemplos anteriores: no Hino Nacional, a metáfora é usada como estratégia linguística para exaltar o país, seja pela extensão territorial, seja por suas belezas naturais; no caso da campanha publicitária do uísque, tem a função de promover a venda da bebida; e no caso da Marcha da família ocorrida em 1964, é usada para defender os interesses da elite, uma vez que as reformas na distribuição de renda e de terra, pretendidas pelo então presidente João Goulart, desagradavam os poderosos. Vale ressaltar que nesse mesmo ano deu-se o início da ditadura militar, regime que garantiu os bens desse grupo.

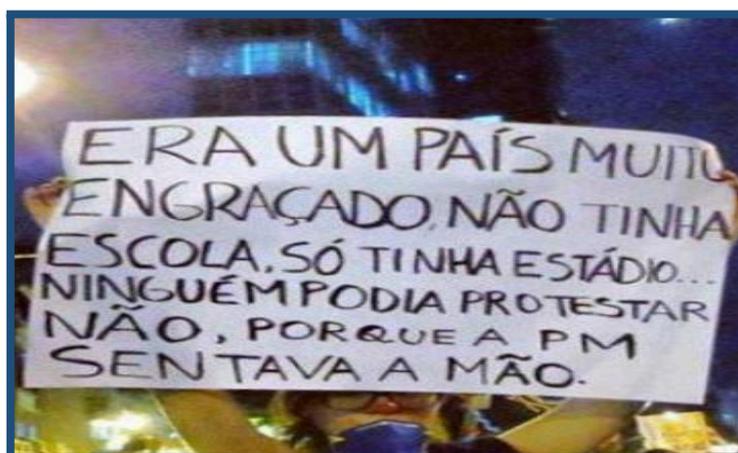
¹¹ Série de manifestações ocorridas em 1964 e organizadas por setores conservadores da sociedade. O cartaz encontra-se disponível em: <http://www.thaisagalvao.com.br/2013/06/23/o-gigante-de-1964-e-o-gigante-de-hoje/>

Nota-se que nos dois casos em que a metáfora foi usada em forma de protesto (1964 e 2013) o gigante é representado por grupos sociais distintos: no primeiro, a elite e grupos conservadores; no segundo, jovens, estudantes, universitários, professores, desempregados, marginalizados que utilizam serviços públicos como transporte, saúde e educação. Observa-se que o efeito persuasivo no discurso “o gigante acordou” em que ora é preciso acordar para manter o poder das elites sociais, ora para contestá-lo, funciona ideologicamente. Assim sendo, a metáfora torna-se capaz de influenciar nossas crenças, atitudes, e valores de forma a possibilitar a transferência de associações positivas ou negativas de um domínio concreto para um domínio mais abstrato. Isso acontece porque, de acordo com Charteris-Black (2004), a metáfora apresenta, entre outras características, uma característica pragmática, a de ser motivada pelo propósito subjacente de persuadir outrem, em virtude de sua capacidade de mediação entre os meios conscientes e inconscientes, ou seja, entre a cognição e a emoção.

Conclui-se, dessa forma, que “a metáfora é um modo novo de conhecer e comunicar o mundo assim conhecido. Ela é de certa forma um recurso estruturador da realidade criando novas áreas de experiência que fogem ao indivíduo restrito à realidade puramente factual” (MARCUSCHI, 2000, p. 76). Daí ela servir também como recurso persuasivo, pois dizer “o gigante acordou” causa muito mais impacto no interlocutor por meio da memória e emoção do que dizer “a nação acordou”, principalmente, quando o propósito comunicativo é conclamar a população para participar dos movimentos de ruas, fortalecendo, assim, o gigante.

Lembrando o que pontua Fairclough (2001), nenhuma das três categorias (texto, prática discursiva e prática social) podem ser analisadas separadamente, diante disso, selecionamos mais um cartaz para procedermos a análise com base nas três dimensões: texto, prática discursiva e prática social.

Figura 17. Cartaz de protesto: Crítica aos gastos com a Copa e a repressão policial



Observando o texto acima, a partir de seus aspectos linguísticos, verificamos que o texto é formado por dois períodos: *Era um país muito engraçado, não tinha escola, só tinha estádio.../Ninguém podia protestar não, porque a PM sentava a mão*. O primeiro período funciona como pano de fundo, expondo a causa dos protestos (alto investimento na construção de estádios contrastando com as péssimas qualidades das escolas públicas), enquanto que o segundo é formado por dois enunciados ligados pelo conectivo “porque”, o qual reforça a ideia de causa/consequência, pois a ação de protestar contra o gasto excessivo com a Copa do Mundo produz como reação a atuação violenta da polícia contra os manifestantes, como se os que protestavam estivessem infringindo a lei ao se posicionarem contra o poder hegemônico.

Ao criticar os gastos com a Copa e a repressão policial, o produtor do texto valeu-se do recurso da intertextualidade, ecoando ironicamente a música “A casa” de Toquinho e Vinícius de Moraes, o que dá ao texto um maior destaque, visto que desperta a atenção do leitor para uma música típica do universo infantil e que possivelmente é conhecida por todos os brasileiros, ou pelo menos, pelo público que o locutor busca atingir. Assim, pela intertextualidade, o produtor consegue chamar a atenção para as duas representações de poder: governo e polícia.

Se na música, a perspectiva surreal de uma casa sem chão, teto ou parede parece possível para o universo infantil, quando trazida para um novo contexto (as manifestações ocorridas em junho de 2013) mostra-se absurda. O fantástico, nesse caso, entra em conflito com o real, pois se chão, teto e parede são requisitos básicos para que uma casa seja casa; educação, saúde e segurança também deveriam ser requisitos básicos para que um país pudesse ser entendido como tal. Embora os dois elementos “saúde e segurança” não estejam explicitamente no texto, ficam subtendidos, uma vez que o locutor afirma: “só tinha estádios”.

A metáfora da casa, na música de Vinícius, corresponde a um espaço que não se vê, apenas se ouve, pois as características que tornariam possíveis a construção da imagem dessa casa não estão presentes no texto, ou antes, são desconstruídas pela negação. Ao substituir o nome casa por país, o discurso ainda permanece no campo da abstração, pois a conjugação do verbo “ser” no pretérito nos remete às histórias fantásticas dos contos de fadas “era uma vez”, favorecendo o encantamento por esse lugar que só é quebrado quando o autor acrescenta que lá não tem escola, só tem estádio. Essas duas últimas informações são essenciais para entendermos a ironia na metáfora “país engraçado” que diferentemente do texto ecoado, o

“engraçado” adquire sentido negativo, não produzindo humor, mas revolta. Essa revolta é ainda ampliada ao mostrar que nesse país além de escola também não tem liberdade e nem diálogo visto que a “polícia sentava a mão”. O que nos leva a um país ditatorial, em que se usa a força policial para silenciar seu povo e, assim, manter a imagem de um país sem problemas sociais, e por isso os gastos com os estádios seriam justificáveis.

Ao analisarmos a presença da metáfora em nosso *corpus*, constatamos que mais de 67% dos textos estavam estruturados a partir de expressões metafóricas, assim para critério de categorização utilizamos os postulados de Lakoff e Johnson (1980) como pode ser visto na tabela abaixo:

Tabela 3. Análise e categorização de expressões metafóricas no corpus

Categorias de metáforas de acordo com Lakoff e Johnson (1980)	Exemplificação Expressões metafóricas
Metáforas estruturais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 3,30 é roubo ✓ Ou para a roubalheira, ou paramos o Brasil. ✓ Deseja formatar o Brasil? ✓ Não adianta formatar o Brasil se não trocar de sistema operacional.
Metáforas Orientacionais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vem pra rua Brasil. ✓ Direita? Esquerda? Eu quero é ir pra frente. ✓ Saímos do <i>Facebook</i>. ✓ Enfia os R\$ 0,20 centavos no SUS ✓ Pode ser que no final a gente diga: R\$ 0,20 mudou o país. ✓ O gigante acordou. ✓ Não adianta ir para a rua como um leão se você continua a votar como um jumento. ✓ O povo não é bobo, abaixo a Rede Globo. ✓ Quando seu filho ficar doente, leve-o ao estádio.
Metáforas Ontológicas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A justiça não me olha porque é cega, mas o seu dinheiro ela enxerga. ✓ Era um país muito engraçado, não tinha escola só tinha estádio... Ninguém podia protestar não porque a PM sentava a mão. ✓ Somos a rede social. ✓ Contra a manipulação da mídia. ✓ O congresso não me representa. ✓ Pode ser que no final a gente diga: vinte centavos mudou o país.

Fonte: a autora

Constatamos, a partir da análise das tabelas 1, 2 e 3 que determinados recursos da linguagem, coesão (dimensão textual), intertextualidade (dimensão discursiva) e metáfora (dimensão social), são ideológicos, servindo em circunstâncias específicas para reestruturar as relações de poder e dominação, subvertendo-as. O que, para Fairclough (2001), é uma boa razão para se defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de suas próprias práticas e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas.

Assim sendo, o nosso último capítulo versará sobre a aplicação dessa teoria no contexto escolar de uma turma de EJA (9º ano), tendo como suporte o *Facebook*. Claro está que não objetivamos a compreensão da abordagem da ACD por parte dos estudantes, porém nosso intuito é levá-los a perceber que é preciso um posicionamento crítico diante dos diversos discursos que circulam na sociedade, que esses discursos não são neutros e que os sujeitos podem posicionar-se criticamente diante deles.

CAPÍTULO IV

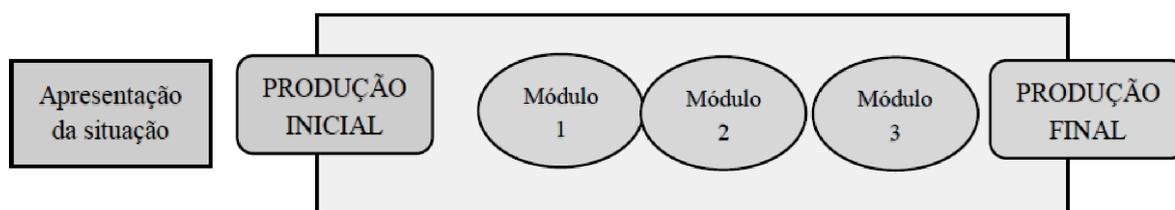
O GÊNERO CARTAZ DE PROTESTO EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste capítulo, apresentamos algumas considerações sobre sequência didática a partir dos postulados de Schneuwly e Dolz (2004), o que serviu de base para construirmos a nossa sequência de atividades com vistas a proporcionar aos estudantes da EJA (9º ano) uma compreensão mais ampla sobre o gênero cartaz de protesto em suporte virtual: propósito comunicativo, função social do gênero, ideologia e estratégias de persuasão (coesão, intertextualidade e metáfora). Assim, nos tópicos que seguem, tratamos de demonstrar como ficou a organização dos módulos da sequência didática e a aplicação junto aos estudantes.

4.1 Considerações sobre uma sequência didática

Schneuwly e Dolz (2004, p. 82) chamam de sequência didática a um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, cuja finalidade reside no fato de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 83). Como podemos observar, a partir do gráfico a seguir, o trabalho dos autores está voltado para situações de produção e não de análise de textos. Dessa forma, durante o processo de construção da nossa sequência didática, embora embasados no que eles propõem, acabamos fazendo adaptações no intuito de atender ao nosso objetivo de pesquisa, como mostram as figuras 18 e 19 a seguir.

Fig. 18. Esquema da sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004)



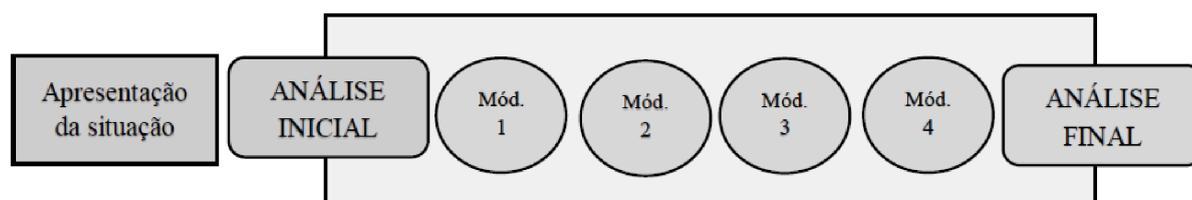
Fonte: Schneuwly e Dolz (2004)

Os autores explicam que após uma apresentação inicial na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, eles elaboram um primeiro texto (produção inicial) oral ou escrito, que corresponde ao gênero proposto na apresentação. Produzir inicialmente o gênero permite, na concepção de Schneuwly e Dolz (2004), avaliar as capacidades já adquiridas (conhecimento prévio) e ajustar as atividades e os

exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais dos estudantes. Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, proporcionam os instrumentos necessários para que os problemas sejam superados. E no momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados (SCHNEUWLY; DOLZ (2004).

No nosso caso, como mostra a figura 18, embora embasados em um trabalho por módulos sequenciais, foi necessário fazermos adequações, tendo em vista que propomos um trabalho de análise em ambiente virtual para um público que não domina a ferramenta. Dessa forma, justificamos algumas alterações nas ideias propostas pelos autores. As alterações, contudo, não se afastam da compreensão de sequência enquanto conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero.

Fig. 19. Esquema da sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004) e adaptado pela autora.



Fonte: a autora

Cada passo da nossa sequência didática será detalhado mais adiante, mas, para efeitos de explicação geral do gráfico, podemos dizer que está organizada da seguinte maneira:

- a) Apresentação da situação: socialização do projeto para os alunos;
- b) Análise inicial: leitura inicial do gênero, primeiras reflexões orais sobre os discursos nos cartazes, reflexões sobre as redes sociais midiáticas, primeiro de forma geral e depois especificamente sobre o *Facebook*.
- c) Módulos: os módulos foram desenvolvidos em forma de oficinas, para cada oficina determinamos 3h/a por semana, no entanto, cada módulo, de acordo com a atividade desenvolvida, teve números de oficinas diferentes.
- d) Análise final: esse foi o momento de analisar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos estudados, avaliar suas produções e os pontos positivos e negativos do projeto. Em síntese, foi o momento de avaliação e autoavaliação.

Posto isso, explicamos a seguir as atividades que foram organizadas para cada etapa da sequência didática(SD).

4.1.1 Apresentação da situação: o projeto de pesquisa

Como pontuam Schneuwly e Dolz (2004, p. 84), “a apresentação da situação é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Para os autores, é preciso, nesse momento, expor uma proposta bem definida e preparar os conteúdos que serão trabalhados com a turma. Nesse sentido, apresentamos aos estudantes, por meio de data show, nossa proposta de pesquisa, nossos objetivos, e a sequência de atividades que pretendíamos desenvolver com eles. Expusemos o gênero, discutimos sobre os possíveis interlocutores para aqueles cartazes de protesto, discutimos sobre o nosso foco de análise que recaía sobre os mecanismos de persuasão: coesão, intertextualidade e metáfora. Falamos também que utilizaríamos o *Facebook* como ‘suporte’ para estudo do gênero, fizemos levantamento sobre quais estudantes faziam parte de alguma rede social virtual e quais possuíam página no *Facebook* (apenas 4 disseram possuir um perfil no site).

Ao concordar com Schneuwly e Dolz (2004), consideramos essa primeira etapa bastante importante, pois, como observam os autores, é imprescindível fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que eles conheçam o projeto comunicativo e tirem suas dúvidas.

4.1.2 Análise inicial: primeiras discussões sobre o gênero.

Para Schneuwly e Dolz (2004), a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, porque a primeira produção lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que encontram, e para o professor constitui momento de observação, permitindo refinar a SD, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos.

A partir do que propõem os autores, adequamos nossa SD da seguinte forma: apresentamos vários cartazes para os estudantes, através de data show, e pedimos que analisassem oralmente os discursos. Esse momento foi bastante significativo, pois percebemos que pela experiência de vida eles se colocaram com alguma coerência quanto aos discursos, embora não tivessem apresentado uma análise muito aprofundada. Depois, entregamos uma atividade escrita com vários exemplares do gênero impresso, para que eles pudessem interpretar livremente. Nesse momento, percebemos algumas resistências, pois para

eles era mais fácil falar do que escrever, inclusive, havia no grupo certa preocupação em externar os “problemas” de escrita. No entanto, mesmo com receios, os alunos concluíram a atividade, o que nos serviu de base para a organização dos módulos. Justificamos o uso de material impresso, nesse momento, devido ao fato de ainda não termos promovido o letramento digital, pois, como apuramos na apresentação inicial, apenas quatro estudantes possuíam *Facebook* e habilidade com a ferramenta.

Como o letramento digital configurou-se como uma das etapas principais para a análise do gênero em ambiente midiático, iniciamos nossos módulos por ele, ficando assim organizado:

Módulo 1. Letramentos na web, nosso ponto de partida;

Módulo 2. O gênero em foco;

Módulo 3. Meu discurso em cartaz;

Módulo 4. Dialogando com os cartazes.

Todos esses módulos aconteceram no laboratório de informática da própria escola e foram organizados em forma de oficinas, sendo cada módulo construído por números diferentes de oficinas, considerando a densidade da atividade e do conteúdo proposto. Todas as oficinas foram desenvolvidas no horário regular das aulas de português, visto que nosso interesse não era trabalhar por amostragem, mas envolver todos os estudantes da turma no processo de pesquisa.

Dada a natureza do trabalho, não iniciamos os módulos a partir do que postulam Schneuwly e Dolz (2004) quais sejam: módulo 1 – trabalhar problemas de níveis diferentes quanto a produção de texto; módulo 2 – variar as atividades e exercícios; módulo 3 – capitalizar as aquisições. Como mostramos no nosso esquema, além de apresentarmos mais módulos, o que de acordo com os autores é aceitável, fizemos a adequação da produção para a interpretação e iniciamos os módulos da SD pelo letramento digital, só no módulo 2 começamos a trabalhar com os ‘problemas’ de análises diagnosticados na fase inicial.

4.1.3. Módulo 1. Letramentos na web, nosso ponto de partida

Araújo & Biasi-Rodrigues (2007, p.79) afirmam que a escola “precisa construir a sua história absorvendo novos conhecimentos e novas tecnologias e, valendo-se deles, promover um ensino-aprendizagem contextualizado”. Pensando no que afirmam os autores, fomos levados, desde o início dessa pesquisa, a refletir sobre de que forma a escola, maior agência

de letramento (KLEIMAN, 2007), poderia proporcionar esse processo de ensino-aprendizagem contextualizado. O primeiro passo nos pareceu, sem dúvida, aproximar os estudantes do laboratório de informática e, para isso, foi necessária a promoção de algumas oficinas cujo objetivo era ‘letrar’ digitalmente adultos de um curso de EJA – 9º ano. Objetivo não muito fácil de ser atingindo, pois, se, como afirma Xavier (2007, p. 02), “letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias de informação e comunicação constitui-se em um desafio para professores e linguistas”, quando proposto a adultos, que não nasceram na ‘era da tecnologia’, torna-se um desafio muito maior, mas não menos gratificante. Proporcionar pela primeira vez a adultos o contato com as redes sociais midiáticas a exemplo do *Facebook* foi, para nós, um incentivo a mais para continuarmos com a pesquisa.

O termo letramento parece ter surgido no Brasil há cerca de trinta anos citado por Mary Kato (1986), no entanto, de lá pra cá, houve muitas discussões sobre o tema, de tal forma que já não é mais possível pensar em letramento como um processo singular, mas de forma pluralizada, ou seja, letramentos. A utilização de variadas tecnologias, diferenciadas em cada cultura e contextos específicos, acarretam efeitos sociais, cognitivos e discursivos distintos, necessitando assim de diferentes modalidades de letramento (SOARES, 2002). Concordando com Soares, Araújo (2007, p. 81) acrescenta que nossa sociedade “exige práticas múltiplas de letramento, inclusive digitais” e assevera que só a partir do momento em que um cidadão é letrado digitalmente, pode atuar criticamente nesta sociedade. Nesse sentido, encontramos em Ribeiro (2008) a compreensão de que, para ser letrado digitalmente, os cidadãos necessitam se apropriar de comportamentos que compreendem desde os gestos e o uso de periféricos do computador, até a leitura e escrita de gêneros que são publicados em ambientes virtuais.

A reflexão trazida por Araújo (2007) e Ribeiro (2008) é para nós bastante significativa, pois, como dissemos na introdução (p. 14), apenas sete estudantes, 35% da turma pesquisada, possuíam computador com acesso à internet, mas desse total, apenas quatro utilizavam as redes sociais midiáticas. Dada essa realidade, trabalhamos nas primeiras oficinas com monitores, os quatro estudantes que já utilizavam o *Facebook*, os quais se transformaram nos protagonistas desse módulo, pois, juntamente com a professora pesquisadora, subsidiaram os demais estudantes (16 ao todo), desde o processo de ligar e desligar o computador e acessar à internet até o momento de postagens e comentários no *Facebook*. Dividimos, assim, a sala em cinco grupos, cada monitor ficou responsável por

auxiliar três colegas e a professora pesquisadora por mais quatro estudantes, perfazendo um total de 16. A escolha de quem ficaria em cada grupo não foi aleatória, os participantes escolheram em que grupo e com que monitor queriam ficar, levando em consideração relações de amizade e proximidade. Os estudantes de maior idade da turma ficaram com a professora pesquisadora, visto se tratar de um público mais propenso a dificuldades no uso da tecnologia.

Inicialmente, foi solicitado a todos os que ainda não possuíam e-mail que criassem uma conta para posteriormente criarem seus perfis no *Facebook*. Embora isso, hoje, possa ser feito a partir da identificação de um número de telefone celular, decidimos que também seria importante que cada um tivesse seu endereço de e-mail, tanto para podermos nos comunicar por essa ferramenta, quanto para que eles pudessem utilizá-lo em suas demandas pessoais e profissionais. Criado o e-mail e a página no *Facebook*, começou-se o processo de (re)conhecimento do site e de suas possibilidades interacionais e informacionais. Assim, os estudantes começaram a curtir, postar, comentar, visualizar, enfim, interagir no ‘mundo virtual’. Concluído esse processo, criamos um grupo fechado no ‘*Facebook*’ para darmos continuidade aos módulos seguintes. A decisão de ser um grupo fechado partiu da turma, que preferiu preservar suas identidades e ‘vozes’.

Após essas primeiras noções, criamos o grupo inicialmente com 19 membros, isso porque, um dos estudantes preferiu não criar sua conta no *Facebook*, alegando que sua esposa não estava de acordo: “*Facebook é um acaba casamento*”, disse o estudante. Embora tenhamos tentado dissuadi-lo dessa visão sobre a ferramenta, acabamos compreendendo sua posição dentro de um contexto familiar religioso. Isso, contudo, não foi empecilho para que o estudante participasse das aulas ou discussões e como estávamos em horário regular de aulas, acordamos que ele desenvolveria as atividades oralmente ou de forma escrita em suporte físico (caderno), a partir da observação das páginas de seus colegas do grupo.

Construído o grupo, um dos monitores sugeriu a foto de capa, o que foi aceito pela maioria, já o nome do grupo foi escolhido pela professora pesquisadora “projeto4fase” que remete ao nível escolar da turma (EJA 4ª fase), mas também ao número de módulos organizados para a vivência do projeto (quatro módulos). Assim, tivemos, como mostra a figura 19, nosso ponto de partida para utilizar o *Facebook* como ferramenta pedagógica para estudo do gênero.

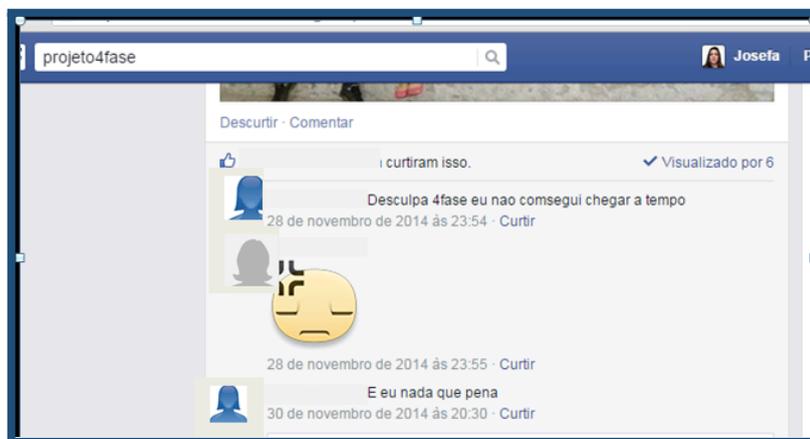
Figura 20. A imagem do grupo projeto4fase



Fonte: Facebook (www.facebook.com/groups/434347126731265/)

Um fato que nos pareceu relevante, e por isso pontuamos aqui, foi que o grupo da turma passou a ser usado também para recados, comentários e posicionamentos que não estavam relacionados diretamente com seu propósito inicial. Como é de amplo conhecimento, os alunos da EJA, por motivos vários, apresentam um número considerável de faltas durante o ano letivo, o que de certa forma acaba ocasionando reprovações, ou até mesmo a própria desistência por parte dos estudantes, contudo esse fato não era verificado nos dias das oficinas e, quando isso ocorria, era imediatamente justificado, conforme mostra a figura abaixo:

Figura 21. Postagens dos estudantes para justificar as faltas



Fonte: Facebook (www.facebook.com/groups/434347126731265/)

A partir dessa figura, percebe-se que os estudantes que não possuíam rede social digital, passaram a usar a ferramenta com certa familiaridade, depois do letramento digital, representando, por meio de emoticons, sentimentos como tristezas e decepções. Mas não foi só isso, verificamos também que para os sujeitos envolvidos era importante não faltar à escola em dia de aplicação do projeto, isso porque, ao que parece, as atividades desenvolvidas eram mais significativas para eles do que as atividades vivenciadas durante os dias de aulas “convencionais”.

O processo de letramentos, desde atividades básicas como ligar e desligar o computador (conhecimentos periféricos) até a leitura do gênero durou um mês. Foram quatro oficinas de 3h/a cada uma para que os estudantes pudessem utilizar os recursos do *Facebook* de forma mais autônoma. Durante todos os módulos foram disponibilizados aos estudantes 30 minutos iniciais de cada oficina para que eles pudessem navegar livremente em suas páginas, postarem, comentarem e curtirem coisas pessoais que nada tinham a ver com o conteúdo da aula ou do grupo. Consideramos esse tempo necessário para que eles pudessem utilizar o *Facebook* na escola não apenas com propósito pedagógico, mas também como forma de lazer. É importante colocar que isso foi acordado previamente entre os estudantes e a professora pesquisadora e que, ao final do tempo estabelecido, todos se voltavam para o desenvolvimento das atividades previstas.

4.1.4. Módulo 2. O gênero em foco

As oficinas desse módulo foram as mais densas da SD, porque mobilizaram um número significativo de novas informações, e, por isso, precisamos desenvolver as atividades em um número maior de oficinas: foram sete ao todo, de 3h/a cada uma. Diante desse número, abordaremos de modo separado cada uma.

Oficinas 1 e 2

Como pontuam Schneuwly e Dolz (2004), é preciso conhecer o potencial dos alunos para averiguar o que já sabem sobre o gênero abordado, e embora tenhamos feito isso na análise inicial, consideramos relevante repetir a atividade em outro ambiente, nesse caso, o ambiente foco da pesquisa, o *Facebook*.

Partindo desse princípio, postamos no grupo vários exemplares do gênero cartaz de protesto para que os estudantes pudessem analisar e comentar livremente e, a partir do que eles percebessem, pudéssemos intervir de forma a ampliar a visão sobre as estratégias de persuasão e as questões de ideologia presentes nos discursos que ora respondiam e ora questionavam às autoridades. Assim, na figura que segue, podemos observar alguns posicionamentos.

Figura 22. Primerias postagens sobre a análise do gênero no *Facebook*



Fonte: *Facebook* (www.facebook.com/groups/434347126731265/)

Ao analisarmos a figura 21, percebemos que eles concordavam que as manifestações eram necessárias, que o povo precisava participar mais da vida política do país e que ir às ruas era uma forma de demonstrar a insatisfação popular. Contudo, percebemos que eles não conseguiram ir além em suas análises, no máximo concordaram com o que diziam os cartazes. É importante colocar que nem todos se posicionaram no grupo, pois, na fase inicial, alguns ficaram com receio de tornar visíveis seus ‘problemas de escrita’, por isso, preferiram fazer a atividade apenas oralmente. Como tudo era muito novo para a maioria, principalmente o ambiente de suporte para as análises, deixamos os estudantes à vontade para fazerem suas escolhas.

Oficinas 3 e 4

Nessa oficina, começamos a inserir as primeiras noções teóricas sobre gênero e suporte. Apoiados pelo uso de data show e de programas como “PowerPoint” e “Prezi” fizemos um breve percurso histórico, mostrando as modificações ocorridas no gênero e refletindo como ele se atualizou no contexto das manifestações, tanto no aspecto visual quanto em propósitos comunicativos (esse assunto foi discutido no primeiro capítulo deste trabalho). Depois, passamos a observá-lo em suporte físico (capas do Jornal do Comércio do mês de junho de 2013), e em suporte virtual (*Facebook*). Nesse momento, o grupo observou que havia diferenças, mas não conseguia explicar quais seriam. Foi então que introduzimos

algumas reflexões propostas por Marcuschi (2008) e Bezerra (2009, 2011, 2014) a respeito dos propósitos comunicativos do gênero quando ele muda de suporte.

Fig. 23 cartaz de protesto em capa do **Jornal do Commercio** em junho de 2013.



Fig. 24 Cartaz de protesto em página do **Facebook**.



Fonte: **Facebook** (www.facebook.com/Cartazesdeprotestos)

Ao observarmos as figuras 23 e 24, vemos que o gênero é o mesmo e, do ponto de vista do conteúdo, observamos que há em ambos um imperativo para que a população participe dos protestos. Contudo, os propósitos comunicativos variam de acordo com o suporte em que se encontra o gênero, como também variam os atores sociais envolvidos na recepção e consumo dos textos. Assim, os propósitos do editor do jornal ao expor o cartaz não foram os mesmos que o do sujeito que expõe no *Facebook*. No primeiro, o cartaz foi usado para chamar a atenção dos leitores do jornal para a matéria que informava sobre os protestos que aconteciam no país; já no segundo, a intenção era persuadir, levar o interlocutor a agir, assumir uma posição ativa nos protestos, comparando a passividade de muitos a uma “televisão sem controle”.

Observa-se pelo número de compartilhamentos (1.571) que essa era também a visão de muitos brasileiros e, por isso, a necessidade de “levantar-se para mudar de canal”. Mas a mudança de suporte não interfere apenas nos propósitos comunicativos, como lembra Fairclough (2001), os textos também são consumidos diferentemente em contextos sociais diversos. No caso dos suportes acima, parece termos dois tipos de públicos consumidores: no primeiro, pessoas de uma classe social mais elevada, que não está nas ruas e se informa através do jornal impresso; no segundo, um público, relativamente jovem, que acessa o *Facebook* regularmente, cultiva a ideologia de que a mudança poderá vir a partir da

participação popular com o povo nas ruas e por isso é preciso o engajamento de todos os que estão à margem das decisões políticas do país.

Oficinas 5, 6 e 7

Após as reflexões suscitadas na oficina anterior, iniciamos a 4ª oficina que tratou de analisar os cartazes numa perspectiva mais crítica. Considerando os pressupostos da ACD, inserimos discussões sobre prática social, relações sociais, identidades ou papéis sociais, valores, crenças, ideologia, persuasão e dominação, com o objetivo de tornarmos os estudantes mais críticos dos diferentes discursos que circulam na sociedade, corroborando, assim, com o que também orientam os PCN (1998) para a análise de gênero em língua portuguesa.

Nessa perspectiva, postamos um número variado de cartazes para análise como mostra a figura 25 e formulamos algumas questões sobre o gênero (ver figura 26):

Figura 25. Cartazes postados para reflexão sobre questões referentes ao gênero em ambiente virtual



Fonte: *Facebook* (www.facebook.com/groups/434347126731265/)

Figura 26. Questões sobre o gênero



Fonte: Facebook (www.facebook.com/groups/434347126731265/)

Como foram muitas as respostas postadas e comentadas, escolhemos algumas para exemplificar a compreensão dos estudantes sobre os aspectos observados.

Questão 1. *Que tipo de prática social o gênero estimula e que tipo ele desestimula?*

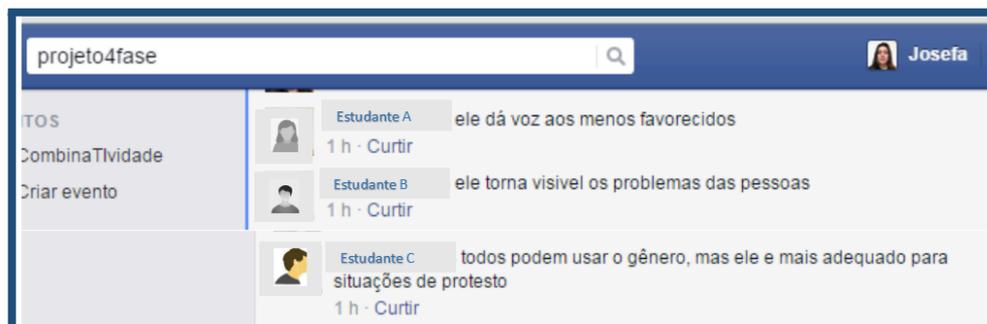
Figura 26. Respostas à questão 1



Fonte: Facebook (www.facebook.com/groups/434347126731265/)

Questão 2. *Quem pode e quem não pode usar esse gênero? Ele empodera algumas pessoas e silencia outras?*

Figura 28. Respostas à questão 2



Fonte: Facebook (www.facebook.com/groups/434347126731265/)

Questão 3. Que tipo de relações sociais o gênero reflete ou estabelece?

Figura 29. Respostas à questão 3



Fonte: Facebook (www.facebook.com/groups/434347126731265/)

Questão 4. Quais as identidades ou papéis sociais envolvidos no gênero?

Figura 30. Respostas à questão 4



Fonte: Facebook (www.facebook.com/groups/434347126731265/)

Questão 5. Que valores e crenças estão presentes no gênero?

Figura 31. Respostas à questão 5



Fonte: Facebook (www.facebook.com/groups/434347126731265/)

Questão 6. Quais são as implicações políticas e ideológicas vinculadas pelo gênero?

Figura 32. Respostas à questão 6



Fonte: *Facebook* (www.facebook.com/groups/434347126731265/)

Vemos, a partir das respostas acima, que os estudantes compreenderam algumas noções sobre o gênero: propósito comunicativo, relações sociais, questões de ideologia e posições sociais visivelmente definidas no gênero, o que consideramos positivo nas análises observadas.

4.1.5. Módulo 3. Meu discurso em cartaz

Nesse módulo, nos propomos a analisar nos cartazes já postados no grupo os mecanismos utilizados com o objetivo de persuadir as pessoas a irem às ruas em forma de protesto. Para tanto, partimos da microanálise de aspectos linguísticos para aspectos macro como intertextualidade e metáfora. Inserimos, nesse momento, algumas reflexões apresentadas no capítulo 3 deste trabalho e, como proposta de atividades, solicitamos que os estudantes produzissem, também, seus próprios cartazes de protesto. Para isso, utilizamos cartolinas na confecção do gênero que deveria apresentar algumas estratégias persuasivas, tendo em vista que esse é o nosso objetivo de pesquisa. Contudo, os estudantes ficaram livres para utilizar as que focamos neste trabalho: coesão por operador argumentativo, intertextualidade e metáfora ou ainda utilizar outras que evidenciamos quando da observação dos cartazes nas páginas de *Facebook*, mas que não pontuamos nessa pesquisa como foco de discussão.

Feitas essas considerações, apresentamos, na sequência, algumas das produções dos estudantes, esclarecendo que todas foram postadas e comentadas no grupo e que, as que apresentamos aqui, correspondem a uma amostra significativa da compreensão que os estudantes tiveram quanto ao uso do discurso com características argumentativas, com vistas à persuasão. Para preservar as identidades sociais identificamos a autoria dos cartazes de forma genérica: E1, E2, E3. A identificação tornou-se necessária, porque no módulo seguinte os estudantes passaram a analisar seus próprios cartazes.

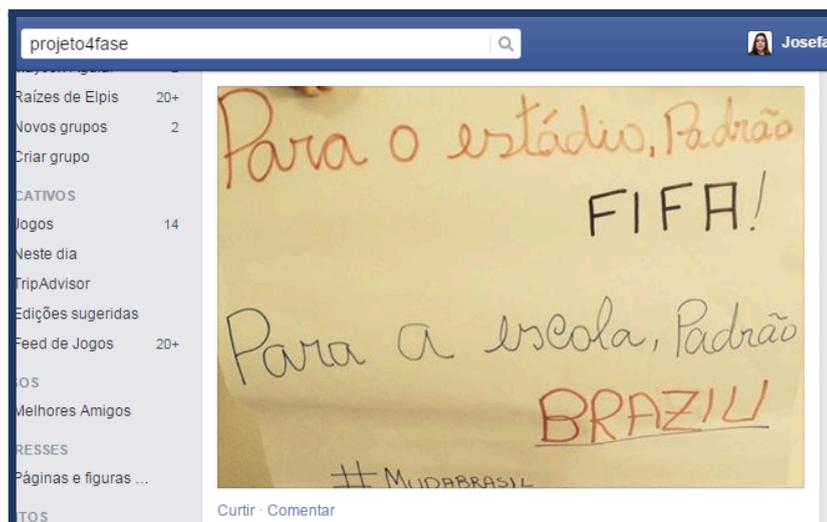
Figura 33. Cartaz 1 - produzido por E1



Fonte: Facebook (www.facebook.com/groups/434347126731265/)

Como é visível no cartaz acima, E1 buscou produzir uma intertextualidade com um dos cartazes mais propagados durante as manifestações: “*O gigante acordou*”. Para tanto, o autor fez o uso de mais dois recursos linguísticos: a metáfora e a coesão por operador argumentativo. Enquanto no primeiro período a metáfora usada enaltece o povo brasileiro pela bravura, força e consciência política demonstradas durante as manifestações; no segundo período, essa percepção é desfeita, pois o “gigante dormiu de novo”. Observa-se que ao iniciar esse período pelo operador ‘mas’, o locutor demonstra seu desapontamento com o povo brasileiro, que parece ter por um lado voltado ao comodismo de antes ou, por outro, percebido que a luta era desigual, visto que o poder governamental com sua massa de manobra demonstrou interesse em ouvir às ruas, mas em concreto nada se efetivou. Nesse sentido, o autor demonstrou seu descontentamento com o término dos movimentos de rua.

Figura 34. Cartaz 2 - produzido por E2

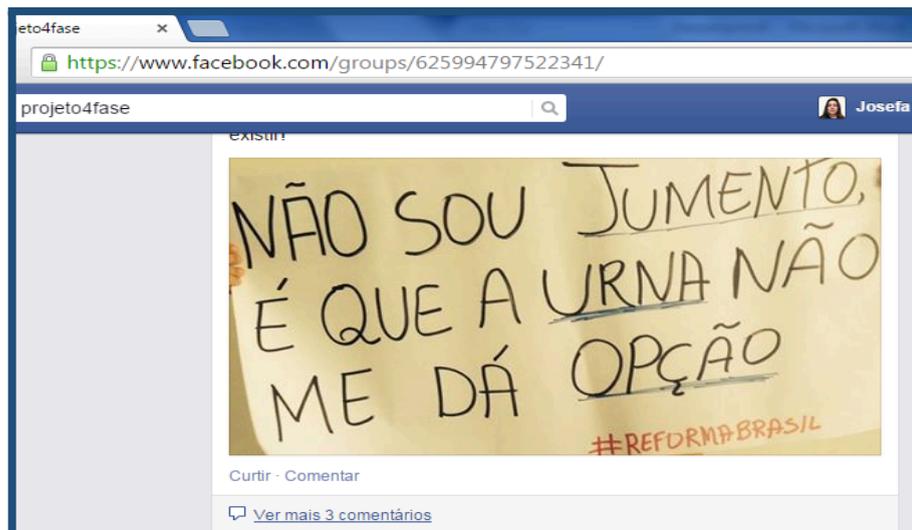


Fonte: *Facebook* (www.facebook.com/groups/434347126731265/)

O cartaz 2 apresenta visivelmente uma crítica aos investimentos gigantescos feitos nos estádios brasileiros. Para tanto, o autor construiu seu texto utilizando-se de recursos linguísticos como: o paralelismo sintático, a metáfora e a intertextualidade pela ironia. O paralelismo põe em evidência duas situações contrastantes (estádio = padrão FIFA X escola = padrão Braziu), já a metáfora e a ironia reforçam a crítica presente no cartaz, pois enquanto os estádios têm padrão FIFA (alta qualidade); as escolas têm padrão Braziu (baixa qualidade). Assim, o produtor do texto demonstra a compreensão de que o padrão da escola em que ele está inserido não é o mesmo padrão dos estádios. Nesse caso, os termos FIFA e BRAZIU passam a simbolizar qualidade e deficiência, respectivamente. Essa deficiência é marcada pela forma proposital de grafar o nome do país. Observa-se que no final ele escreve o nome Brasil de forma adequada “#MUDABRASIL” evidenciando sua visão da educação brasileira.

Vemos, dessa forma, que o texto dialoga, por um lado, com os vários discursos proferidos pela grande mídia quanto às exigências estabelecidas pela FIFA para que o Brasil sediasse a Copa do Mundo de 2014; bem como com vários cartazes observados durante as aulas que diziam: “*queremos escola padrão FIFA*”, ou “*queremos hospitais padrão FIFA*”, corroborando com o que diz Fairclough (2001) sobre o fato das pessoas, por meio do discurso, resistirem às mudanças que vêm de cima ou delas se apropriarem, como também simplesmente segui-las. Nesse caso, ao compreender a ideologia presente, o autor do texto contesta o discurso dominante, evidenciando que a preocupação tem que residir na falta de padrão das escolas e não nos estádios.

Figura 35. Cartaz 3 - produzido por E3



Fonte: Facebook (www.facebook.com/groups/434347126731265/)

O cartaz 3 é construído, sobretudo, por meio da intertextualidade, visto que surge em resposta a outros discursos que circularam na mídia, os quais defendiam a ideia de que a culpa da situação brasileira estava nos eleitores que não sabiam escolher seus representantes, como por exemplo: “*Não adianta ir para a rua como um leão, se você continua a votar como um jumento*”. Observa-se que no cartaz 3, o autor, pelo recurso da negação, rejeita esse discurso “*não sou jumento*” (condição de pessoa ignorante), e explica sua opção, ou melhor, sua falta de opção. Essa falta de opção é marcada também pelo uso de outra metáfora, “a urna não me dá opção”, acentuando ainda a descrença de que haja candidatos ou partidos que realmente produza alguma mudança no cenário político brasileiro. Essa crença é acentuada também em forma de concordância com outro discurso: “*nenhum partido me representa*”.

Embora nosso foco não residisse na produção textual, consideramos importante observar como os estudantes poderiam externar a compreensão das estratégias persuasivas estudadas, através da produção de discursos argumentativos, visando claramente persuadir o interlocutor. Essa proposta usou como fonte de reflexão o que pontuam Bawarshi e Reiff (2013) sobre o fato de não só propor aos estudantes a análise crítica dos gêneros, mas também levá-los a participar de novas respostas a partir da produção. Assim asseveram os autores: “Uma crítica que tem sido feita à abordagem de ERG no ensino de letramento é que ela se concentra na análise e na crítica dos gêneros, abstendo-se de levar os estudantes a produzir gêneros alternativos ou a praticar o uso dos gêneros para realizar mudanças” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 240). Percebemos que essa mesma reflexão apresentada pelos autores quanto à abordagem dos estudos retóricos de gêneros, serviria também para a ACD, no entanto,

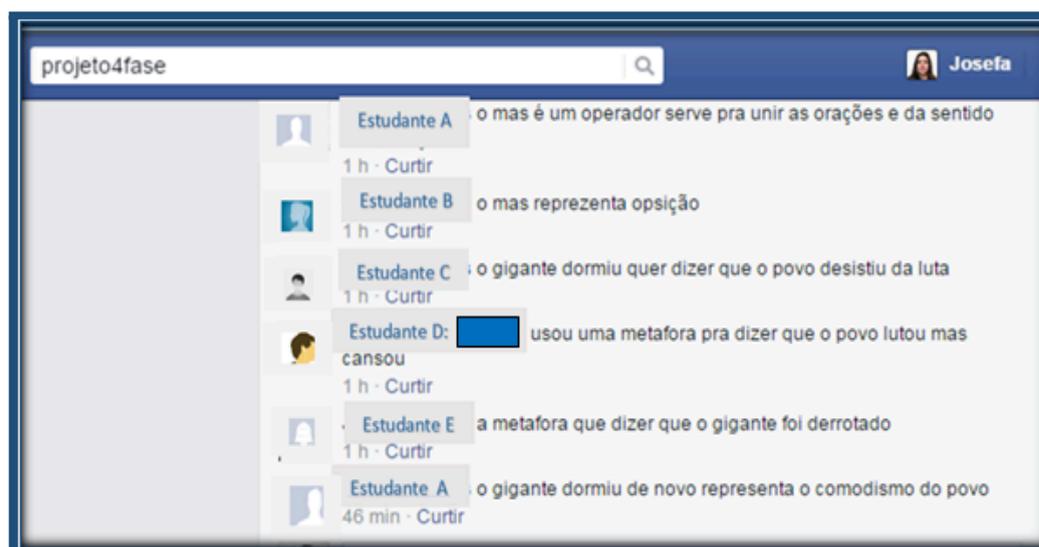
acreditamos que uma vez compreendida a abordagem e os fundamentos nos quais a concepção está ancorada, é possível para o professor fazer suas adequações no processo de “transposição” didática, ampliando para a produção do gênero.

4.1.6. Módulo 4. Dialogando com os cartazes

Após a produção e postagens dos cartazes no grupo, foi pedido aos estudantes que fizessem suas análises de forma a perceber se os recursos persuasivos estudados haviam sido utilizados de forma a atender as especificidades do gênero dentro de um contexto de protestos. De um modo geral, percebemos que os estudantes compreenderam o uso de alguns recursos coesivos, o conceito de intertextualidade e alguns usos de metáforas, como mostram as figuras 36, 37, e 38 a seguir.

Sobre o cartaz produzido por “E1”: *O gigante acordou, mas dormiu de novo*, os alunos responderam:

Figura 36. Comentários sobre o cartaz de E1



Fonte: *Facebook* (www.facebook.com/groups/434347126731265/)

Já para o cartaz produzido por E2: *Para o estádio, padrão FIFA. Para a escola padrão Braziu. #MudaBrasil*. Os estudantes disseram:

Figura 37. Comentários sobre o cartaz de E2



Fonte: Facebook (www.facebook.com/groups/434347126731265/)

No 3º cartaz, produzido por E3: *Não sou jumento, é que a urna não me dá opção*, os estudantes observaram:

Figura 38. Comentários sobre o cartaz de E3



Fonte: Facebook (www.facebook.com/groups/434347126731265/)

A partir das observações feitas pelos estudantes, nos três cartazes, podemos perceber que eles compreenderam o uso de recursos como coesão, metáfora e intertextualidade nos discursos, tanto nas análises quanto nas produções. Quanto aos desvios da norma culta, gostaríamos de frisar que ao observarmos as dificuldades de grafar determinados vocábulos por parte dos estudantes ou fazer algumas concordâncias de forma “inadequada”, nós produzimos em sala de aula algumas atividades com enfoque nessas questões, mas gostaríamos de lembrar que o nosso foco de pesquisa era observar questões ideológicas e

estratégias de persuasão nos discursos dos cartazes de protesto, e não trabalhar questões de análise linguística isoladamente. Assim sendo, não fizemos nenhuma alusão a esses “desvios” para não inibirmos as vozes dos sujeitos no ambiente virtual.

4.1.7 Análise Final: O discurso sobre o discurso

A análise final compreendeu a nossa última oficina: o discurso sobre o discurso, e teve como objetivo fazer uma análise das novas capacidades adquiridas. Neste momento, mostramos aos alunos como, diante dos conhecimentos adquiridos, eles foram capazes de analisar com mais criticidade os discursos e produzir com autonomia discursos argumentativos com vistas à persuasão. Ouvimos também os estudantes quanto a suas impressões sobre o trabalho desenvolvido, o que nos proporcionou avaliar e reavaliar o trabalho proposto. Quanto ao que os estudantes falaram e o que a professora pesquisadora também pontuou, elencamos aqui:

Pontos positivos

- a) Motivação para participar das aulas;
- b) Assiduidade nos dias de aplicação da pesquisa;
- c) Comprometimento com as atividades;
- d) Ampliação da interatividade entre estudantes e entre estudantes e professor;
- e) Melhoria na autoestima dos estudantes;
- f) Aquisição de novos conhecimentos;
- g) Letramento digital (para uso do *Facebook* e e-mail).

De acordo com o que os estudantes responderam, percebemos que o trabalho foi bastante significativo para eles e, entre os depoimentos, alguns nos chamaram a atenção, pois ao inserirmos a rede social virtual na vida desse grupo específico, uma estudante (50 anos de idade) encontrou, através do *Facebook*, uma irmã que não via há mais de 14 anos e em dado momento de aula, elas começaram a conversar, fato que emocionou a todos. Uma outra estudante que trabalhava como auxiliar de serviços gerais em um escritório de advocacia conseguiu uma espécie de promoção, passou a imprimir os processos que chegavam por e-mail, ‘alimentar’ a página do escritório no “*Facebook*”, receber instruções por *Messenger* e responder a e-mails, além de outras atividades.

Não podemos, contudo, esquecer que houve pontos negativos na aplicação da pesquisa, esses pontos também foram apresentados pelos estudantes:

Pontos negativos:

- a) Ausência de técnicos de laboratório de informática;
- b) Computadores insuficientes;
- c) Internet lenta, parava de funcionar muitas vezes durante as oficinas;
- d) Algumas semanas sem internet na escola;
- e) Falta de manutenção das máquinas;
- f) Pouco tempo para a realização das oficinas.

Como já dissemos, a escola escolhida é a única no município conectada à internet e com acesso livre ao uso do *Facebook*, no entanto, ela não possui um profissional capacitado para fazer a manutenção das máquinas ou para manter o laboratório organizado para o uso. Assim, quando o professor decide usar o laboratório tem que encontrar o “responsável pelas chaves”, abrir cadeados, portões e portas, instalar aparelhos eletrônicos como data show e som, o que de certa forma acarreta perda de tempo.

Embora tenhamos iniciado os trabalhos com número suficiente de estudantes por computador, alguns, no decorrer das oficinas, apresentaram problemas e, pela falta de um responsável pela manutenção, tivemos que em certos momentos colocar dois estudantes por máquina. A lentidão da internet ou a falta dela foi outro problema, de modo que, muitas vezes, no meio das postagens ou análises, a internet travava e ficávamos com os trabalhos parados esperando “sinal de vida”, ou seja, a internet voltar. Ficamos também três semanas sem internet e isso fez com que em algumas oficinas utilizássemos apenas data show e passássemos atividades para serem feitas durante a semana em “*Cybers*¹²”, casas de parentes ou nas próprias casas para os que dispunham da tecnologia.

Devido aos pontos elencados, o trabalho previsto para ser desenvolvido em dois meses, acabou se estendendo para quatro, o que de certa forma dificultou a aplicação da pesquisa, e nos fez refletir que, embora muito se discuta sobre a importância dos professores envolverem a tecnologia em suas aulas, essa não é uma tarefa que se dê sem problemas, pois ainda falta estrutura por parte das escolas para que o professor possa de fato inserir as NTIC (novas tecnologias de informação e comunicação) em suas aulas.

Com efeito, o trabalho de ensino do gênero em ambiente virtual (*Facebook*) mostrou-se bastante produtivo para os sujeitos envolvidos na pesquisa, uma vez que observamos a partir das respostas orais e escritas, bem como pelas próprias produções

¹² “Cyber” é como se conhece na região o local que, podendo funcionar também como bar ou lanchonete, oferece a seus clientes acesso à internet, mediante o pagamento de uma taxa, usualmente cobrada por hora. Neste local as pessoas podem também se reunir com a finalidade de realizar pesquisas escolares e utilizar do ambiente para estudar.

textuais, que os estudantes compreenderam a função social do gênero em questão: estimular a participação social, levando o povo a posicionar-se frente às questões políticas e econômicas do país. Mas não só isso, os estudantes perceberam que o gênero torna visíveis os problemas sociais quando dá voz às pessoas em situação de protesto, explicitando assim, as relações de desigualdades entre os sujeitos sociais envolvidos. Os alunos observaram ainda que um gênero carrega consigo crenças e valores de uma sociedade, demonstrando posições políticas e ideológicas presentes em determinados grupos, e que recursos linguístico-discursivos como coesão, intertextualidade e metáfora, por exemplo, não são usados pelos produtores de texto de forma ingênua ou aleatória, já que há nessas escolhas questões ideológicas e hegemônicas mais amplas que precisam ser compreendidas pelo interlocutor para que ele possa posicionar-se criticamente diante delas.

Finalizamos assim o último capítulo, por meio do qual pudemos expor os resultados das nossas análises e a aplicação da pesquisa. Na próxima e última parte deste trabalho faremos as considerações sobre os resultados de uma maneira geral. Desse modo, retomaremos os nossos objetivos refletindo sobre como e a que resultados chegamos e por fim refletiremos sobre as possibilidades pedagógicas de uso do *Facebook* a respeito de muitos outros aspectos que permeiam os gêneros em ambientes virtuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção das Novas tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na educação apresenta-se como uma temática atual e relevante, visto que, com o avanço das novas tecnologias e com a crescente utilização de recursos eletrônico-digitais, muitos gêneros surgem, outros sofrem modificações, outros se reconfiguram e passam a ser utilizados para as mais diversas finalidades. O que aponta para uma necessidade de reconfiguração das práticas de ensino do gênero, especialmente no que se refere às práticas de leitura e escrita em ambiente virtual.

Pensando nessa necessidade, nos propusemos, nesta pesquisa, a refletir sobre as possibilidades pedagógicas do *site* de redes sociais *Facebook*, que, diferente de sua configuração inicial, hoje ocupa lugar importante na cena midiática brasileira enquanto veículo de comunicação e informação, ganhando bastante visibilidade, não só entre os jovens, público alvo inicial, mas entre todos os grupos da sociedade: professores, pesquisadores, acadêmicos, empresários. Acreditamos, dessa forma, que esse *site* pode contribuir sobremaneira para a melhoria do ensino de gênero em novos contextos de uso, proporcionando não só uma maior interação entre seus membros, mas também ampliando a flexibilidade de tempo no processo educacional.

Ao reconhecermos esse potencial da mídia, principalmente a partir de sua participação nas manifestações de junho de 2013, buscamos construir um trabalho de análise das estratégias de persuasão do gênero cartaz de protesto, tendo o *Facebook* como suporte. Para tanto, utilizamos a abordagem da ACD a partir do quadro tridimensional de análise do discurso desenvolvido por Fairclough (2001). Assim, no decorrer desta pesquisa, fomos guiados pelas seguintes questões:

- ✓ Como se dá a articulação entre texto, prática discursiva e prática social no gênero cartaz de protesto?
- ✓ De que forma as escolhas linguístico-discursivas, com as quais operamos no processo de leitura e produção do gênero, podem colaborar para legitimar discursos e promover mudanças na prática social?
- ✓ Que proposta metodológica adotar para facilitar o processo de ensino aprendizagem de análise de gênero a partir do *Facebook*?

Acerca da primeira questão, refletimos sobre o conceito de análise do discurso defendido por Fairclough (2001) a partir de seu quadro tridimensional. Dessa maneira, buscamos analisar os cartazes de protesto a partir de seus aspectos descritivos, interpretativos e explicativos, ou seja, nas dimensões do texto, da prática discursiva e da prática social. Isso nos levou a concordar com o autor, sobretudo, em dois pontos: o primeiro é que, por meio do discurso, podemos sustentar desigualdades ou transformar práticas sociais; o segundo é que os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, mas as constroem ou as constituem.

Para a segunda questão, levamos em consideração os conceitos de gênero e suporte virtual defendidos por Marcuschi (2008) e Bezerra (2014). Dessa forma, confirmamos que o suporte não é neutro e que o gênero não é indiferente a ele (BEZERRA, 2011), pois ao analisarmos um exemplar de cartaz em suporte físico (capa do Jornal do Commercio de junho de 2013) e outro exemplar do gênero no *site Facebook*, percebemos que em suportes distintos, além dos propósitos comunicativos, o processo de recepção e consumo dos textos também sofre alteração.

Quanto aos mecanismos linguísticos-discursivos observados na análise do *corpus*, concluímos que as escolhas foram claramente motivadas pelo interesse do produtor em persuadir o interlocutor a ir às ruas, como vimos nas tabelas apresentadas no capítulo 3, pois em 60% do *corpus* verificamos a presença dos operadores argumentativos, intertextualidade em 80% e metáfora em 67%, o que corrobora com a afirmação de Fairclough (2001) sobre o fato das pessoas fazerem escolhas sobre o modelo e a estrutura de seus enunciados que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença.

No que se refere à terceira questão, optamos por desenvolver uma sequência didática a partir do que postulam Schneuwly e Dolz (2004) e aplicá-la em uma turma da EJA - 4ª fase - o que foi para nós muito gratificante, pois, ao envolver os estudantes em uma perspectiva de leitura e análise do gênero a partir do uso das NTICs, eles mostraram-se mais motivados, participativos e desenvolveram outras habilidades, como, por exemplo, o letramento digital por meio do uso da ferramenta.

Diante do exposto, consideramos que o nosso objetivo de pesquisa foi atingido, qual seja: analisar as estratégias de persuasão utilizadas no discurso dos cartazes de protesto, propondo atividades e recursos que facilitassem o processo de ensino e aprendizagem do

gênero em ambiente virtual nas aulas de língua portuguesa. Contudo, gostaríamos de pontuar que isso só foi possível porque:

- ✓ O *site Facebook* não era bloqueado na escola selecionada. Em escolas da rede estadual de Pernambuco, por exemplo, essa pesquisa jamais seria possível, visto que a Secretaria de Educação entende esse tipo de *site* como algo nocivo à aprendizagem;
- ✓ A turma selecionada só contava com vinte estudantes frequentantes. Em turmas com quarenta, cinquenta ou sessenta alunos, como é o comum nas escolas públicas, acreditamos que não teríamos tido tanto êxito;
- ✓ A gestão da escola permitiu que utilizássemos o espaço escolar, bem como tivéssemos acesso irrestrito ao laboratório de informática e ao site de redes sociais digitais *Facebook*. Vale ressaltar que em algumas escolas particulares também não é permitido desenvolver pesquisas nesse site;
- ✓ A professora pesquisadora detinha conhecimento da ferramenta, bem como noções básicas de informática.

Diante das ponderações acima, algumas reflexões tornam-se necessárias:

1. Até quando as autoridades continuarão limitando o uso de determinadas ferramentas tecnológicas pelos estudantes e funcionários das escolas?
2. Por quanto tempo mais os professores terão que ouvir que é preciso inserir as NTIC em suas aulas, sem com isso lhes serem dadas as condições mínimas de uso?
3. Como os professores poderão desenvolver trabalhos satisfatórios de leitura e escrita envolvendo o uso da tecnologia, com salas de aulas com quarenta, cinquenta ou até sessenta alunos?
4. E, por último, como os professores utilizarão as NTIC sem formações continuadas adequadas e estruturadas para esse fim?

São muitas as questões a serem discutidas, assim como são muitos os discursos sobre investimentos na educação, mas o fato é que quase duas décadas depois da publicação dos PCN (1998), as NTIC parecem ainda não ter encontrado de fato seu lugar na escola. O ensino de gêneros, seja em suporte virtual, seja em suporte físico, também não tem produzido os resultados esperados, haja vista os últimos resultados alcançados em avaliações externas

como PISA, SAEB e SAEPE. Por isso, um olhar mais atento para as práticas de ensino do gênero constitui um imperativo para linguistas e professores de diversos níveis de ensino.

Ao chegarmos ao fim desta pesquisa, temos consciência de que não iremos resolver problemas seculares de baixa aprendizagem em leitura e escrita, tampouco era essa a nossa pretensão. Porém, acreditamos ter sido possível evidenciar o potencial pedagógico do *Facebook*, bem como a função persuasiva de alguns recursos como coesão, intertextualidade e metáfora. Por abordarmos o gênero cartaz de protesto em ambiente virtual, sobre o qual as investigações no campo científico ainda são incipientes, é de se esperar que muitos questionamentos permaneçam em aberto a merecer de estudos futuros, por isso, sugerimos como possibilidades de estudos posteriores:

- Pesquisar se os recursos multimodais presentes na tessitura dos cartazes de protesto no *Facebook* também funcionam como estratégia de persuasão e de que forma.
- Analisar se há indícios de escrita colaborativa nos comentários sobre os cartazes de protesto no *Facebook*, e de que maneira a escola pode se utilizar disso para diversificar o trabalho com a escrita.

Estamos seguros que para haver uma apropriação mais efetiva do gênero em ambiente virtual, por parte da escola, é necessária a associação da teoria científica e do saber textual. Nos limites desta investigação e sem a pretensão de fornecer resultados definitivos, esperamos ter colaborado com alguns subsídios para o processo de ensino aprendizagem do gênero a partir do *Facebook*. Nesse intuito, apresentamos de forma resumida, em uma seção à parte no final deste trabalho, algumas sugestões de atividades que desenvolvemos em sala de aula com estudantes da EJA, esperando, com isso, motivar outros profissionais a desenvolver pesquisas em análise crítica do discurso (campo bastante produtivo), tendo como suporte os sites de redes sociais digitais.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Karen Cristina Kraemer. Cartaz publicitário: um resgate histórico. **Anais do VIII Encontro Nacional de História da Mídia**. Unicentro, Guarapuava-PR, 2011. p. 1-16.
- AMARAL, R. A grande rede e a explosão das ruas. In: **Jornadas de junho**: repercussões e leituras. [Livro eletrônico]. CIDOVAL, Moraes de Sousa; ARÃO, de Azevedo Souza. - Campina Grande: EDUEPB, 2013. P. 8-12.
- ARAÚJO, J.C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- ARAÚJO, J.C. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 46, p. 79-92, jan./jun. 2007.
- AVAAZ. **O Estilo da Avaaz: como atuamos**. 2011. Disponível em: <<http://www.avaaz.org/po/about.php#howwework>>. Acesso em: 05/02/2015.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução: SOUZA, E. de. Porto Alegre: Globo, 1996.
- ASKEHAVE, Inger; NIELSEN, Anne Ellerup. Web-mediated genres: a challenge to traditional genre theory. **Working Papers**, n. 6, p. 1-50, 2004.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN 1994. **Systems of Genres and the Enactment of social Intentions**. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter. *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis. p. 79-101.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAZERMAN, C. **Gênero, Agência e Escrita**. HOFFNAGEL, J. C. & DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BAKHTIN, Michkail (1997) **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Equívocos no discurso sobre gêneros**. Comunicação apresentado na conferência de abertura do V Encontro Acadêmico Gêneros na Linguística e na Literatura (NIG/UFPE). Recife: UFPE, 17 a 19/09/2014.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros introdutórios em ambiente virtual**. Linguagem (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 463-487, set./dez. 2009.

BEZERRA, B. G. **Leitura e escrita na interação virtual**. Recife: Edupe, 2011.

BEZERRA, B.G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BEAUGRANDE, R. de. & DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London; New York: Longman, 1981.

BONINI, Adair. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. **Veredas** (UFJF), v. 11, n. 2, p. 1-21, 2007. Disponível em: <<http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes.html>>. Acesso em: 20/02/2015.

BOTELHO, Maurilio Lima. O mundo como imagem e mobilização: Notas às “Primeiras Impressões” sobre as Manifestações. **Continente**, UFRRJ, ano 2, n.3, p. 121-132, 2013.

BRAGA, Ruy. Sob a sombra do precariado. In: **Cidades rebeldes**. Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 139-146.

BRAVO, César Bernal; COSLADO, Ángel Barbas. Uma geração de usuários da mídia digital. In APARICI, Roberto (org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 117-144.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo, Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Proposta Curricular para educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Introdução, Brasília: MEC; Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade. **Documento base nacional**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf. Acesso em: 20/05/2015

BRONCKART, Jean Paul. **Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações em desenvolvimento**. Actas do Seminário Internacional de Análise do Discurso da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, 2005.

CAPOBIANCO, L. **Comunicação e Literacia Digital na internet** – Estudo etnográfico e análise exploratória de dados do Programa de Inclusão Digital ACESSA SP – PONLINE. 2010. Dissertação (Mestrado em ciências da comunicação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARDOSO, Adalberto. As jornadas de junho e a mercantilização coletiva. **Insight Inteligência**, n. 62, p. 20-30, jul./set. 2013.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Zahar, 2013.

CERDA, Francesc Llorens; PLANAS, Neus Capdeferro. Facebook's Potential for Collaborative e-Learning. RUSC - **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, p. 197-207, 2011.

CHARTERIS-BLACK, J. **Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.

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

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London, Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Coordenação da tradução Izabel Magalhães. Brasília, Editora da UnB, 2001.

GODOY, Fernanda (Coord.). O Brasil nas ruas. Rio de Janeiro: **Infoglobo**, 2013. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=MhrT8e-4XeAC&pg=PT8&lpg=PT8&dq=Convocadas>. Acesso em: 26/10/2013.

GOMES, Jaciara Josefa. **Tudo junto e misturado: violência, sexualidade e muito mais nos significados do funk pernambucano "É nós do Recife para o mundo"**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, David. A liberdade da cidade. In: **Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 47-61.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. 21ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

Koch, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore. **A interação pela linguagem**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, I. V. BENTES, A. C. & CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: Diálogos Possíveis**. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, Ingedore. **Introdução à lingüística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz. **A Coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 2004.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semântica**. Tradução de Lúcia Helena Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors We Live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LIMA, Luanda. #ProtestoBR: confira um mapa com as principais hashtags das manifestações. Portal EBC. 2013. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/cidadania/2013/06/protestobr-confira-o-mapa-das-hashtags-das-manifestacoes>>. Acesso em: 27/01/2015.

LESSA, Sérgio. Lukács: direito e política. In: PINASSI, Maria Orlanda e LESSA, Sérgio (orgs.) **Lukács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Tradução de Márcio V. Barbosa e Maria E. A. T. Lima. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MAFFESOLI, Michel. Vejo esses movimentos como Maios de 68 pós-modernos. **O Globo**, Rio de Janeiro, 22 jun. 2013. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/brasil/michel-maffesolivejo-esses-movimentos-como-maios-de-68-pos-modernos-8786658> Acesso em: 29/10/ 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, Antônio Carlos (Org.) **Hipertexto e Gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L. A. A propósito da metáfora. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.9, n.1, p.71-89, jan./jun. 2000.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV: Língua, linguística e Literatura**, João Pessoa, v. 1, n.1, p. 9-40, out. 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARICATO, Ermínia. É a questão urbana, estúpido! In: **Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 19-26.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MELO, Iran Ferreira de. **Análise crítica do discurso**: um estudo sobre a representação de LGBT em jornais de Pernambuco. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

MELO, Iran Ferreira de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: Desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura Letra Magna**. Ano 05, n.11, jun./dez. 2009.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2012.

MILLER, Carolyn. Genre as social action. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter, (orgs.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p. 23-42.

MOLES, Abraham. **O cartaz**. Trad. Miriam Garcia Mendes. São Paulo: Perspectiva, 2004.

NOBRE, Marcos. **Choque de democracia**: razões da revolta. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

OLIVEIRA, Martha Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n.12, p. 59-73, set./dez. 1999.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: educação de Adultos. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003.

PEDRO, Emília Ribeiro. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos”. In: PEDRO, Emília Ribeiro (org.). **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Caminho, 1998.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas-SP, Pontes, 1990.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação**: a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PERELMAN, C. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIMENTEL, Renato Lira. **Um estudo sobre hibridização e agrupamento de gêneros no Facebook**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

PIMENTEL, Tiago; SILVEIRA, Sérgio Amadeus da. Cartografia De Espaços Híbridos: **As Manifestações de Junho de 2013**. 2013. Disponível em: <<http://portal.interagentes.cc/?p=62>> Acesso 05/12/2014.

PINTO, Rosalice; TEIXEIRA, Carla. **O intertexto na dinamicidade da produção textual**. Comunicação apresentada no XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL, p. 385-398, 2008.

PLATÃO & FIORIN. **Para entender o texto: leitura e redação**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1996.

POSHAR, Andréa. **A influência estética do cartaz na publicidade moderna**. João Pessoa: IESP, 2005.

POSHAR, Andréa. **Dos átomos aos Pixels: a reconfiguração do cartaz no contexto da cultura digital**. [recurso eletrônico]. João Pessoa – PB: Marca de Fantasia, 2013.

POSSENTI, Sírio. Leitura das ruas: uma análise das características linguísticas e discursivas dos cartazes que marcaram os protestos. **Revista Língua**, edição 112. 2013. Disponível em: <http://revistalingua.uol.com.br/textos/94/leitura-das-ruas-294844-1.asp>. Acesso 5/09/2013.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA Gustavo. **Dicionário de Comunicação**. São Paulo: Ática, 1998.

RESENDE, V.M.; RAMALHO, V.C.S. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: contexto, 2006.

RESENDE, V. M; RAMALHO, V. C. S. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (dis)curso**. Tubarão, v. 5, n. 1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

RECUERO, Raquel. Comunidades Virtuais em Redes Sociais na Internet: Uma proposta de estudo. **Ecompós**, Internet, v. 2, n.1, p. 2-23, abr. 2005.

RECUERO, Raquel. Contribuições da Análise de Redes Sociais para o Estudo das Redes Sociais na Internet: O caso da hashtag #Tamojuntodilma e #CalaabocaDilma. **Revista Fronteiras**, São Leopoldo – RS, vol 16, n. 2, p. 60-77, 2014.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, A.E. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SARDINHA, T. B. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHRÖDER, Ulrike. A mesclagem metafórica de fauconnier & turner e as teorias de karl Bühler e wilhelm Stählin: antecipações e complementos. **Revista da ABRALIN**, v.9, n.1, p. 129-154, jan./jun. 2010.

SCHRÖDER, Ulrike. Mesclagens metafóricas e suas funções no discurso sobre a sociedade: um estudo comparativo. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 575-602, 2010.

SILVA, A.P.S.S.; COGO, A.L.P. Aprendizagem de punção venosa com objeto educacional digital no curso de graduação em enfermagem. **Revista Gaúcha de enfermagem**. Porto Alegre - RS, v. 28, n. 2, p.185-192, 2007.

SIEMENS, George. Conectivismo: Uma teoria de Aprendizagem para a era digital. In APARICI, Roberto (org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 83-97.

SOARES, M.B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. A vez do direito social e da descriminalização dos direitos sociais. In: **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 147-158.

TERRA, Ernani. **Curso prático de gramática**. São Paulo: Scipione, 2002.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo, Contexto, 2008.

XAVIER, Antonio C. dos Santos. **Letramento Digital e Ensino**. 2007. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 17/05/2015.

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



SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O FACEBOOK COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DO GÊNERO CARTAZ DE PROTESTO

Problema, problema, problema.



Embora a análise dos aspectos discursivos do texto e o uso das novas tecnologias sejam orientações dos PCN (1998) para o ensino fundamental e médio, percebemos, a partir dos resultados de avaliações externas como SAEPE (Sistema de Avaliação de Pernambuco), SAEB (Sistema Nacional de

PISA
o dos
es que
ue os
de
cos e
o dos

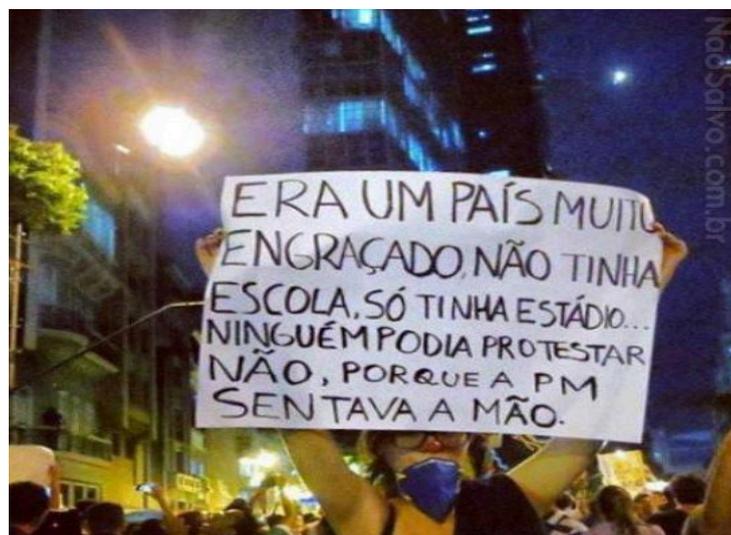
Com base na reflexão acima, e compreendendo a necessidade de se inserir na sala de aula gêneros retirados de contextos sociais, bem como de fazer uso das novas tecnologias de informação e comunicação, construímos uma sequência didática com foco na análise do gênero cartaz de protesto tendo como suporte o *Facebook*. Não objetivamos, com isso, fornecer um guia ou manual de análise de gênero em ambiente virtual, mas compartilhar uma experiência, resultado de uma dissertação de mestrado, que para nós foi bastante significativa. Se, a partir dela, outros profissionais sentirem-se instigados a também utilizar os sites de redes sociais como ferramenta para o ensino de gênero, nos sentiremos ainda mais fortalecidos em saber que de alguma forma nossas pistas contribuíram para ressignificar o ensino de gênero nas escolas.



Para Fairclough, linguista britânico, todo texto deve ser analisado a partir de **três dimensões**: texto, prática discursiva e prática social. Na dimensão textual focalizamos a coesão por operador argumentativo, na segunda a intertextualidade e na terceira a metáfora. Consideramos importante fornecer um exemplar do gênero analisado nessas três dimensões, o que ao nosso ver, contribuirá para uma melhor compreensão da sequência didática.

Cartaz de
protesto:
análise em
uma análise em
3D

3D



Observando o texto acima, a partir de seus aspectos linguísticos, verificamos que o texto é formado por dois períodos: *Era um país muito engraçado, não tinha escola, só tinha estádio.../Ninguém podia protestar não, porque a PM sentava a mão.* O primeiro período funciona como pano de fundo, expondo a causa dos protestos (alto investimento na construção de estádios contrastando com as péssimas qualidades das escolas públicas); enquanto que o segundo é formado por dois enunciados ligados pelo conectivo “porque”, o qual reforça a ideia de causa/consequência, pois a ação de protestar contra o gasto excessivo com a Copa do Mundo produz como reação a atuação violenta da polícia contra os manifestantes, como se os que protestavam estivessem infringindo a lei ao se posicionarem contra o poder hegemônico.

Ao criticar os gastos com a Copa e a repressão policial, o produtor do texto valeu-se do recurso da intertextualidade, ecoando ironicamente a música “A casa” de Toquinho e Vinícius de Moraes, o que dá ao texto um maior destaque, visto que desperta a atenção do leitor para uma música típica do universo infantil e que possivelmente é conhecida por todos os brasileiros, ou pelo menos, pelo público que o locutor busca atingir. Assim, pela intertextualidade, o produtor consegue chamar a atenção para as duas representações de poder: governo e polícia.

Se na música a perspectiva surreal de uma casa sem chão, teto ou parede parece possível para o universo infantil, quando trazida para um novo contexto (as manifestações ocorridas em junho de 2013) mostra-se absurda. O fantástico, nesse caso, entra em conflito com o real, pois se chão, teto e parede são requisitos básicos para que uma casa seja casa; educação, saúde e segurança também deveriam ser requisitos básicos para que um país pudesse ser entendido como tal. Embora os dois elementos “saúde e segurança” não estejam explicitamente no texto, ficam subtendidos, uma vez que o locutor afirma: “só tinha estádios”.

A metáfora da casa, na música de Vinícius, corresponde a um espaço que não se vê, apenas se ouve, pois as características que tornariam possíveis a construção da imagem dessa casa não estão presentes no texto, ou antes, são desconstruídas pela negação. Ao substituir o nome casa por país, o discurso ainda permanece no campo da abstração, pois a conjugação do verbo “ser” no pretérito nos remete às histórias fantásticas dos contos de fadas “era uma vez”, favorecendo o encantamento por esse lugar que só é quebrado quando o autor acrescenta que lá não tem escola, só tem estádio. Essas duas últimas informações são essenciais para entendermos a ironia na metáfora “país engraçado” que

O que se conclui com isso?

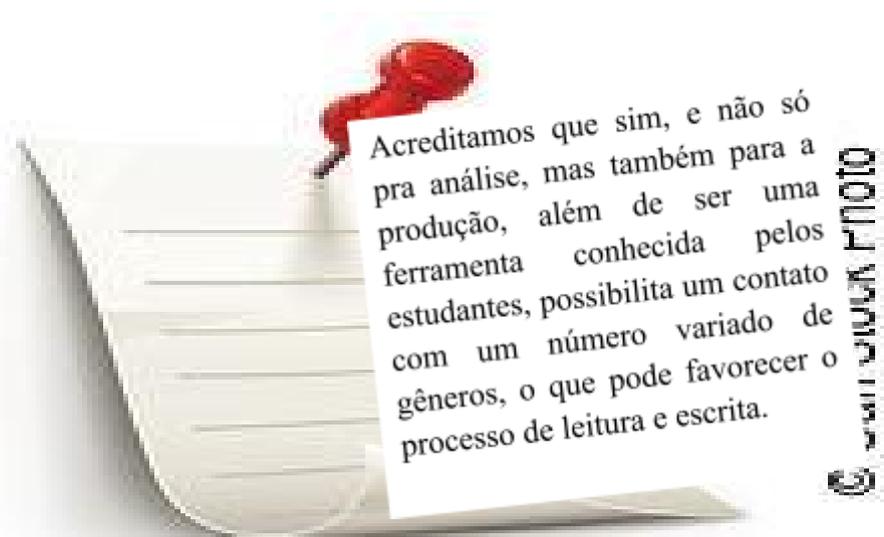
Concluimos que determinados recursos da linguagem como coesão, intertextualidade e metáfora são ideológicos, servindo em circunstâncias específicas para reestruturar as relações de poder e dominação, subvertendo-as. O que, para Fairclough (2001), é uma boa razão para se defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de suas próprias práticas e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas.

Ainda não entendi o que o Facebook tem a ver com isso...

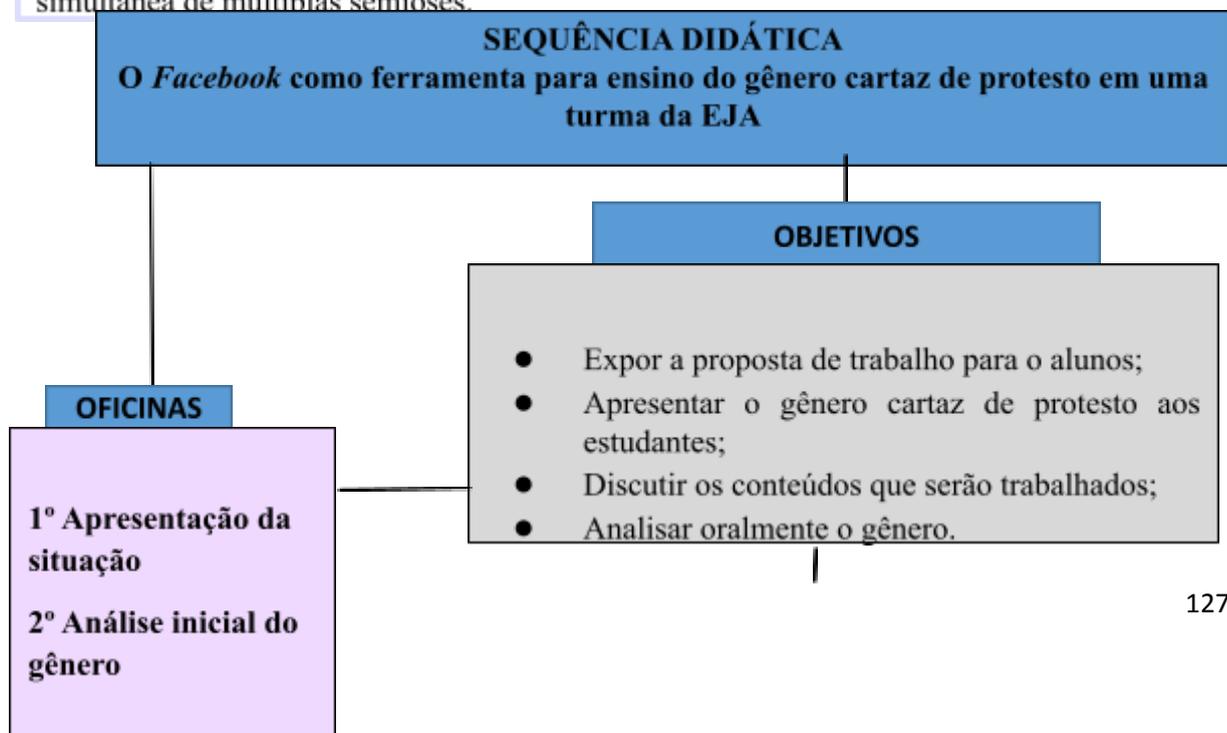
Durante os protestos ocorridos no Brasil em Junho de 2013, houve uma enxurrada de cartazes segurados por uma massa que ocupou as ruas de várias cidades do país. Os cartazes deram voz a uma multidão que parecia ávida por um grito, há muito, preso na garganta. Esse grito acabou gerando uma série de interpretações e fazendo (re)surgir um gênero textual que até então parecia esquecido.

Nesse contexto, o site *Facebook* foi de fundamental importância para a divulgação e propagação do gênero, mas não só isso, esse site tem sido um dos meios de comunicação mais utilizados nos últimos anos, permitindo a integração e troca de informações e geração de conhecimento entre diferentes públicos, constituindo-se, dessa forma, em uma ferramenta bastante interessante para a sua pedagogia.

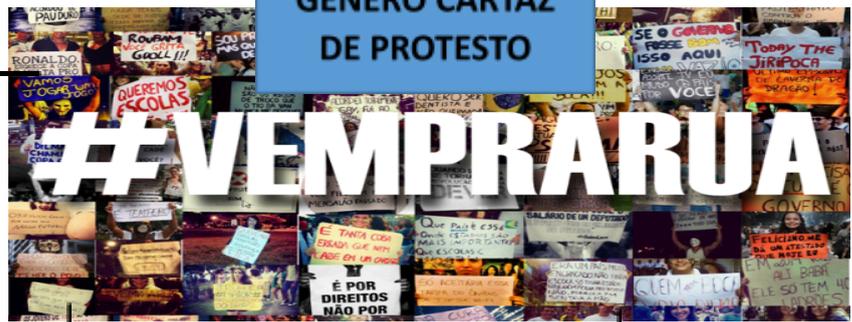




Após essas breves considerações, apresentamos a seguir uma sequência didática que foi desenvolvida com estudantes da EJA de uma escola pública de um município de Pernambuco. Embora o senso comum apregoe que o uso de sites de redes sociais digitais causa danos à aprendizagem da língua padrão, nossos resultados demonstraram que esse espaço pode funcionar como elemento facilitador do trabalho com os gêneros, uma vez que por ele transita um número variado de discursos que, por serem versáteis e dinâmicos, podem propiciar uma interação mais participativa entre os estudantes e suscitar na sala de aula, e fora dela, momentos mais eficazes de leitura e discussão. Isso porque, como afirma Marcuschi (2001), a tecnologia é capaz de reunir em um só meio várias formas de expressão: texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses.



GÊNERO CARTAZ DE PROTESTO



#VEMPRARUA

ATIVIDADES

1. Apresentação, por meio de data show, da proposta de trabalho, objetivos, e a sequência de atividades a ser desenvolvida com os estudantes;
2. Exposição de vários exemplares do gênero em *Powerpoint*;
3. Análise oral e escrita do gênero;
4. Discussão sobre os possíveis interlocutores para o gênero cartaz de protesto;
5. Levantamento do número de estudantes que possuem perfil ativo no Facebook;
6. observação do gênero em suporte físico e virtual para estabelecer diferenças.

MATERIAL

- Uso de data-show;
- Cartazes impressos;
- Papel ofício ou A4;
- Caneta esferográfica.

DURAÇÃO

- 1ª Oficina – 80 min.
- 2ª Oficina – 1h.

NOTA: O número de atividades, bem como o tempo programado, podem variar de acordo com o número de estudantes, a adequação do espaço escolar, o conteúdo abordado e o próprio ritmo da turma e do professor. Essas oficinas correspondem à aplicação de uma pesquisa, portanto as ideias aqui apresentadas devem ser encaradas como um experiência positiva em um contexto particular e não como uma receita a ser seguida.

MÓDULOS:

- Módulo 1. Letramentos na web, nosso ponto de partida**
- Módulo 2. O gênero em foco**

OFICINAS

- Módulo 1**
Oficinas 1 e 2;
- Módulo 2**
Oficinas 3, 4
Oficinas, 5, 6, 7

OBJETIVOS

- Promover o letramento digital;
- Analisar exemplares do gênero no suporte virtual;
- Compreender a distinção entre gênero e suporte;
- Analisar os propósitos comunicativos no gênero;
- Analisar as estratégias de persuasão no gênero.



ATIVIDADES

- Visita ao laboratório;
- Divisão da sala em grupos;
- Organização de monitores por grupos;
- Criação de uma conta de e-mail;
- Criação de um perfil no *Facebook*;
- Criação de um grupo fechado no *Facebook*;
- Resolução de questões sobre os aspectos ideológicos no gênero.

MATERIAL

- Uso de data-show;
- Jornais impressos;
- Computadores.

DURAÇÃO

- 1º Módulo: Oficina 1 e 2 – 6h.
- 2º Modulo: Oficina 3 e 4 – 2h. Oficina 4, 5 e 6 – 8h.

NOTA: A ideia é que a partir do letramento digital todas as oficinas aconteçam no laboratório de informática e que os alunos usem o grupo do *Facebook* para as análises, resoluções de questões, comentários, postagens de assuntos relacionados aos conteúdos estudados, mas que também possam utilizá-lo como um espaço para interação entre colegas e professor. Portanto, acreditamos que todos do grupo devem ter livre acesso às postagens e comentários, mas, para isso, é preciso que haja alguns critérios estabelecidos pelo próprio grupo sobre a utilização da ferramenta.

MÓDULOS:
 Módulo 3. Meu discurso em cartaz
 Módulo 4. Dialogando com os cartazes
ANÁLISE FINAL:
 O discurso sobre o discurso

Módulo 4. O gênero em foco

OBJETIVOS

- Compreender a função de alguns mecanismos linguísticos-discursivos como coesão, intertextualidade e metáfora;
- Produzir o gênero observando os mecanismos de persuasão;
- Analisar os próprios textos produzidos em grupo e individualmente.

OFICINAS

- Módulo 3:
Oficina 1
- Módulo 4:
Oficina 1

#VEMproFACE



ATIVIDADES

1. Apresentação de alguns conceitos a partir de programas como *PowerPoint* e *Prezi*;
2. Produção do gênero em cartolina;
3. Postagem das produções dos estudantes no grupo;
4. Análise em ambiente virtual das produções;
5. Avaliação das produções e do trabalho desenvolvido.

MATERIAL

- Uso de data-show;
- Computadores;
- Cartolinas;
- Canetas esferográficas;
- Fita adesiva para anexar as produções.

DURAÇÃO

- **Módulo 3.**
Oficina 1 – 1h
- **Módulos 4**
Oficina 1 – 1h
- **Análise Final** – 1h

REFERÊNCIAS

BEZERRA, B. G. **Equívocos no discurso sobre gêneros**. Trabalho apresentado na conferência de abertura do V Encontro Acadêmico Gêneros na Linguística e na Literatura, realizado pelo Grupo de Pesquisa NIG/UFPE em Recife, de 17 a 19/09/2014.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília, Editora da UnB, 2001a

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004