

Francisco Vieira da Silva
Kélvya Freitas Abreu
[orgs.]

O império do digital:

**teoria,
análise
e ensino**



O império do digital: teoria, análise e ensino

Francisco Vieira da Silva
Kélvya Freitas Abreu
Organizadores

O império do digital: **teoria, análise e ensino**

 **Pedro & João**
editores

Copyright © dos autores

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

Francisco Vieira da Silva; Kélvya Freitas Abreu (Orgs.)

O império do digital: teoria, análise e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 253p.

ISBN 978-85-7993-500-8

1. Rede digital. 2. A escola e o digital. 3. O professor e os meios digitais. 4. Autores. I. Título.

CDD –370

Capa: Hélio Márcio Pajeú

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

Revisão: Leonardo Gueiros da Silva, Kélvya Freitas Abreu e Francisco Vieira da Silva.

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2018

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
O CORPO GORDO NOS DISCURSOS DA REDE DIGITAL: DA ABJEÇÃO À RESISTÊNCIA Francisco Vieira da Silva	11
IMAGENS DO/NO ESPAÇO VIRTUAL: SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DE ÓDIO NO FACEBOOK Thiago Alves França Evandra Grigoletto	33
MEMES, COMPARTILHAMENTO E VIOLÊNCIA DE GÊNERO: ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO E DA MANUTENÇÃO DE FACHADAS NO FACEBOOK José Emerson Lúcio Silveira Maria Leidiane Tavares	57
ESTRATÉGIAS BIOPOLÍTICAS NA HIPERCONNECTIVIDADE DIGITAL: ANOTAÇÕES SOBRE OS DISCURSOS ACERCA DO SUJEITO VICIADO EM INTERNET Luan Alves Monteiro Carlos Francisco Vieira da Silva	87
DAS CONFIGURAÇÕES TEXTUAL/DISCURSIVAS COMPLEXAS DE GÊNEROS DISCURSIVOS EM EMERGÊNCIA NA WEB Vicente de Lima-Neto Elaine Cristina Forte-Ferreira	109

COMPLEMENTARIEDADE INTERSEMIÓTICA EM QUADRINHOS ÁCIDOS: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL	129
Aluizio Lendl	
A ESCOLA E O DIGITAL NA CONTEMPORANEIDADE: ANTIRRACISMO E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	141
Maria Cristina Giorgi Fabio Sampaio de Almeida Alice Moraes Rego de Souza	
AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL NO LIVRO DIDÁTICO DIGITAL DE LÍNGUA PORTUGUESA	169
Eliane Martins da Silva Regina Cláudia Pinheiro	
O PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A TECNOLOGIA	191
Sara de Paula Lima	
PARA ALÉM DA ESCRITA INTERPESSOAL: O USO DO BLOG E OUTRAS LINGUAGENS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS EM SALA DE AULA	207
Aline Peixoto Bezerra Kássio Roberto Brito Soares Samuel de Carvalho Lima	
<i>DESING SCIENCE RESEARCH (DSR) COMO FERRAMENTA AO DESENVOLVIMENTO DE SOLUÇÕES COMPUTACIONAIS DE SUPORTE À EDUCAÇÃO</i>	223
Francisco Kelsen de Oliveira Kélvya Freitas Abreu Alex Sandro Gomes	

APRESENTAÇÃO

O propósito desta coletânea foi o de reunir diferentes reflexões que tomassem as tecnologias digitais como objeto de estudo. Para tal, partimos da ideia do “império”, menos como uma forma de governo que preconiza um líder e mais como uma metáfora para pensarmos a função nuclear que o digital exerce nos mais diversos setores da sociedade contemporânea. Movidos por esse ânimo, o presente *e-book*, composto por onze capítulos, objetiva debater a multiplicidade das implicações das tecnologias digitais nos modos de ser e estar no mundo, especialmente no que se refere às maneiras de constituição discursiva do sujeito e das modalidades de ensino e de aprendizagem advindas da utilização de tais tecnologias.

Assim, o primeiro capítulo, de autoria de Francisco Vieira da Silva, estuda os diversos posicionamentos que discursivizam o corpo gordo no espaço digital. O autor defende que se figuram dois posicionamentos sobre o corpo gordo, quais sejam: percurso que vai da abjeção do corpo gordo a posições que inserem esse corpo em estratégias de resistência, tendo como materialidades de análise textos que circularam em redes sociais, como o *Facebook* e o *Instagram*. No capítulo seguinte, Thiago Alves França e Evandra Grigoletto discutem o funcionamento de discursos de ódio nessa rede social virtual, ressaltando o modo como uma certa relação imaginária com o espaço virtual determina tanto o modo de circulação desses discursos, quanto as imagens que os sujeitos que protagonizam o processo do discurso de ódio têm de si e do outro. Tomando o imaginário como parte das condições de produção desse discurso, os autores analisam discursos de ódio que têm como foco a política.

Posteriormente, José Emerson Lúcio Silveira e Maria Leidiane Tavares estudam a construção e a manutenção das fachadas dos sujeitos interagentes do *Facebook* a partir dos compartilhamentos, em seus perfis, de memes que tematizam violência de gênero.

Através das análises, os autores defendem que as fachadas construídas pelos sujeitos ratificam os discursos de violência de gênero, sendo o recurso ao humor um atenuante dessa fachada violenta, que dissimula o discurso depreciativo sobre as mulheres adotando como recurso os elementos da rede (como os emojis e as reações), em um outro movimento que configura a ratificação dos discursos de socialização masculina e feminina. O capítulo seguinte, escrito por Luan Alves Monteiro Carlos e Francisco Vieira da Silva, analisa a emergência de discursos que tratam do sujeito viciado em *internet*, trazendo à baila enunciados que evidenciam uma determinada preocupação sobre os sujeitos que estão conectados na rede digital. Os autores frisam que é bastante visível a atuação de estratégias biopolíticas quando se alerta sobre os problemas causados pelo uso compulsivo da *internet*, intervindo nas maneiras de usar e de estar na rede.

O quinto capítulo de autoria de Vicente de Lima-Neto e Elaine Cristina Forte-Ferreira aborda a configuração textual/discursiva complexa dos gêneros discursivos em emergência na *web*, em especial, as misturas de gêneros que marcam formal e funcionalmente os enunciados que circulam no site de rede social Facebook. Para tal, os autores defendem a tese de que as práticas de *remix* são a base dos processos de relações entre suportes, gêneros distintos e textos que circulam em *sites* de redes sociais ou aplicativos para comunicação móvel. No próximo trabalho, Aluizio Lendl examina a multimodalidade nas mídias, em específico a complementariedade ideacional, isto é, os significados construídos a partir da sinergia imagem-texto de histórias em quadrinhos que circulam nas mídias digitais. São reflexões acerca das possibilidades que essas mídias podem proporcionar a partir da *mixagem* e/ou *remixagem* das informações e das modalidades que podem compor um texto.

Na sequência, Maria Cristina Giorgi, Fabio Sampaio de Almeida e Alice Moraes Rego de Souza abrem a série de capítulos desta obra que associam pesquisas que possuam o ensino como território do digital. Nessa linha, o artigo dos autores tem como objetivo construir

um percurso teórico que ajude a compreender o espaço do digital na construção de novas práticas escolares empenhadas na educação linguística dos estudantes, em especial, como postura para uma educação antirracista e descolonizadora. Incentiva-se atitudes de constante ressignificação da escola, da relação professor-aluno, dos modos de abordar a língua, considerando o contexto global e digital no qual vivemos, aliados ainda as TIC's. Já as autoras Eliane Martins da Silva e Regina Cláudia Pinheiro, no próximo capítulo apresentam os avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), valendo-se das repercussões que essas possuem na ampliação dos recursos de ensino, coexistindo assim ferramentas tradicionais e modernas, tais como o livro didático impresso e o livro didático digital, por exemplo. Logo, o foco do estudo é analisar essas relações entre o livro didático de Língua Portuguesa em um contexto da educação básica.

No nono capítulo, Sara de Paula Lima traz a reflexão sobre o papel do educador, do profissional de línguas estrangeiras (LE) na sala de aula e o, conseqüente, uso da tecnologia em suas práticas. Deste modo, a autora traz como foco os métodos de ensino e aprendizagem tratados pelos estudos da aquisição de segundas línguas desde uma perspectiva histórica, comungando com práticas de uso da tecnologia em sala de aula, em específico, o letramento digital desse professor. Posteriormente, Aline Peixoto Bezerra, Kássio Roberto Brito Soares e Samuel de Carvalho Lima trazem a experiência do uso do *blog* na prática de sala de aula para o estudo do texto literário a partir de práticas de escrita nas redes sociais. Trata-se de um contexto específico com alunos da rede profissionalizante federal e que tomam o *blog* como uma mídia que suporta/vincula várias outras mídias e que é usada não só como um recurso de publicação de textos (orais e escritos) nas aulas de Língua Portuguesa e *Autoria Web*, mas também como um fomentador de formação de alunos leitores.

No último capítulo, Francisco Kelsen de Oliveira, Kélvya Freitas Abreu e Alex Sandro Gomes apresentam além do recorte de tese, *Um modelo conceitual de reuso de unidades de aprendizagem*

para múltiplas plataformas (OLIVEIRA, 2017), os resultados de estudos e pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educacionais Tecnológicas (GEPET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – Campus Salgueiro. Portanto, apresentam uma reflexão sobre como o profissional da educação pode, a partir de ferramentas de autoria e execução que facilite os processos de criação, edição, uso, reuso e compartilhamento de unidades de aprendizagem (UAs), tornar-se usuário e produtor de conteúdos para os Ambientes Virtuais de Aprendizagem ao criar e editar essas UAs, adequando-se ao seu contexto pedagógico. Nesse sentido, sugerem a técnica do Design Science Research (DSR) como forma de ajudar aos docentes ou desenvolvedores de conteúdos educacionais desde a etapa de levantamento de requisitos até a avaliação de UAs (OLIVEIRA, 2017).

Logo, a tese que justifica essa proposta de publicação reside no papel preponderante exercido pelas tecnologias digitais na sociedade contemporânea. Considerando a onipresença no digital na nossa cultura, seja no âmbito dos negócios, da comunicação, da constituição das subjetividades, na redefinição da instituição escolar, dentre outras implicações, apontamos para a urgência de se discutir acerca dessa tecnologia que alçou a um lugar privilegiado na produção e circulação dos mais variados tipos de discurso.

Sendo assim, essa proposta de publicação tem como objetivo basilar aglutinar pesquisas que dissertem sobre o digital, seja do ponto de vista teórico, seja na relação teoria-análise, ou ainda considerando os respingos das tecnologias digitais no contexto do ensino, com vistas a traçar um pequeno panorama de reflexões teórico-metodológicas concernentes uma temática seminal na atualidade.

Francisco Vieira da Silva
Kélvyta Freitas Abreu
Organizadores

O CORPO GORDO NOS DISCURSOS DA REDE DIGITAL: DA ABJEÇÃO À RESISTÊNCIA

Francisco Vieira da Silva

Demorei a me acostumar com o tamanho do meu corpo. Com o comprimento de minhas pernas e braços e, principalmente, com a circunferência de minha cintura – compacta. Nas fotos de quando eu tinha meus dez ou onze anos, apareço tão desajeitada quanto redonda [...]. (MOSCOVICH, 2006, p. 37).

A história do gordo é, antes de mais nada, a história de uma depreciação acusatória e de suas transformações, com suas vertentes culturais e ramificações socialmente marcadas. (VIGARELLO, 2012, p. 15).

Considerações iniciais

Esta exposição parte da problemática do corpo gordo no âmbito das práticas e discursos da rede digital. Nosso propósito é estudar os diferentes posicionamentos que assinalam a constituição do sujeito gordo, num percurso que vai da abjeção do corpo gordo a posições-sujeito que inserem esse corpo em estratégias de resistência, as quais sinalizam para a emergência de espaços de liberdade para esse sujeito, nos limites dos saberes e poderes que incidem sobre a construção histórica do corpo gordo.

Para tal, temos como ponto de ancoragem as reflexões de Michel Foucault acerca do discurso, do enunciado e do sujeito, bem como das teorizações atinentes aos poderes e saberes que historicamente fundam os processos de subjetivação. Além disso, este olhar analítico parte da genealogia do corpo gordo

empreendida por Vigarello (2012, p.15), a qual, conforme destaca o autor, trata-se de uma história “[...] de um corpo passando por modificações que a sociedade rejeita sem que a vontade possa sempre alterá-las”. Do glutão medieval ao gordo contemporâneo, esse autor traça um panorama bastante representativo das continuidades e descontinuidades históricas que assinalam as mutações do corpo gordo, da maior ou menor aceitação da gordura e do estatuto do sujeito gordo nas diversas práticas de si ao longo da história.

Essa genealogia faz-se importante porque radiografar os modos atuais de construção do sujeito gordo implica retomar, no fio sinuoso da memória, outras condições de existência para o sujeito gordo, noutros momentos da história. Ao considerarmos as tiranias da visibilidade midiática, recrudescida ao máximo por meio das tecnologias digitais, estamos pensando nos diferentes lugares para o corpo gordo num tempo histórico em que se mostrar é a tônica da vez. Numa concepção mais cética, indagaríamos: qual o lugar do corpo gordo nessa sociedade, para além da abjeção, da degradação e da invisibilidade? Se se fala tanto em ser visível na *web*, levando em conta o padrão hegemônico do corpo magro, atlético e desejável, ao corpo gordo restariam as sombras e/os espaços periféricos da rede virtual?

Propor essas inquietações impulsiona pensar nos modos de constituição do sujeito da atualidade na relação com o corpo. Para Foucault (2009), o corpo encontra-se imerso num campo político, dado que as relações de poder incutem diretamente sobre o corpo, de modo a geri-lo, discipliná-lo e moldá-lo. Essa tecnologia política dos corpos efetiva-se a partir de diferentes estratégias e modalidades, em consonância com o ideário de sociedade que se busca em cada momento histórico. Assim, do corpo “dócil” da sociedade disciplinar ao corpo pós-orgânico da sociedade de controle e das biopolíticas, figuram-se uma infinidade de práticas e de discursos que constroem verdades sobre os corpos e engendram certos processos de objetivação/subjetivação. O corpo, no âmbito da perspectiva foucaultiana, é entendido como o

espaço próprio de cada um. Conforme enfatiza Albuquerque Júnior (2015), isso significa dizer que o corpo é o contrário de qualquer utopia, ou seja, o corpo é uma topia, uma localização definitiva e implacável. Seguindo os estudos foucaultianos, Albuquerque Júnior (2015, p.218) assevera que “Apesar de podermos movê-lo [o corpo], removê-lo, mudá-lo, não podemos dele definitivamente nos livrar a não ser à custa da morte, de deixar de ser”. Essa relação inextricável que estabelecemos com os nossos corpos está na raiz dos mais diversos conflitos dos sujeitos com os seus corpos. Assim, quando refletimos sobre o estatuto do sujeito gordo na atualidade, geralmente deparamo-nos com um corpo que está à deriva, com um corpo que denuncia a irremediável distância entre o que se deseja e o que (não) se consegue (VIGARELLO, 2012).

Nesse sentido, Ortega (2008) sustenta que só aceitamos o corpo por meio de modificações constantes. De modo semelhante, Le Breton (2003) assegura que atualmente o corpo se constitui como um objeto imperfeito, como um rascunho a ser corrigido. Essa procura inalcançável por um corpo idílico acentua-se ainda mais quando se pensa na atual cruzada de combate à gordura e à obesidade, especialmente por meio da multiplicação de dietas e de saberes especializados do campo nutricional, da expansão das cirurgias e das demais operações interventivas sobre o corpo e do culto à alimentação saudável e à prática ininterrupta de exercícios físicos, donde emerge a objetivação do sujeito gordo como um ser doente e necessitado de cuidados médicos. Para Vigarello (2012, p. 333): “O trabalho sobre si mesmo fica evidente, a preparação vira rotina, a autotransformação é valorizada e visível”.

Genealogia do corpo gordo: teoria e análise

A maneira com a qual lidamos com a gordura hoje nem sempre ocorreu dessa forma, quando pensamos nas reviravoltas da história, ou nas suas sínopes e reações febris, para sermos fiéis a uma fala de Foucault (2008). De acordo com Vigarello (2012),

desde a Idade Média, há uma crescente vontade de saber sobre o corpo gordo, a qual procurou cartografar e escandir esse corpo e desvendar os seus mistérios, no intuito de se construir um saber sobre ele, especialmente do ponto de vista da ciência médica, mas também em relação à religião, à cultura e aos saberes dominados do senso comum. Tal esforço possibilitou que as percepções sobre o corpo gordo se bifurcassem, pois ora se atribui prestígio ao gordo, cuja condição corpulenta denotaria um *status* e uma postura de respeito, ora se denuncia esse mesmo corpo, inserindo-o no lugar da desonra, da vergonha e da falta de cuidado e domínio consigo mesmo. De todo modo, podemos sumarizar, a partir de Vigarello (2012, p.13), que a história do gordo é construída por meio de uma constante “avaliação das aparências e de sua explicitação”.

Segundo esse autor, as duas visões predominantes sobre o gordo desde a Idade Média oscilam entre realçar o privilégio da gordura e frisar a sua debilidade. Assim, o que poderíamos chamar de prestígio do gordo nada mais é do que uma percepção emoldurada num momento histórico caracterizado pela escassez de alimentos, advinda das mais diversas intempéries de ordem geográfica e climática. Contrastando com esse cenário desolador, constrói-se um imaginário de riqueza e fartura que se corporifica na figura do gordo como um símbolo de opulência, vigor e saúde, em contraposição à imagem decrépita do faminto. Assim, consoante assinala Vigarello (2012, p. 21-22): “[...] A saúde supõe barriga cheia. O vigor é fruto da densidade das carnes”. O encanto pelo corpo gordo encontra eco em mitos medievais, cujos gigantes de formas enormes, possuem uma força inquebrantável. O mesmo pode ser dito em relação à fascinação com se retrata a figura do urso nas lendas medievais. Ao animal era atribuída a força que estava incrustada na grandeza de seu peso.

No entanto, de acordo com Vigarello (2012), as qualificações do corpo gordo evanescem frente o excesso de gordura. Ainda que as definições sobre o que seria o “gordo” e o “muito gordo” sejam incipientes, dado que a utilização da balança e a criação de

parâmetros de medidas só se darão posteriormente, há uma sanção social que se liga aos gestos, aos lugares e às situações. Por exemplo, olhares quase sempre desabonadores incidem sobre as dificuldades que o sujeito muito gordo apresenta ao montar a cavalo e ao caminhar. Ainda no período medieval, insurgem-se uma série de preocupações médicas que se voltam para a identificação e a descrição das matérias que compõem a gordura, entendida como uma substância que ambigualmente pode sugerir “tanto densidade quanto inchaço e fragilidade” (VIGARELLO, 2012, p. 35).

Ainda segundo Vigarello (2012), a partir da metade da Idade Média, acentua-se a crítica à gordura através de saberes que provêm do modelo clerical — cujo discurso propugnava a austeridade e a condenação do pecado da gula —, do modelo médico — do qual emergem tratados que sinalizam para uma atenção mais precisa em relação aos efeitos advindos do peso em excesso — e do modelo cortesão — responsável por enxertar a aparência da finura como socialmente desejável, num contraste que caracteriza o atravessar do século XV.

Nos séculos seguintes, o ataque ao corpo gordo intensifica-se, tanto do ponto de vista dos tratados médicos, por meio de investigações mais precisas sobre as substâncias gorduras e aquosas, como também sob a tutela da iconografia, cujos traços tendem a realçar o gordo com feições pitorescas e escarnecidas, e com o desabrochar de formas de linguagem utilizadas para discursivizar a imagem do sujeito gordo ou muito gordo. Além disso, algumas objetivações concretas em torno da avaliação da gordura ganham força. Nos termos de Vigarello (2012, p. 117): “A ‘sensação’ de gordura, sua percepção quase interna se enriquecem de um empirismo por vezes mencionado, embora ao mesmo tempo faltem palavras”.

No século XVIII, a gordura atrela-se à improdutividade e à inutilidade, informa-nos Vigarello (2012). Para combater esse mal, o Iluminismo investe em toda sorte de tônicos e de estimulantes, considerados “fortificantes para melhorar os excessos”

(VIGARELLO, 2012, p. 177). Junte-se a isso a ênfase conferida aos exercícios físicos, à discussão em torno do consumo de carne e aos saberes que provêm da química no conhecimento em torno do metabolismo e dos efeitos da combustão nos alimentos. Chega o século XIX e o número entra em cena. A euforia em torno da estatística e da relação peso-estatura é responsável por objetivar o sujeito gordo sob a insígnia de um número que o classifica. De acordo com Vigarello (2012), esse aspecto quantitativo constitui uma percepção inédita, no sentido de estabelecer comparações numeradas, escalas e gradações para o corpo.

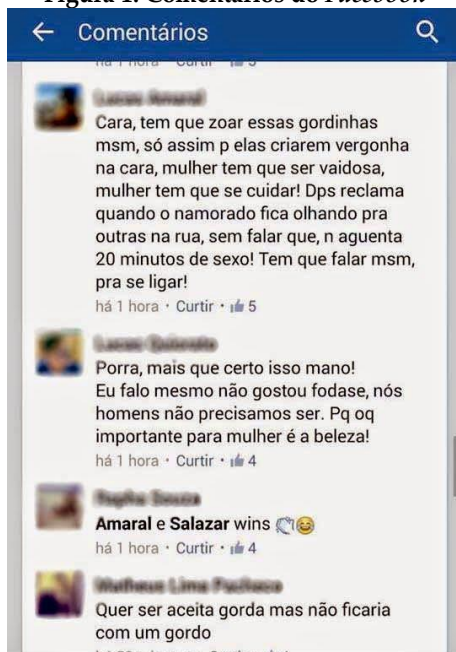
Ademais, é preciso considerar que práticas mais refinadas acerca dos regimes ganham força no período oitocentista. Esses regimes estão em conformidade com a exibição pública dos corpos, por meio do lazer (RYBCZYNSKI, 2000) e dos banhos de mar. Tal prática preconiza a exposição cada vez maior de corpos magros, de modo que “[...] os corpos de carnes caídas tornam-se objeto de zombaria pelos ilustradores de verão.” (VIGARELLO, 2012, p. 253). Dando continuidade a essa tendência, o século passado reafirma a silhueta afinada e torna central o culto ao músculo (COURTINE, 2005), através da moda, do cinema e da publicidade. Ao mesmo tempo, tomam corpo as reflexões médicas acerca da patologização da obesidade como uma questão sanitária e epidêmica.

Sobre essa questão, Vigarello (2012) pontua que a obesidade tornou-se comum e “largamente disseminada e amplamente identificada” (p. 318). Contrariando o perfil burguês do gordo, os casos atuais de obesidade crescem exponencialmente em classes sociais economicamente vulneráveis, o que demonstra o avanço assustador do problema. Como corolário, toda uma política da vida corporifica-se em campanhas acerca da prevenção e do tratamento da obesidade infantil, do consumo de alimentos saudáveis e da prática de exercícios físicos regulares. A questão da gordura se amplifica a um nível inimaginável a ponto de ultrapassar o campo fisiológico e ocasionar transtornos alimentares e desordens de natureza psíquica. Nesse sentido, o

gordo é construído como aquele que fracassa, porquanto incapaz de mudar o corpo e se adaptar à moral da boa forma, fazendo aumentar a “sensação de uma eficácia orgânica difusa” (VIGARELLO, 2012, p. 333).

As materialidades que compõem a série enunciativa a analisada aqui ilustram as discussões antes expressas, na medida em que discursivizam a construção do corpo gordo, por meio das verdades do tempo presente, especialmente quando pensamos na preponderância das tecnologias digitais na produção dos discursos e nos modos de o sujeito fazer-se visível. Vejamos o enunciado que segue:

Figura 1: Comentários do Facebook



Fonte: Facebook

Nos comentários do *Facebook* expressos acima, tem-se um discurso que ataca o corpo gordo, mais exatamente o corpo da mulher gorda. No primeiro comentário da série, observa-se a defesa de um ponto de vista segundo o qual é legítimo

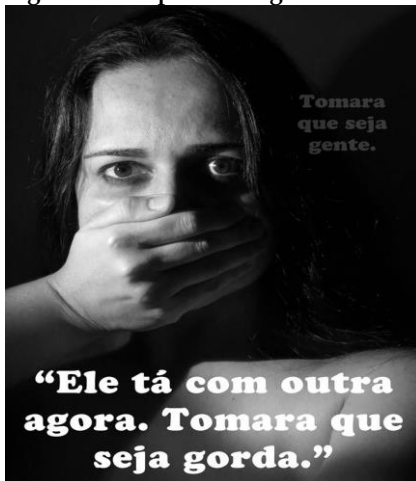
ridicularizar as mulheres gordas (“tem que zoar essas gordinhas msm”, “tem que falar msm pra se ligar”), como uma forma de fazer com que elas adquiram formas físicas desejáveis, já que, para essa posição enunciativa, a beleza é algo inalienável do ser feminino (“o importante para a mulher é a beleza”), sendo a gordura um elemento que não faz parte do ideário de beleza que é defendido nesse comentário. Percebemos nesse discurso a reatualização de todo um imaginário que, segundo Vigarello (2012), associa a silhueta feminina à magreza e à fragilidade como uma condição obrigatória para a beleza da mulher. Entendendo que a gordura é sinônimo de preguiça e desleixo, cabe à mulher gorda aceitar passivamente as olhadas indiscretas dos seus parceiros em relação às mulheres magras. Conforme salienta Novaes (2006, p. 245): “[...] a beleza [está] associada ao belo, às virtudes do caráter, ou seja, a simetria, ao equilíbrio, à proporção, à ordem [...]”. O corpo da mulher gorda parece desafiar todos esses requisitos nos quais se alojam o que se entende como o padrão aceitável de beleza. Para tanto, a mulher gorda sofre as sanções que lhe são impingidas, dado que se trata de um corpo que transgride as estratégias de poder.

Ademais, posição que enuncia também desqualifica a mulher gorda no tocante à falta de disposição física para a prática sexual (“n aguenta 20 minutos de sexo”). Os comentários seguintes ecoam em favor do ponto de vista do primeiro (“mais que certo isso, mano”), de maneira a acentuar a necessidade de desmoralizar a mulher gorda, inclusive do ponto de vista do ativismo anti-gordofóbico (“quer ser aceita mas não ficaria com um gordo”). Os discursos dos comentários encadeiam-se a outros dizeres que culpabilizam o sujeito gordo pelos excessos que o seus corpos ostentam. Nesse sentido, para demonstrar essa falta de responsabilidade da mulher gorda, é premente que as mulheres gordas sofram toda sorte de ofensas e agressões, para que dessa forma modifiquem seus corpos (“só assim pra elas criarem vergonha na cara”).

Conforme Novaes (2006), o sujeito gordo é responsável pela sua condição, por isso, falta-lhe a força de vontade e o investimento necessário para se reverter essa situação. Em suma, o corpo da mulher gorda, segundo os comentários analisados, é vergonhoso e anormal, dado que afronta uma dada moral que propugna as formas retilíneas e esbeltas como atributos intrínsecos ao belo. O corpo gordo explicita, de algum modo, a recusa aos investimentos de poder que, segundo Foucault (2008), produzem efeitos sobre os corpos.

Nos enunciados a seguir, pertencentes a uma campanha intitulada #eugorda¹, é possível observar o funcionamento dos discursos que inserem o corpo da mulher gorda no campo da abjeção e as estratégias de resistência a esses discursos que fazem funcionar relações de saber-poder específicas.

Figura 2: Campanha #eugorda



Fonte: Facebook

Figura 3: Campanha #eugorda



Fonte: Facebook

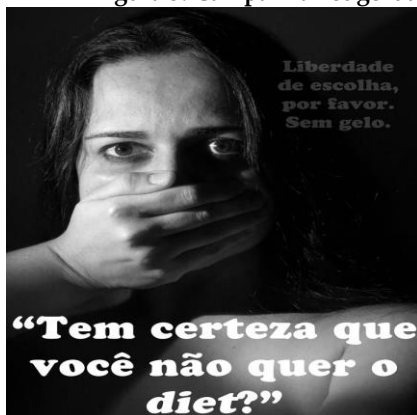
¹ Campanha produzida por Luciana Pangnotta. Disponível em: <https://www.facebook.com/Naosouexposicao/posts/1603155666426489>. Acesso em: 06. out. 2017.

Figura 4: Campanha #eugorda



Fonte: Facebook

Figura 5: Campanha #eugorda



Fonte: Facebook

Podemos observar que nos enunciados da campanha #eugorda entrecortam-se determinados dizeres que se constituem como discursos ofensivos em relação ao corpo da mulher gorda e determinados enunciados que poderiam funcionar como uma espécie de réplica num contradiscurso materializado através de resposta “ensaiada”. Nesse sentido, a materialidade discursiva dar a ver um rosto feminino com uma mão que funciona como uma mordação, de modo a sugerir o silenciamento predominante em muitos casos de injúria endereçados para as mulheres cujo peso não é compatível com o padrão exigido, de modo a estigmatizar a mulher gorda, desprezando-a. Essas vozes sociais, conforme se pode entrever da campanha #eugorda, podem advir de desejo de vingança em relação à aparência da atual companheira de um ex-namorado ou parceiro (“Ele tá com outra agora. Tomara que seja gorda”), de uma tentativa de atenuar a aparência gorda através do uso de eufemismos (“Mas não é gorda! Você é fofinha...”), da ojeriza que a exposição do corpo gordo pode provocar (“Tudo bem ser gorda, mas tem que mostrar a banha”) e de uma determinada obrigatoriedade do sujeito gordo em escolher alimentos com baixo valor calórico (“Tem certeza que não quer *diet*?”).

Nesses discursos predominam estratégias de saber-poder que inserem o corpo gordo sob o signo da abjeção, na medida em que se trata de um corpo que não deve ser visível, que precisa procurar formas saudáveis para suplantar a gordura excedente, que constitui um castigo e que necessita ser suavizado por meio de um tabu linguístico. A obsessão pela magreza, de acordo com Filscher (1995) gera como corolário a lipofobia, ou seja, a rejeição absoluta em torno da obesidade. Todavia, considerando a *web* como um repositório de onde emergem os mais diferentes posicionamentos discursivos, é mister considerar que a existência da campanha #eugorda está articulada às condições de possibilidades que permitem a emergência de discursos de resistência em relação às práticas de desaprovação do corpo gordo. Nessa ótica, os dizeres dispostos do lado superior direito desses enunciados regulares da campanha constituem formas linguísticas que denotam estratégias contrárias às ofensas advindas da lipofobia. Assim, tem-se a denegação da maldição perpetrada pela posição que enuncia (“Tomara que seja gente”), os dizeres com colorações irônicas respondadas ao uso do eufemismo em relação ao pavor do termo gordo (“Ah. Ufa”), a estratégia humorística produzida para demonstrar a inseparabilidade das partes do corpo que ostentariam mais gordura (“Peraí deixa eu guardar no meu bolso”) e a objeção à compulsoriedade em consumir produtos que seriam mais saudáveis (“Liberdade de escolha, pó favor. Sem gelo”).

Esses discursos constituem táticas que caracterizam o ciberativismo, nas diferentes dimensões que essa tendência comporta. Nesse sentido, a campanha #eugorda vale-se dos mecanismos de circulação e de alcance das redes sociais para deflagrar um modo de enunciar a respeito do corpo gordo que considera os mais variados discursos que vilipendiam a mulher gorda e exhibe formas de se lidar com essa questão. Dessa forma, é possível acreditar que a campanha constitui uma estratégia de resistência para a mulher gorda, pois demonstra práticas que procuram inviabilizar ou atenuar o teor destrutivo e opressor dos

discursos gordofóbicos. Isso não significa dizer que haja um apagamento das relações de poder, mas a recriação do poder. De acordo com Albuquerque Júnior (2015, p.211), a resistência em Foucault refere-se à maneira pela qual se cria “espaços de liberdade num interior de uma dada ordem social, no interior de dadas formas d relação de poder”.

Figura 6: Imagem da internet



Fonte: Google

Figura 7: Imagem do Blog Gorda e Sapatão



Fonte: Blog Gorda e Sapatão

Figura 8: Imagem do Blog Beleza sem tamanho



Fonte: Blog Beleza sem Tamanho

Assim, as campanhas que propugnam a resistência para o corpo gordo situam-se nos limites das relações de poder, de modo

a postular determinadas estéticas da existência para o sujeito gordo. No caso da campanha #eugorda, pode-se examinar que há uma retomada de dizeres considerados danosos para o sujeito gordo e a tentativa de ressignificá-los através de estratégias que constituem réplicas interdiscursivas. Os enunciados a seguir também se inserem nessa modalidade de produção dos discursos.

Os enunciados expressos relacionam-se, num domínio associado (FOUCAULT, 2010), com enunciados já ditos sobre os cuidados com o corpo. Para tanto, os enunciados são marcados por uma materialidade repetível. No enunciado da figura 6, o dizer “Como ter um corpo de praia” situa-se num saber que preconiza a adequação do corpo para frequentar esses espaços, dado que as roupas de banho tornam aparentes todas as imperfeições corporais as quais podem ser camufladas por meio de roupas e outros acessórios responsáveis por disfarçar quaisquer excessos de gordura. Desse modo, ter um corpo de praia redundaria em trabalhar de maneira excessiva sobre as formas corporais, com vistas a torná-las mais esbeltas, atléticas e firmes, seja por meio das dietas ou dos exercícios físicos. Para tanto, pensemos no papel primordial exercido pela mais diferentes instâncias midiáticas na circulação e no funcionamento desses discursos, seja por meio de revistas, *blogs* e programas de TV. Tais discursos propõem receitas para os corpos que poderão ser exibidos com pouquíssima vestimenta. A praia exigiria corpos pautados pela moral da boa forma, já que “os olhares mais livres perscrutam deformidades mais variadas” (VIGARELLO, 2012, p. 251). No entanto, no enunciado em foco os dizeres arrolados produzem um sentido imprevisto para a regularidade que atravessa o “Como ter um corpo de praia”. Ao enumerar, no sentido mais literal, o que é ter um corpo de praia, a posição-sujeito aponta para a liberdade de ir para a praia, independentemente da forma física, o que se acentua com a imagem de uma mulher de costas, cuja roupa de banho denuncia formas físicas um pouco avantajadas.

Já na figura 7, a posição que enuncia parte de uma regularidade comum do ponto de vista imagético. São repetições que, de acordo com Milanez (2015), comungam traços formais de uma imagem e, sobretudo, a repetição do seu discurso. Noutros termos, essas regularidades consubstanciam-se nas fotografias comparativas as quais são empregadas costumeiramente quando se deseja realçar um antes e um depois de um corpo que passou por uma mutação, especialmente por um processo de emagrecimento. As referidas imagens, notadamente quando são postadas nas redes sociais, discursivizam o êxito de um sujeito que conseguiu vencer as agruras do corpo gordo, de modo a adquirir respeito e admiração. Todavia, conforme podemos depreender da figura 7, subsiste um contradiscurso à naturalização das fotografias que retratam um antes e um depois, pois, além de não visualizarmos quaisquer modificações nas formas corporais, na segunda fotografia, a figura da mulher as duas mãos com o dedo médio em riste, indicando que o sujeito não parece se importar com os padrões estabelecidos e que, inclusive, os contesta. Os enunciados em estudo representam formas de resistência ao processo de normatização dos corpos femininos. Ao insurgirem contra a obrigatoriedade de expor um corpo magro na praia ou de exibir transformações corporais compulsórias demarca as lutas empreendidas contra os modos de dominação dos corpos e das subjetividades. A luta, como nos lembra Resende (2017, p.278) é intrínseca ao poder e descreve “um movimento que vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião, num processo que caracteriza as relações de poder como relações de força, de enfrentamento e que, por isso, são sempre instáveis, reversíveis”.

A figura 8 ressignifica o uso do termo “Projeto Verão”, mormente empregado em situações cotidianas nas quais se iniciam intervenções estéticas e práticas de autotransformação corporal em períodos sazonais, mais precisamente quando se aproxima a estação do ano mencionada. Essas práticas recobrem técnicas de emagrecimento e funcionam como uma espécie de

guia que acompanha o sujeito no processo de modificação corporal, na busca incansável pelo corpo *fitness*. Tem-se, na perspectiva de Foucault (2008), um trabalho insistente, metucioso e obstinado sobre o corpo, por meio de uma tecnologia de poder que “penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo” (p.146). Observamos, no enunciado em foco, uma rejeição às exigências do corpo magro no verão, tendo em vista o emprego dos dizeres “me amar mais”, como uma meta que circunscreve esse outro sentido para o projeto verão, além das imagens das mulheres gordas a representar um efeito de liberdade ao dito. Esse discurso vai de encontro à concepção corrente de que “o corpo é visto menos como aquilo que se tem ou o que se é, para ser considerado um material carente de renovação constante, caso contrário, com prazo de validade vencido, ele corre o risco de estragar e ser descartado.” (SANT’ANNA, 2014, p.179).

Na série enunciativa a seguir, a posição-sujeito defende o corpo magro como o ideal a ser buscado e, como desdobramento, compreende a gordura como um mal a ser combatido. Vejamos os enunciados.

Figura 9: Postagem do perfil @gordodiario



Fonte: Instagram

Figura 10: Postagem do perfil @gordodiario



Fonte: Instagram

Figura 11: postagem do perfil @gordodiario



Fonte: Instagram

A série enunciativa antes destacada foi retirada de um perfil do *Instagram* denominado de @gordodiario. A tônica do perfil é fazer circular uma série de discursos sobre o corpo gordo e sobre modos de emagrecer, donde se supõe que o administrador do perfil seja alguém que luta cotidianamente contra a balança. Assim, na figura 9, a materialidade enunciativa propõe uma espécie de *quiz* para os seguidores do perfil, por meio do qual se tem a enumeração de uma série de vantagens oriundas do emagrecimento. Nas alternativas, dispostas de um a seis, do lado de um corpo feminino malhado, podemos observar a ênfase na diminuição da gordura em relação ao peso (“ver o número menor na balança”), a sensação prazerosa de poder ostentar formas físicas desejáveis (“usar roupas que não cabiam antes”), tanto numa relação de si para consigo (“se ver melhor no espelho”), como na relação com o outro (“ouvir ‘como você está magra’”), a conexão indissolúvel entre estética e saúde (“sentir-se mais disposta”) e a “volta por cima” do sujeito que um dia foi julgado como incapaz em função do corpo gordo (“ver a cara de quem duvidou de você”). Nessas alternativas, figura-se a exaltação ao corpo magro, por meio da listagem de benesses adquiridas com o emagrecimento e, ao mesmo tempo, reitera-se a presença do “gordo”, “tendendo a sugerir a sua maior frequência e, mesmo,

sua evidência” (VIGARELLO, 2012, p. 325). Essa presença do corpo gordo efetua-se pela via da denegação e da renúncia, pois se trata de um corpo que se quer desterrar. Noutros termos, para a posição que enuncia na postagem, os benefícios arrolados só são possíveis de serem experienciados por sujeitos que tenham emagrecido, sendo a gordura a origem de todo o sofrimento, pois não se pode vestir determinadas roupas, ser elogiado, olhar-se no espelho com satisfação, ter disposição, dentre outras regalias.

Conforme declara Castro (2007), aos sujeitos que não conseguem emagrecer é reservada a estigmatização, o desprezo e a falta de oportunidades. É justamente contra esses infortúnios que a postagem do perfil @gordodiario vai se voltar, tendo em vista que especificar alguns dos privilégios de ter emagrecido pode fazer com que os sujeitos gordos transformem seus corpos, pensando nessa individualização dos descaminhos do corpo que é impingida atualmente, segundo a qual cada um é gestor de si. Pensando nisso, a posição-sujeito opera num mecanismo de exclusão/inclusão, em que se tem o sujeito que vence a gordura e se inclui na ordem do corpo em forma e aquele que vacila e continua marginalizado com sua própria culpa e malogro. Nas palavras de Vigarello (2012, p. 336): “A falha do obeso é não conseguir mudar, sofrendo cada vez mais por deixar visível essa incapacidade”.

Na figura 10, a postagem do perfil @gordodiario sublinha, de modo humorístico as fotografias de si que são postadas nas redes sociais. Ao pensarmos que perseguir a visibilidade passou a ser uma das principais características da hiperconectividade (COUTO, 2014), tem sido bastante habitual o uso de técnicas de edição e de manipulação de fotografias, bem como a variedade de poses e de ângulos que possibilitem a foto ideal. No caso da postagem em estudo, verifica-se uma não-coincidência entre a fotografia que se exhibe na *web*, mostrando somente o rosto, e a imagem do que seria pessoalmente — um sujeito gordo evidenciado pela barriga saliente do bicho de pelúcia. Dito de outro modo, essa postagem discursiviza o corpo gordo como o

que se esconde sob o foco exclusivo no rosto, de modo a ocultar o restante do corpo, concebido como algo vergonhoso e desabonador.

A figura 11, ao atrelar o preenchimento da palavra cruzada com o vocábulo “magra” como sentido de pessoa feliz tece um dizer que reserva à insatisfação ao corpo gordo, símbolo do desleixo (VIGARELLO, 2012) e condenado ao isolamento. O que essa posição-sujeito dar a ver é que a relação felicidade e magreza não é apenas homóloga sob a ótica da significação, como também das práticas sociais responsáveis por enxerter o corpo magro como o principal ingrediente para a consecução de uma vida feliz. Essa postagem é corroborada pelos enunciados produzidos pela própria página, os quais defendem que magra seria a melhor resposta para a palavra cruzada. Levando em conta as discursividades produzidas no/pelas redes sociais, podemos constatar que, na perspectiva dessa posição que enuncia, a exigência em torno do corpo magro constitui uma condição preponderante para a exibição de si na *web*. Sumarizando essa questão: é o corpo magro que se busca e se deseja na visibilidade das mídias digitais.

Considerações Finais

Numa analogia apropriadamente construída, Del Priore (2013, p.175) nos revela que “[...] Nosso tormento não é o fogo do inferno, mas a balança e o peso”. A autora quer mostrar uma transformação nos nossos medos ao longo do tempo, pois, se antes o pavor residia num castigo pós-morte, numa visada transcendental e relativa à alma, hoje o pânico resulta de aspectos bastante concretos, palpáveis e dados a ver em evidências numéricas sobre a materialidade carnal. Tais mutações estão intrincadas ao modo como lidamos com o nosso corpo na atualidade, mais especificamente ao estatuto que o corpo adquiriu ao longo do tempo. De acordo com Sant’Anna (2014, p.189): “[...] o corpo transformou-se em algo tão importante, complexo e sensível

quanto fora a alma. Não por acaso, é sobretudo em nome de seu peso e de seu volume que inúmeros regimes são adotados”. A autora prossegue afirmando que “[...] talvez com maior frequência e rigor, que no passado, eram realizados jejuns para salvar a alma”.

Como vimos neste texto, as reflexões de Vigarello (2012) descortinaram que, no decurso da história, os discursos sobre o corpo, especialmente sobre o corpo gordo, obedecem a determinadas práticas e regras que ordenam certos dizeres e formas de olhar para o corpo. De maneira ascendente, criou-se um estigma em torno da gordura até chegarmos a um nível segundo o qual o gordo constitui uma expressão não mais individual, senão uma questão de ordem política e sanitária. Foi nosso propósito neste espaço ponderar os discursos produzidos na rede digital, os quais direta ou indiretamente, incidem sobre a construção do sujeito gordo. Para isso, analisamos séries enunciativas formadas a partir de uma singela quantidade de dizeres espalhados no arquivo da *web*, os quais nos mostram o modo como se enuncia sobre o corpo gordo por meio de uma diversidade de posicionamentos discursivos.

Pelo menos dois posicionamentos podem ser ressaltados: um que reflete a construção do corpo gordo sob o núcleo da abjeção e outro que o atrela a estratégias de resistência. No primeiro posicionamento discursivo, o gordo exprime o desapontamento de uma identidade partida (VIGARELLO, 2012), o insucesso de uma luta inútil contra o espectro da gordura, daí a emergência dos comentários do primeiro enunciado analisado, dos discursos desabonadores empregados na campanha #eugorda, das relações interdiscursivas no funcionamento dos dizeres do “projeto verão”, da oposição aos efeitos proveitosos do emagrecimento, da invisibilidade do corpo gordo nas fotografias da *web* que o omitem. Noutra direção, germinam posicionamentos que emolduram uma ética e estética da existência, conforme as orientações foucaultianas, para um sujeito que resiste, a despeito de relações de saber-poder que o objetivam como símbolo da anormalidade. Assim, é possível entrever um corpo que reage,

luta e contrasta as estratégias de poder, de maneira a reordená-las. Na série enunciativa abordada, esse posicionamento embasou, por exemplo, a irrupção da campanha #eugorda e as contingências dos discursos que se contrapõem à exigência do corpo malhado na praia/no verão.

Ainda que concordemos com Prost (2010), para quem nem mesmo ao homem é respeitável exibir gorduras na região abdominal, convém reconhecer, a partir das análises desenvolvidas, que o marcador de gênero sobreleva-se no processo de estigmatização do corpo gordo. Assim, o corpo feminino gordo é duplamente condenado, pois constitui, a um só tempo, um empecilho aos anseios contemporâneos pelo corpo em forma e contraria as exigências intoleráveis da beleza feminina. Dessa maneira, os enunciados estudados desnudam as preocupações que assinalam o corpo da mulher gorda, seja no viés que os rejeita, seja na visão que os aceita. Em todo caso, principalmente é sobre a mulher cujo corpo está fora do padrão hegemônica que se produz uma efervescência de dizeres. Vejamos, por exemplo, o desencanto do sujeito mulher frente as suas formas físicas, na primeira epígrafe deste texto.

Por fim, cabe discutir que fazer uma ontologia do presente, nos moldes foucaultianos, diz respeito a escavar nas fronteiras do dizível e do enunciável aquilo que aos poucos vamos nos tornando e vamos deixando de ser, embora, para nós, seja deveras penoso distanciarmo-nos dos acontecimentos que estamos vivenciado e, ubiquamente, teorizando sobre eles. Nesse ponto, as palavras de Pelbart (2017, p.106) fazem-se necessárias, uma vez que “não sabemos quais devires nos atravessam hoje, e ainda assim mal e mal, o que é que eles vão deixando pra trás como uma escama de cobra, que antes nos identificava e que hoje olhamos com certo espanto, mal imaginando que aquilo antes éramos nós”.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Edifício em construção ou em ruínas: dos usos e abusos do pensamento de Michel Foucault na contemporaneidade. In: SOUSA, M.; PAIXÃO, H. P. (Orgs.). **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios; Goiânia: UFG, 2015. p. 209-221.
- CASTRO, A. L. **Culto ao corpo e sociedade midiática: mídia, estilo de vida e cultura do consumo**. 2. ed. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2007.
- COURTINE, J. J. Os stakhanovistas do narcisismo: body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. In: SANT'ANNA, D. B. de. (org.) **Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas culturais**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2005. p. 81-114.
- COUTO, E. S. Narrativas pessoais nas redes sociais digitais. In: In: CORACINI, M. J.; CARMAGNAMI, A. M. (Orgs.). **Mídia, exclusão e ensino: dilemas e desafios na contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 281-295.
- DEL PRIORE, M. **Histórias e conversas da mulher**. São Paulo: Planeta, 2013.
- FILSCHER, C. Obeso benigno, obeso maligno. In: SANT'ANNA, D. B. **Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p.64-80.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 25. ed. Trad. Roberto Machado. São Paulo: Graal Edições, 2008.
- _____. **A ordem do discurso**. 19. ed. Ed. Marcos J. Marcionilo. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- _____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- LE BRETON, O corpo supranumérico do ciberespaço. In: _____. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. São Paulo: Papirus, 2003.

MILANEZ, N. Intericonicidade: da repetição de imagens à repetição dos discursos, **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 37. n.2, p. 197-2016, abr-jun. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/26295/0>>. Acesso em: 06. out. 2017.

MOSCOVISH, C. **Por que sou gorda, mamãe?** Rio de Janeiro: Record, 2006.

NOVAES, J. V. **O intolerável peso da feiura:**sobre as mulheres e seus corpos. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio, Garamond, 2006.

ORTEGA, F. **O corpo incerto:** corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PELBART, P. P. Aos nossos amigos. In: RAGO, M.; GALLO, S. (Orgs.). **Michel Foucault e as insurreições:** É inútil revoltar-se? São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017. p. 95-106.

PROST, A. Fronteiras e espaços do privado. In: _____. VICENT, G. (Orgs.). **História da vida privada**, 5: da Primeira Guerra aos nossos dias. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.13-99.

SANT'ANNA, D. B. **História da beleza no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2014.

RESENDE, H. A guerra em defesa da sociedade e a insurreição do sujeito. In: RAGO, M.; GALLO, S. (Orgs.). **Michel Foucault e as insurreições:** É inútil revoltar-se? São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017. p. 269-282.

RYBCZYNSKI, W. **Esperando o fim de semana.** Trad. Beatriz Horta. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VIGARELLO, G. **As metamorfoses do gordo:** história da obesidade no Ocidente: da Idade Média ao século XX. Trad. Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Cortez, 2012.

IMAGENS DO/NO ESPAÇO VIRTUAL: SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DE ÓDIO NO *FACEBOOK*

Thiago Alves França
Evandra Grigoletto

Primeiras considerações

Neste texto, provocados pela tese que anima esta coletânea – o papel preponderante exercido pelas tecnologias digitais na contemporaneidade –, mas principalmente pela metáfora-título da obra, que aponta para a existência de um “império do digital”, aproximamo-nos do sentido espacial que pode ser lido nessa metáfora para pensar discursivamente sobre o espaço, isto é, sobre como a relação imaginária com o espaço virtual¹, na relação com outras imagens (de si, do outro), pode condicionar algumas práticas improváveis ou menos regulares em espaços “empíricos”. Pensamos mais especificamente no discurso de ódio enquanto prática não exclusiva, mas abundantemente produtiva no espaço virtual, especialmente em Redes Sociais, como o *Facebook*, de onde extraímos as três Sequências Discursivas (SD) que compõem o *corpus* de análise para este trabalho. Voltaremos a esses aspectos e decisões metodológicas mais adiante. Antes disso, porém, vamos pensar um pouco sobre a *internet* e o ódio que também ali circula.

¹ Pensamos na relação entre o digital e o virtual, mas entendemos o primeiro como condição do segundo, no sentido de Lévy (1996). A digitalização seria a conversão em uma determinada linguagem numérica que permite que a virtualização ocorra. Trataremos da relação entre espaço virtual e espaço empírico no item “Das relações sociais ao espaço virtual”.

Dos indícios de ódio no espaço virtual

Entre 2002-2009, Adriana Dias, pesquisadora da Unicamp, fez um monitoramento na internet em relação a atividades de grupos neonazistas e simpatizantes. Sua pesquisa, parcialmente divulgada na página “Pragmatismo Político”, apontou o aumento de 170% de *sites* que publicam ou divulgam informações com esse tema, o crescimento de aproximadamente 45% de comentários em fóruns criados com essa temática e o salto de 550% no número de *blogs* que tratam do assunto. No que diz respeito às redes sociais, sua pesquisa indicou a existência de comunidades (neonazistas, antissemitas, negacionistas) em 91% das 250 analisadas por ela.

O SaferNet Brasil – uma associação civil de direito privado sem fins lucrativos ou econômicos – tem como função promover, na Internet, a defesa dos direitos humanos no Brasil. O *site* da associação presta o serviço de acolhimento de denúncias anônimas,² motivadas por crimes e violações aos direitos humanos praticados na *Internet* e, segundo uma postagem feita na página oficial da associação no *Facebook*, são os considerados crimes de ódio que encabeçam o *ranking* das denúncias recebidas, sendo o racismo o mais comum. De acordo com a postagem, em 2016, mais de 35 mil denúncias foram feitas contra mais de 10 mil páginas; dessas, quase duas mil foram tiradas do ar.

Em 2014, a “Carta Capital” divulgou, em seu *site*, uma reportagem intitulada “*Facebook*: um mapa das redes de ódio”. Essa reportagem fazia referência a uma pesquisa desenvolvida no Laboratório de Estudos sobre Imagem e Cibercultura (Labic) da Universidade Federal do Espírito Santo, que mapeou as relações que páginas caracterizadas pela promoção do uso da violência estabeleciam entre si. O título da reportagem, além de outras informações apresentadas na entrevista com Fábio Malini, responsável pela pesquisa, e divulgada em “Carta Capital”, bem como as informações apresentadas nos parágrafos anteriores,

² <http://new.safernet.org.br/denuncie/>

apontam para o que queremos destacar neste primeiro momento de nosso texto: a produtividade e circulação³ do ódio no espaço virtual.

Schäfer, Leivas e Santos (2015), em um texto que discute o discurso de ódio produzido por parlamentares, analisam uma postagem do pastor e deputado Marco Feliciano no *Twitter*: "A podridão dos sentimentos dos homoafetivos levam (sic) ao ódio, ao crime, a (sic) rejeição". Segundo eles, essa e outras declarações motivaram uma denúncia realizada pelo Ministério Público Federal contra o deputado.

No caso da chacina em Campinas, quando Sidnei Ramis de Araújo matou a tiros a ex-mulher e outras 10 pessoas durante a virada do ano 2016 para 2017, diferentes postagens no *Facebook* apontavam para a coincidência entre o que havia na carta⁴ deixada por ele para o filho, e uma série de outras postagens machistas que circulavam na rede. A "mesma" observação foi feita em relação ao assassinato de homossexuais e postagens que repetem, de diferentes maneiras, o lugar de abominação, de pecado e de vergonha que, segundo essa leitura, caracterizaria os homossexuais/a homossexualidade. Essas observações apontam para o fato de que o que se produz no espaço virtual não deixa de se estender até o que

³ A discussão que Orlandi (2012) desenvolve em "Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos" aponta para a importância da circulação, aliada às instâncias discursivas da constituição e da formulação do discurso e do texto. Pensar a circulação, segundo a autora, é interrogar-se sobre "os trajetos dos dizeres", o que interessa na medida em que não são indiferentes os "meios" e a "maneira" como os discursos circulam. Do modo como entendemos, pensar a circulação dos discursos é também entender o "espaço" como condição de produção dos discursos, uma vez que "os meios nunca são neutros" (ORLANDI, 2012, p. 12), e "não são indiferentes aos sentidos" (p. 153).

⁴ Trechos da carta: "A vadia foi ardilosa e inspirou outras vadias a fazer o mesmo com os filhos, agora os pais [é] quem irão se inspirar e acabar com a família das vadias [...] Ela não merece ser chamada de mãe, mas infelizmente muitas vadias fazem de tudo que é errado para distanciar os filhos dos pais e elas conseguem, pois as leis deste paizeco são para os bandidos e bandidas [...] Filho, não sou machista e não tenho raiva das mulheres (essas de boa índole, eu amo de coração [...]) tenho raiva das vadias que se proliferam e muito a cada dia, se beneficiando da lei vadia da pena!". Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/brasil/leia-carta-deixada-por-autor-de-chacina-em-campinas/>>. Acesso em 24 set. 2017.

chamamos de “espaço empírico”, o que reforça a tese de que o virtual não se opõe ao real (LÉVY, 1996).

Não bastassem esses “dados” e informações que apontam quão frutífero é, para o ódio, o espaço virtual, foi na internet e parece-nos que nas redes sociais que a designação “discurso de ódio” foi popularizada, em 2014. Essa popularidade que o enunciado ganhou nas redes sociais é lida por nós como um indício de que algum fenômeno ali recorrente carecia de uma designação, ou de que o que havia ali em abundância teve a “oportunidade” de ser designado dessa forma.

Das relações sociais ao espaço virtual

Parece haver consenso na ideia de que a *internet* revolucionou, entre outros aspectos⁵, o modo como se dão as relações sociais. Podemos pensar, por exemplo, no diálogo entre pessoas que, fora dali, nunca se conheceriam, ou mesmo das que, devido a conflitos que ocorrem no virtual, deixam de se relacionar no mundo *off-line* (fora do virtual). “A nova mídia [a internet] é também o espaço de um novo tipo de socialização de grande alcance e capilaridade” (KUCINSKI, 2009, p. 59), promovendo encontros, acrescentamos, tanto de afinidades quanto de diferenças.

Em relação a essas formas de socialização virtuais, Recuero (2012) chama atenção para dois funcionamentos diferentes: a homofilia e a clusterização. Pelo primeiro, ela se refere à homogeneidade consequente da aproximação de diferentes usuários-sujeitos que se agrupam no *Facebook* – por “amizade” ou por participarem dos mesmos grupos, ou seguirem os mesmos perfis etc – pelas afinidades que compartilham. A homofilia diz

⁵ “A rede mundial da internet combina quatro funções principais relativamente distintas: a função da transmissão de dados [...]; a de mídia [...]; a função de memória de toda produção intelectual artística e científica [...]. Além disso, exerce funções acessórias importantes no campo social, como articuladora de movimentos sociais e espaço de socialização” (KUCINSKI, 2009, p. 54).

respeito, utilizando uma metáfora recorrente na discussão sobre redes sociais digitais, a “bolhas” criadas, com efeito homogeneizante, cujo funcionamento é de agregar os iguais e repelir os diferentes. Discursivamente, diríamos que as bolhas funcionam como regiões discursivas de subjetivação (de identificação, contraidentificação e desidentificação)⁶, e que é por tomadas de posição que diferentes indivíduos tornam-se sujeitos, no caso, de uma bolha e não de outra. Estamos, aqui, sugerindo a associação entre bolhas e Formações Discursivas (FD), associação esta que será retomada adiante.

O outro funcionamento, a clusterização, em certo sentido, é o oposto, e se refere à aproximação, nas redes sociais digitais, de grupos diferentes. É condicionada por aquilo que Recuero (2013) chamou de hiperconexão das redes, resultante da natureza de conexões fracas (no *Facebook*, por exemplo, somos “amigos” inclusive de quem mal conhecemos), que caracterizam a maioria das relações nas redes sociais *on-line*, e também pelos “mundos pequenos”⁷, que diminuem a distância entre os usuários-sujeitos. Sendo fracos os laços, havendo uma distância pequena e ainda contando com o fato de que, diferente do que ocorre no *off-line*, não é necessário investimento afetivo para que as relações se mantenham no *Facebook*, estabelecem-se muitas conexões, de modo que existe uma probabilidade muito maior de que as diferenças se encontrem.

⁶ Pêcheux ([1975] 2009), ao definir a Formação Discursiva como aquilo que determina o que pode e deve ser dito em determinadas condições sócio-históricas e ideológicas, e considerando que a Forma-Sujeito é o que regula a relação dos indivíduos com esse (im)possível de ser dito no interior da FD – onde o sujeito do discurso é produzido –, propõe, já num movimento de abertura para a heterogeneidade da FD, três diferentes tomadas de posição, que resultam da relação entre o sujeito enunciatador e a Forma-Sujeito: a identificação, a contraidentificação e a desidentificação.

⁷ Os “mundos pequenos” referem-se à distância reduzida entre usuários-sujeitos de redes sociais: máximo de 6 graus de separação entre eles (RECUERO, 2013). No *Facebook*, Backstrom et al. (2012 apud RECUERO, 2013) apontam que a distância social é ainda menor: 3,74 graus de separação. Isso quer dizer que, “quando alguém publica algo no Facebook, uma vez que uma de suas conexões a republique e uma das conexões de suas conexões também a republique, essa informação estará acessível a praticamente todos os 900 milhões de usuários da ferramenta” (RECUERO, 2012, s.p.).

Colegas de trabalho, por exemplo, de uma grande instituição, se adicionam e passam a seguir-se mutuamente no *Facebook*. A afinidade que têm é o de vínculo de trabalho, mas podem inexistir afinidades de outras naturezas. A despeito dessas diferenças todas, no *Facebook*, são amigos, e podem, ao menos que algumas configurações no perfil de usuário sejam alteradas, ser surpreendidos, um e outro, por postagens que ferem, por exemplo, as orientações político-partidárias de um e de outro, quando a crítica violenta que um posta aparece no *feed* de notícias do outro. De acordo com Recuero (2013), essa aproximação de diferenças, ou, nós diríamos, essa “situação” que promove o encontro com essa diferença produz situações propícias para o conflito, que podem ser materializadas nas interlocuções⁸ ou “conversações” que se produzem na rede.

Embora Recuero(2012) aponte para o conflito na segunda possibilidade, diríamos, pensando no discurso de ódio, que tanto as bolhas homofílicas quanto a clusterização criam condições para o discurso de ódio, porque interferem, uma e outra, no modo como esse discurso circula. Discurso de ódio, aqui, está sendo pensado discursivamente, isto é, como uma construção discursiva⁹, como efeito de sentidos que se produz na relação entre duas posições, sendo pressupostos o funcionamento e a relevância do imaginário nesse processo (PÊCHEUX, [1969] 1997).

Essa descrição de alguns modos de funcionamento dos discursos que circulam nas redes sociais – sobretudo, nesse caso, no *Facebook* – aponta-nos para uma relação constitutiva e de duplo efeito entre os espaços empírico e virtual. Constitutiva, porque defendemos que esses espaços não podem ser tomados de modo

⁸ Estamos tomando aqui a noção de interlocução a partir da reflexão produzida por Grigoletto (2011), que a entende como o movimento dos/entre os sujeitos que se dá na ordem do intersubjetivo, sendo a intersubjetividade aquilo que “marca o modo como, na relação com o outro (outro discurso, outro sujeito, outra voz, outro sentido), os interlocutores se subjetivam” (GRIGOLETTO, 2011, p. 60).

⁹ Discutindo o que é e como funciona o discurso de ódio no *Facebook*, é essa a direção que França tem dado em sua tese, ainda em andamento, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE.

isolados, e de duplo efeito, porque entendemos que tanto o espaço empírico produz efeitos/regula o que pode e deve ser dito no virtual, quanto o espaço virtual produz efeitos sobre o empírico. Nesse sentido, o empírico é aquilo que se produz no interior de nossa formação social, onde se situam e se sedimentam os diferentes lugares sociais ocupados pelos sujeitos, os quais determinam os modos de inscrição e subjetivação desses sujeitos, ao produzirem discursos. Já o virtual é tomado como um espaço intervalar, de entremeio entre os espaços empírico e discursivo (GRIGOLETTO, 2011). Assim, as relações sociais vão produzir efeitos não só no espaço discursivo, mas também no espaço virtual.

Do imaginário como Condições de Produção

Desde Michel Pêcheux ([1969] 1997), na obra que fundou¹⁰ a Análise de Discurso (AD) – “Análise Automática do Discurso” –, considerar as condições de produção (doravante CP) de um discurso implica pensar também uma certa relação com o imaginário ou, mais exatamente, com as formações imaginárias¹¹.

Embora o modo como tenha sido formulada a discussão sobre CP naquele texto tenha provocado críticas e também autocríticas (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 2010), o que queremos destacar é que o imaginário sempre esteve presente como elemento de base dessa discussão, de modo que pensar as CP de um discurso é interrogar-se e levar em conta a relação imaginária

¹⁰ Embora haja diferentes leituras sobre a fundação da AD, entre elas uma que afirma sobre uma dupla fundação, estamos assumindo, junto com Jean-Jacques Courtine, que é “no trabalho de Pêcheux, e em nenhum outro lugar, que a AD recebeu sua verdadeira fundação teórica, no conjunto de textos que ele publicou de 1969 a 1975” (COURTINE, 2005, p. 28).

¹¹ É na discussão sobre CP que as formações imaginárias ganham lugar na reflexão que Pêcheux ([1969] 1997) desenvolve. Segundo ele, “[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX [1969], 1997, p. 82). Trata-se, portanto, de uma discussão sobre representação, e são essas representações que funcionam no processo discursivo, e não o “feixe de traços objetivos” (p. 82).

que diferentes sujeitos têm dos lugares sociais que ocupam, isto é, de suas posições, da posição do outro, do referente etc. Isso quer dizer que, em todo processo discursivo, enquanto CP, atuam determinadas formações imaginárias que marcam a distância entre a realidade, inscrita no espaço empírico, e o modo de apreendê-la, distância esta, da perspectiva discursiva tal como compreendida por Pêcheux e por seus continuadores no Brasil, incontornável.

Pensemos o imaginário em relação às bolhas. A afinidade entre sujeitos de uma mesma bolha se constrói na oposição aos outros, às outras bolhas. Uma bolha existe em oposição ao que ficou de fora, e é assim que esse exterior a constitui, condicionando suas margens. Como se problematiza em relação à noção de FD de modo a concluir sobre a impossibilidade de seu fechamento, também uma bolha, tomada como região discursiva, é fechada apenas em aparência. Mas isso, esse efeito de fechamento, não é sem importância, porque é com essa imagem de fechamento que lidam os usuários-sujeitos que com ela se identificam. É também a partir dessa ilusão de fechamento que algumas postagens são produzidas, desconsiderando as reações contrárias ou antecipando a aceitação daqueles que as lerão.

Pode ocorrer que diferentes bolhas não entrem em atrito, mas ainda assim os diferentes usuários-sujeitos que estão identificados à mesma bolha estão em oposição a outros, como discutiremos em SD3. Imaginariamente, como CP, há o outro, mesmo que não chegue a haver o conflito direto com ele, e é nesse sentido que o discurso é compreendido como efeito de sentido entre dois pontos (PÊCHEUX, [1969] 1997). Em relação ao outro, pode-se desmerecê-lo, pode-se animalizá-lo, pode-se mesmo desejar que ele não exista ou que deixe de existir, ou, como veremos, que ele morra. Mesmo que o conflito não ocorra na interlocução com o outro, o outro imaginário anima o movimento e a existência da bolha com a qual alguém se identifica. É nesse sentido que uma bolha funciona como uma FD, porque, no *Facebook*, é no interior

desta que o usuário se subjetiva, ou de outra forma, é na identificação com ela que se produz o usuário-sujeito.

Na clusterização, devido à hiperconexão, ocorre o encontro de diferentes bolhas, de modo que o atrito existe “concretamente”, como discutiremos em SD1 e SD2. Nessa segunda possibilidade, o imaginário ainda atua, com a diferença de que teremos a realização do conflito entre duas projeções (imaginárias), disputando qual tem direito de ser dominante. Entram em jogo, portanto, as relações de força próprias do funcionamento das formações imaginárias.

Estamos falando sobre o funcionamento do espaço virtual, destacando a relevância do imaginário no que diz respeito à imagem que os diferentes usuários, constituídos sujeitos, têm de si e do outro, e como essas formações imaginárias podem produzir o “conforto” da afinidade ou o “conflito” com a diferença nas redes sociais. Queremos, agora, pensar em como ainda uma relação imaginária com o espaço, no caso, o espaço virtual (ciberespaço) também produz efeito no que diz respeito à produção de discurso de ódio no *Facebook*.

Do espaço virtual como condições de produção do discurso de ódio

Numa discussão que pode ser associada à da circulação dos discursos, Orlandi (2009) afirma que o “espaço significa, tem materialidade e não é indiferente em seus distintos modos de significar” (ORLANDI, 2009, p. 13), o que quer dizer que o espaço não é só cenário, paisagem ou pano de fundo. Olhado discursivamente, o espaço é compreendido como CP dos discursos. Então, quando entendemos que o espaço pode ser tomado como CP, estamos dizendo que se tem, com o espaço, uma certa relação imaginária, e é essa relação imaginária que funciona como CP, (in)determinando a (re)produção de discursos, isto é, de efeitos de sentido (PÊCHEUX, [1969] 1997).

Orlandi (2009, p. 17-18) defende que “o modo de se significar um espaço vai de par ao modo como são significados os sujeitos desse espaço”. Mas que relação imaginária parece dominante quando se pensa na relação de diferentes usuários-sujeitos do *Facebook*, por exemplo, com o espaço-virtual?

“Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam ‘não-presentes’, se desterritorializam” (LÉVY, 1996, p. 9). A partir de Lévy (1996), podemos dizer que o espaço virtual é desterritorializado. Em sua discussão, isso quer dizer que a informação digital se encontra situada em um espaço físico, mas que, virtualmente, ela pode estar em quase todo lugar. Nos termos do autor, “o ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos e da coincidência dos tempos” (LEVY, 1999, p. 49).

Discutindo a noção de território, Cortes (2015) dialoga com diferentes teóricos que tematizam a questão. Em Orlandi, encontra a territorialidade como “as relações de sentido e de forças que atravessam a sociedade e a história em um espaço constituído por sujeitos sociais” (apud CORTES, 2015, p. 23). A partir de Claval, afirma que o território está não só relacionado à ideia de controle, mas que a justifica. De Foucault, empresta a leitura de que o território é “antes de tudo, uma noção jurídico-política: aquilo que é controlado por um certo tipo de poder” (apud CORTES, 2015, p. 23).

O que Cortes (2015) apresenta em seu levantamento teórico é que, de diferentes maneiras, a questão do território associa-se “à questão do poder, da dominação e soberania” (CORTES, 2015, p. 23). Considerando que a imagem do território está associada ao controle, o que ocorreria com o efeito de controle quando a imagem que se tem do espaço é de desterritorialização? O que nos parece interessante destacar, então, é que a imagem do espaço virtual como sendo desterritorializado, ou melhor, a imagem do espaço virtual como mais poroso, como menos suscetível de ordem, joga com a imagem que o usuário-sujeito tem de si, produzindo nesse sujeito o efeito de liberdade, de tudo poder

dizer. E esse imaginário propicia a produção de discurso de ódio, ou seja, funciona como CP para o discurso de ódio.

Silva *et al* (2011) afirmam que é costumeira a interpretação do espaço virtual como um “ambiente à margem do Direito” (SILVA *et al*, 2011, p. 446). Essa formulação nos parece especialmente interessante, porque, em AD, quando pensamos sobre o sujeito jurídico¹² (de direitos e deveres), afirmamos a imagem de um sujeito que é livre, mas responsável pelos seus atos – no sentido de que por eles pode ser responsabilizado– . Que imagem teria de si o sujeito, a priori de Direito, quando realiza suas práticas em um espaço onde o Direito supostamente não vigora?

Temos, então, um complexo de formações imaginárias em jogo, do qual destacamos a imagem que o usuário-sujeito tem de si e a imagem que tem do espaço onde produz seus discursos. E a imagem que tem do espaço implica no modo como esse usuário-sujeito vê a si mesmo e aos outros que ali também produzem discursos, o que acarreta consequências em relação a que práticas são (des)autorizadas.

A imagem do espaço virtual como desterritorializado entra em relação com uma autoimagem dos usuários-sujeitos, produzindo um efeito de sentido de liberdade para se fazer o que se deseja fazer, sem que esse desejo precise ser freado por alguma norma ou lei. Estamos falando de um efeito de “terra sem rei e sem lei”, que é alimentado ainda pela possibilidade de anonimato e pela distância física entre os usuários-sujeitos. Grigoletto (2017) discute esse efeito de liberdade como resultante do que chamou de funcionamento mais perverso da Ideologia, e “mais perverso” porque parece ter encontrado a fórmula perfeita para funcionar, isto é, dissimulando-se, escamoteando seu funcionamento censor,

¹² Conforme Orlandi (2012), “Uma vez interpelado em sujeito, pela ideologia, em um processo simbólico, o indivíduo, agora enquanto sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual(izada) concreta: no caso do capitalismo, que é o caso presente, a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como **sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres)**, frente ao Estado e aos outros homens”. (grifos nossos)

apresentando-se como o extremo oposto; a sua eficácia é proporcional, portanto, à sua aparente inexistência.

Essa discussão nos provoca no sentido de pensar a metáfora do “império do Digital”. A interpretação é de que, se nesse espaço não há rei (imperador) – ou algo que o valha em termos de potencial censor –, isto é, estando esse posto vago, sendo o espaço virtual “essa terra de ninguém”, o usuário-sujeito tem a ilusão de que pode, ele mesmo, pôr-se nesse lugar, projetando-se como senhor, e agir como agem os que estão acima (ou fora) da lei, ou como os que personificam a lei.

Assim, o usuário-sujeito, num complexo de formações imaginárias, vê-se a si mesmo como imperador do seu perfil no *Facebook*, dono de sua conta e livre para nela fazer os usos que bem entender, o que inclui dizer o que quer sem estar sujeito à penalidade, porque a função de julgamento seria só dele mesmo, o que é ainda mais potente quando amparada numa certa leitura de liberdade de expressão, conseqüente de uma certa relação com o sujeito jurídico, levando em consideração apenas o fato de ser livre, escamoteando a responsabilidade/responsabilização que acompanha esse modo de ser livre.

Entre esses gestos passíveis de realização num espaço onde tudo seria possível, pensaremos na verbalização do desejo pela morte do outro. Entendemos que desejar a morte de alguém, embora seja possível no espaço empírico, é da ordem da raridade. No *off-line*, esse tipo de desejo é manifesto em espaços marginais (escritos em banheiros públicos, pichados em muros etc) ou em grupos privados, sob a proteção da cumplicidade daqueles que se identificam com as “paixões” daquele grupo. No entanto, no *Facebook*, um espaço virtualmente público, não é raro ver esse tipo de postagem que lineariza linguisticamente o desejo pela morte de alguém. Essa diferença indica que funciona uma interpretação distinta em relação ao espaço, produzindo efeitos também em relação à imagem que se tem de si e do outro, e que essa interpretação autoriza algumas práticas impossíveis ou menos

prováveis se a relação com o espaço fosse outra, se o regime de circulação fosse outro.

Diferente do que acontece naqueles espaços marginais e na reunião em grupos fechados, o que se diz no *Facebook* está aí para ser lido, localizado, reencontrado. A despeito da imagem de anonimato, existe muito mais uma hipervisibilidade. Recuero (2013), nessa direção, destaca algumas características da conversação nos sites de redes social:

(a) a permanência das interações, no sentido de que aquilo que foi publicado permanece acessível no site; (b) a buscabilidade, característica que se refere à capacidade de busca das mensagens nas ferramentas, que é também consequência da permanência; (c) a replicabilidade das mensagens, gerada justamente pela permanência e aumentada pela buscabilidade e (d) a presença das audiências invisíveis, que se refere à característica da escalabilidade das redes (RECUERO, 2013, s.p).

Essas características apresentadas por Recuero (2013) vão de encontro com a imagem de que se pode dizer, no virtual, o que se quer dizer, sem que haja a responsabilização pelo que se produz, uma vez que os indícios das postagens são muito mais duradouros, e que podem facilmente, mesmo quando apagadas pelo autor, seguir existindo em formato de imagem, resultante, por exemplo, da captura de *écrans*, os *prints*.

É mais fácil recuperar o que se diz quando se posta algo no *Facebook* do que em muitas outras situações de fala. Mas, a despeito disso – eis o efeito mais perverso da Ideologia (GRIGOLETTO, 2017) – é como se, em parte, os usuários-sujeitos não vissem a si mesmos como sujeitos jurídicos, porque seriam avatares totalmente descolados dos lugares que, no plano empírico, esses sujeitos ocupam. O virtual seria o lugar da liberdade no qual se poderia gozar fartamente sem que houvesse respingos no mundo *off-line*. Sabemos, porém, que não ocorre assim.

O último aspecto que Recuero (2013) apresenta na citação acima, o das audiências invisíveis, diz respeito à ilusão de que,

recuperando a metáfora, as bolhas seriam fechadas (mônadas). Posta-se, no *Facebook*, como se estivesse em um grupo fechado e homogêneo, de modo que a postagem só seria lida por outros usuários-sujeitos que, mesmo não sendo autores da postagem, com elas se relacionariam pelo viés da identificação. Desconsidera-se (talvez por esquecimento, talvez por decisão apoiada no imaginário de impunidade), mas há uma audiência invisível, que pode ser pensada como outros usuários-sujeitos vinculados ao Facebook pelas conexões fracas que ali dominam. Se são usuários-sujeitos de/em outras bolhas, poderiam entrar em conflito com a postagem possível em uma bolha concorrente.

Das análises

Selecionamos, para as análises, três SD's extraídas do *Facebook*. Elas foram produzidas entre 2014 e 2017, e trazem a questão política como central, de modo que foi também temático o recorte que operamos. A partir delas, teremos oportunidade de descrever o funcionamento tanto do encontro de diferenças (SD1 e SD2), resultante da clusterização (RECUERO, 2012), quanto de afinidades (SD3), que chamamos, com Recuero (2012), de homofilia. Vejamos a SD1:

SD1



Capturada em <<https://www.facebook.com>>

A primeira SD é uma replicação de uma postagem de um outro usuário-sujeito. Ocorre, nessa SD, uma interlocução entre diferentes bolhas: a que permite que a postagem primeira ocorra em sua legitimidade, e a outra que a republica funcionando como denúncia. A postagem primeira, que estamos considerando como discurso de ódio, afirma que “Caçar pokémons é para os fracos, [já que] antigamente caçavam comunistas”.

Categorizamos como discurso de ódio, porque entendemos que há uma polarização em jogo, simplista como toda polarização, mas que produz um “eles” (inimigos, comunistas) e um nós (aliados, não-comunistas). Essa divisão entre “nós” e “eles” é indicada por diferentes autores (LIICEANU, 2014; SÉMELIN, 2009; entre outros) como uma das condições para que o ódio se produza. A partir deles, afirmamos que essa divisão imaginária funciona também como CP para o discurso de ódio.

Além disso, em SD1, funciona também a incitação à violência a partir do significante “caça”. Alinhamo-nos a Brugger (2007), entre outros, que entende que a incitação é uma das características do discurso de ódio. Essa incitação se dá a partir de uma operação de animalização do outro – também característica da produção do ódio, consoante Liiceanu (2014) e Sémelin (2009) –, que, não sendo humano, pode ser caçado. A postagem que replica recupera algumas informações, por exemplo, a participação do usuário-sujeito que produziu o discurso de ódio em movimentos contrários a uma suposta tentativa comunista de tomada de poder, tentativa esta que deveria ser contida. Então, nesse sentido, ainda há o alvo de caça; a diferença é que não estão sendo caçados, e é assim que a incitação funciona, como convite para que os “fortes” cacem os bichos vermelhos.

A nossa leitura é que essa afirmação de incitação à caça de comunistas não seria feita em espaços públicos com a mesma “tranquilidade” com que se produz em uma postagem do *Facebook*, e isso diz sobre como circula o discurso de ódio nessa rede social digital. É preciso imaginar-se em um lugar seguro e com uma audiência fiel, que compartilhe as mesmas formações

imaginárias, isto é, é preciso acreditar no fechamento da bolha e/ou também na liberdade de fazê-lo impunemente para que se sugira a morte (caça) de adversários.

A natureza do ódio que se produz em SD1 é política (política não somente partidária, mas no sentido de orientação de Esquerda no espectro político): os comunistas seriam inimigos políticos e, como tal, deveriam ser eliminados. Essa “mesma” natureza política está em funcionamento em SD2. Vejamos:

SD2



Capturada em <<https://www.facebook.com>>

Trata-se de uma postagem que replica duas outras postagens. Nela, afirma-se que um Procurador de Justiça pede a morte da agora falecida ex-primeira dama, Marisa Letícia: “Morre logo, peste! Quero abrir logo meu champagne”. Há também uma outra, que é anterior, e na qual, na ocasião das vésperas das Olimpíadas

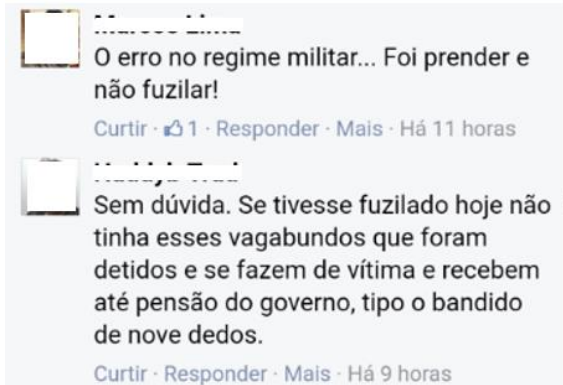
do Rio de Janeiro, o mesmo usuário-sujeito questiona/sugere: “Quem vai acender a pira olímpica? Eu sugiro dar um banho de gasolina na Dilma, tacar fogo com a tocha e mandar ela correr em direção à pira. Que tal?”.

Falamos, nesse caso, em natureza política do ódio, porque é o fato de Marisa ser esposa do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva que motiva o desejo de que ela morra. É também a vinculação de Dilma ao PT – além de um elemento de gênero que faz funcionar memórias sobre a incineração de mulheres que ocupavam lugares “indevidos”, as “bruxas” – que provoca esse ódio. É, portanto, um ódio à Esquerda, condensado como ódio ao PT, como ódio a Lula, e a todos a ele vinculados (esposa, “sucessora” etc.).

Um promotor, falando desse lugar social, como um agente estatal, em seus pareceres, não desejaria verbalmente a morte, tampouco sugeriria que se ateasse fogo em quem quer que fosse, porque sabe da incompatibilidade entre seus desejos e o (im)possível de ser dito/revelado em público. Revelaria seu desejo, isso sim, entre aqueles que com esse desejo não se chocariam, porque cúmplices, ou num espaço que, supostamente, autorizasse toda sorte de enunciados. É, portanto, no complexo imaginário da imagem de si, da imagem do outro (adversário que deve ser eliminado) e da imagem do espaço virtual como terra sem lei, que produz a sensação de que se pode postar o que se quer na sua conta do *Facebook*, e desconsiderando que há outras “audiências”, que se sente autorizado a tornar sabido o seu anseio pela morte de alguém (a ser comemorada em grande estilo) e a incitação à violência.

Vejamos, na sequência, SD3:

SD3



Capturada em <<https://www.facebook.com>>

Diferentes das outras duas SD's, cuja interlocução se dava entre usuários-sujeitos de bolhas concorrentes, em SD3, ocorre a interlocução entre dois usuários-sujeitos constituídos na mesma bolha, que concordam no que diz respeito à interpretação de que o regime militar falhou, mas não por sua existência resultante de um golpe. Segundo o primeiro comentário, o erro do/no regime militar foi ter sido “brando” demais, porque teria prendido apenas e não fuzilado, que seria, nessa lógica, o ideal. O comentário segundo retoma o primeiro em concordância (Sem dúvida), verbalizando a vantagem do fuzilamento: não haveria os “vagabundos”, entre os quais Lula, referido na postagem como “o bandido de nove dedos”.

O que estamos chamando, portanto, de discurso de ódio em SD3 é tanto o lamento pelo número insuficiente de mortos produzido pelo regime militar, quanto a incitação à violência contra Lula. Como nas demais SD's, também em SD3 ocorre a divisão imaginária entre nós e eles, e a conseqüente necessidade de eliminação desse outro. Isso retoma o que havíamos dito sobre a imagem do outro funcionar como CP do discurso de ódio mesmo em casos de homofilia.

Em SD3, “eles” são os bandidos, os vagabundos. “Nós”, o oposto, o reconfortante oposto, e reconfortante no sentido de Glucksman (2007, p. 173): “nada nos satisfaz e nos sustenta tanto quanto o poder de situar a fonte de nossa indignidade o mais longe possível de nós”.

SD3 se produz no jogo mnemônico entre o regime militar e a nossa época. Assumindo a memória discursiva como aquilo que recupera as condições de legibilidade de um texto tomado como acontecimento a ser lido (PÊCHEUX, [1983] 2008), uma das facetas dessa memória é de que Lula foi detido pela polícia por liderar a greve do ABC (a mais emblemática da história do país), ainda durante o regime militar.

A detenção de um indivíduo costuma ser suficiente para que ele seja interpretado como bandido. Nesse sentido, a existência de presídios ou do isolamento dos “marginais” funciona como condição da não-marginalidade daqueles que estão de fora. No caso das detenções ocorridas durante o regime militar, a categoria de bandido ganhou um sentido tanto ampliado quanto mais específico: é bandido todo e qualquer indivíduo que se torne notado em seu posicionamento contrário ao regime militar.

Produz-se uma associação imaginária com um referente, que cola a “ordem” ao regime militar, e que produz efeitos na imagem também dos sujeitos. A consequência disso é que todos aqueles que são contra o Regime, são contra a ordem – a ordem estampada na bandeira nacional e da qual se deve nutrir orgulho, ou, na situação de alistamento militar, jurar respeito –, são desordeiros, baderneiros, enfim, são bandidos (terroristas, comunistas etc).

Uma greve, afastada toda sua legitimidade sob o sentido de que é uma baderna, produz desordem, e o líder grevista é quem encabeça esse movimento desestabilizador. A imagem de bandido associada a Lula é, portanto, de longa data, mas também se adapta a determinadas CP. Se, durante o regime militar, era bandido por ser aquele que comandava a desordem/o movimento grevista, hoje, adensa-se a essa insistente memória a de bandido

por ter, contra todas as “evidências” e pela insistência de veículos midiáticos de massa que repetem até inculcar a certeza ou a convicção, instituído a corrupção no Brasil.

Durante o governo do PT, quando houve investimento em investigações, vieram à tona esquemas de corrupção. Logo, nosso orgulho nacional foi ferido pela publicização midiática massiva de novos e escandalosos casos de corrupção, e precisava ser reestruturado, justamente porque feria nosso orgulho. O lastro que os casos de corrupção produziam levava a crer em uma corrupção estruturante, como que característica do brasileiro, talvez um dos sentidos do “jeitinho brasileiro”.

Como discute Sémelin (2009), o imaginário ferido costuma ser superado por um imaginário de glória, que é alcançado quando se “localiza” o agente causador do nosso mal-estar, claro, desde que fora de nós. Esse gesto de “localização” é, antes, de forjadura, porque se produz o inimigo, o bode expiatório, que vai expiar a nossa angústia coletiva, porque organiza em si o mal que nos atingia no mesmo gesto que localiza o mal fora de nós. Passa-se a odiar esse inimigo, enquanto a imagem de si mantém-se elevada – bandido/corrupto é ele, não eu; o rebaixamento do outro funciona como degrau para minha elevação.

Considerações finais

Nossa discussão aponta para o sentido de que determinadas formações imaginárias, tomadas como CP, fazem com que o *Facebook* seja território fértil para a produção e circulação de discursos de ódio. Em outros termos, diríamos que o imaginário em relação ao espaço virtual produz condições para que se perca o senso do grotesco¹³, que se manifesta como discurso de ódio, e para que a Ideologia funcione em sua forma mais perversa, acentuando o sentido da internet como “terra sem rei e sem lei”.

¹³ “A visão de Sêneca foi precisa, basta entregar-se ao prazer de odiar para perder completamente o senso do grotesco” (GLUCKSMAN, 2007, p. 144).

Ainda que estejamos assistindo, mais fortemente desde 2014, um movimento de saudosismo em relação ao regime militar – em manifestações, em cartazes, em postagens –, o que cotidianiza uma linguagem mais violenta; e ainda que, em ano eleitoral para Presidente da República, estejamos assistindo à popularidade de um candidato explicitamente violento, entendemos que o desejo pela morte de outrem ainda está sujeito a determinadas CP, que não são cotidianas.

Não é “normal” que, à luz do dia, alguém sugira a caça de um grupo, que deseje a morte de alguém, ou que lamente que a morte não tenha se dado. Embora possa ocorrer, é o tipo de “confissão” que se faz quando se crê na impunidade, ou apenas com os que têm, mais que afinidade, cumplicidade. Essa cumplicidade se nota na interlocução em SD3, que ocorre justamente porque há um efeito de “homogeneidade” (de fechamento das bolhas, que, por isso mesmo, aponta para um modo de circulação do discurso de ódio) entre quem posta algo no *Facebook* e aqueles que costumam reagir às postagens.

É porque há condições de circulação distintas do espaço empírico, e também porque se supõe a concordância de uma plateia em relação ao que se posta no *Facebook*, a partir de uma determinada bolha, que se pode, sem que isso cause problemas, chegar inclusive a materializar o desejo pela morte de alguém. São nessas circunstâncias que o discurso de ódio circula com tranquilidade no *Facebook*. O efeito de liberdade, nesse sentido, está diretamente relacionado a um complexo de formações imaginárias em que funcionam uma certa imagem do espaço onde se diz, de quem diz e da “audiência” para quem se diz.

Embora persista e seja produtiva a imagem do espaço virtual como terra sem rei e sem lei, o controle existe sim, e, como destaca Grigoletto (2017), existe sob a forma mais perversa do ideológico, que é justamente a que produz, no sujeito, os efeitos de liberdade e de livre escolha. E como é possível o esforço de libertar-se quando não se nota a si mesmo como “escravo”?

Na oposição com SD3, SD1 e SD2 ilustram tanto as fissuras das bolhas e a existência de uma audiência invisível concorrente que entra em atrito, quanto o controle, que pode se dar entre os usuários-sujeitos que regulam o que os outros postam pelas réplicas, ou mesmo recorrendo ao possível controle institucional que pode ocorrer, por exemplo, quando órgãos são acionados para responsabilizar, no plano empírico, aquilo que se posta, curte, e se compartilha no virtual.

Assim, num jogo entre o controle e a liberdade, o que está em funcionamento nos discursos de ódio produzidos no *Facebook* são representações imaginárias que apontam para um determinado modo de circular desses discursos, e que resultam de processos discursivos anteriores que determinam os modos como os usuários-sujeitos se relacionam com “suas” bolhas.

Referências

- BRUGGER, Winfried. Proibição ou proteção do discurso do ódio? Algumas observações sobre o direito alemão e o americano. **Direito Público**, Brasília, v. 15, n. 117, jan.-mar. 2007. p.117-136.
- CARTA CAPITAL. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/outras-palavras/facebook-um-mapa-das-redes-de-odio-327.html>>.
- CORTES, Gerenice R. de O. **Do lugar discursivo ao efeito-leitor: a movimentação do sujeito no discurso em Blogs de Divulgação Científica**. 2015. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- COURTINE, Jean-Jacques. A estranha memória da Análise do Discurso. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 25-32.
- GLUCKSMANN, André. **O discurso do ódio**. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

GRIGOLETTO, Evandra. Entre a dispersão e o controle: ler os arquivos da internet hoje. In: FLORES, G. G. B.; et al (Orgs.). **Análise de Discurso em rede: cultura e mídia**. Campinas: Pontes, 2017. p. 145-169.

_____. O discurso nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: entre a interação e a interlocução. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F.S.; SCHONS, C.R.. (Orgs.). **Discursos em rede: práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço**. Recife: Editora da UFPE - EDUFPE, 2011. p. 47-78.

KUCINSKI, Bernardo. Reflexões sobre o impacto da internet no campo do jornalismo. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMAN, Solange (Orgs.). **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 53-64.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996. Disponível em:

<http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/6a_aula/o_que_e_o_virtual_-_levy.pdf>.

LIICEANU, Gabriel. **Do ódio**. Campinas: Vide Editorial, 2014.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Historicidade, indivíduo e sociedade: o sujeito na contemporaneidade. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMAN, Solange (Orgs.). **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 13-28.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2008. Edição original: 1983.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2009. Edição original: 1975.

_____; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**. 4. Ed.

Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 159-249. Edição original: 1975.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 1997. p. 61-161. Edição original: 1969.

PRAGMATISMO POLÍTICO. Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/04/conheca-o-mapa-neonazista-no-brasil.html>>.

RECUERO, Raquel. Atos de Ameaça a Face e a Conversação em Redes Sociais na Internet. In: Alex Primo. (Org.). **Interações em Rede**. 1.ed.Porto Alegre: Sulina, 2013, v. 1, p. 51-70. Disponível em: <<http://www.raquelrecuero.com/arquivos/rascunhoatosdeameaca.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

_____. **As Redes Sociais na Internet e a Conversação em Rede**. 2012. Disponível em: <<http://www.raquelrecuero.com/ciseco.pdf>>. Acesso em 14 set. 2017.

SAFERNET. Disponível em: <<http://new.safernet.org.br/content/institucional>>.

SCHÄFER, Gilberto; LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo; SANTOS, Rodrigo Hamilton dos. Discurso de ódio: da abordagem conceitual ao discurso parlamentar. **RIL**, Brasília, a. 52, n. 207, jul-set. 2015. p. 143-158.

SÉMELIN, Jacques. **Purificar e destruir**: usos políticos dos massacres e dos genocídios. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

SILVA, Rosane L. da (et al). Discursos de ódio em redes sociais: jurisprudência brasileira. **Revista Direito GV**. São Paulo, 7 (2), jul-dez. 2011. p. 445-468.

MEMES, COMPARTILHAMENTO E VIOLÊNCIA DE GÊNERO: ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DE FACHADAS NO *FACEBOOK*

José Emerson Lúcio Silveira
Maria Leidiane Tavares

Considerações iniciais

O uso da Internet e, sobretudo, das Redes Sociais na Internet (RSI), de modo geral, possibilita que cidadãos comuns ampliem o acesso à informação e sejam beneficiados com o direito de criar, sistematizar, avaliar, comentar e compartilhar os mais variados tipos de conteúdo. Hoje é cada vez mais comum que passemos muitas horas do dia conectados nessas grandes redes, perante as múltiplas possibilidades interativas que nos são oferecidas por elas. De certo modo, essas transformações trazem inúmeros benefícios às relações sociais construídas atualmente, pois, por essa razão, basicamente, indivíduos comuns “ganham voz” no campo virtual, posto que ali concentram-se ferramentas capazes de registrar, ampliar e, conseqüentemente, dar visibilidade aos discursos produzidos e publicados por aqueles que neles inserem-se.

Por outro lado, tem se tornado cada vez mais comum a ocorrência de práticas discriminatórias que instituem, mantêm e disseminam discursos opressores e violentos contra as mulheres, através da linguagem em uso na Internet. Esses discursos mediados pela *web*, uma vez que constituem interação entre sujeitos, interações estas baseadas em relações interpessoais culturalmente situadas, podem ser são potencializados, amplificados, e, assim, ultrapassar o campo virtual, alcançando também as relações interpessoais físicas, podendo fomentar a hostilidade, injúria, censura, o machismo, assédio, além de

violências já tipificadas com de caráter criminológico, como por exemplo, o feminicídio¹⁴.

Parece-nos importante, nesse contexto, discutir a persistente violência contra as mulheres em nossa sociedade, que ocorre a despeito dos avanços existentes no âmbito social e jurídico, como programas de preservação às mulheres, elaboração de leis, instituição de delegacias específicas para lidar com crimes dessa ordem, entre outros, no sentido de conceber e reconhecer o direito a uma vida igualitária em direitos para as mulheres. Todavia, a realidade a qual vivemos evidencia um grande número de casos cotidianos de perpetuação de práticas e discursos conservadores, que se mostram contrários a aceitação e efetivação de novas práticas sociais de relação entre mulheres e homens.

Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo principal analisar as imbricações decorrentes da construção de fachadas de usuários do Facebook, através do estudo dos discursos que circundam o processo de compartilhamento de memes, que tematizam violência de gênero, bem como todas as implicações seguidas desse percurso complexo de interação. E justifica-se, em primeiro modo, por levantar discussões acerca de um tema socialmente relevante, neste caso, a violência de gênero, que traz inúmeros impactos a maneira pela qual os sujeitos se relacionam dentro e fora da *web*, tendo em vista que nessas relações a mulher encontra-se em situação inferiorizada, diante de nossa sociedade patriarcal e injusta com as mulheres que têm muitos de seus direitos usurpados pelas injunções sociais atribuídas ao seu gênero biológico.

2. Aporte teórico

Erving Goffman (2011a, 2011b) concebe o comportamento sociointeracional humano a partir de uma metáfora teatral na qual

¹⁴ Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm. Acesso em: 18 MMar. 2017

as relações sociais são vistas como representações que atores sociais executam acerca de si, diante de uma plateia constituída por outros atores sociais, sejam eles integrantes ou não desta cena. Todos nós vivemos em um mundo de encontros sociais do qual somos participantes, seja por meio de contato face a face, isto é, de maneira direta, ou contato intermediado por outros participantes e/ou mídias. Embora as postulações de Goffman tenham sido pensadas para a análise da interação face a face, isto é, de maneira presencial, compreendemos que o seu entendimento pode ser aplicado às interações ocorridas em ambientes virtuais, visto que, nesses ambientes *online*, podem ser acionados os mesmos processos conversacionais que os ocorridos *off-line*. Freitas (2015) esclarece que

É importante observarmos que o espaço da rede constitui igualmente uma materialidade com a qual devemos lidar para nos relacionarmos com os outros (uma vez que os textos por nós produzidos e divulgados nessas plataformas sofrem injunções de ordem material verificáveis na organização dos dizeres que cada rede social constrói) e, ao percebermos que cada vez mais pessoas têm acesso à rede, graças especialmente ao incremento do acesso às tecnologias móveis, não podemos mais tratar das práticas da *web* como distintas de quaisquer outras práticas sociais, como práticas de “nerds”, de seres isolados da socialização. (FREITAS, 2015, p. 58)

Isto posto, nossas ações em rede constroem nosso *self* diante de nossa plateia. Portanto, amparados nos preceitos goffminianos, no que se refere as interações face a face, compreendemos que estes também se aplicam às interações ocorridas na *web*. Interessamos, então, de modo específico, os rituais que circundam à construção de fachadas de usuários do Facebook, rede social de maior adesão no Brasil¹⁵.

¹⁵ Publicitária Digital, Quais são as redes sociais mais usadas no Brasil? Disponível em: <<http://www.publicitariadigital.com.br/2017/03/as-redes-sociais-mais-utilizadas-no-brasil/>>. Acesso em: 16 Jun. 2017.

A fachada, essencialmente responsável pela edificação de aspectos identitários dos atores, opera cenários e cenas com o fito de subsidiar a representação dos sujeitos. Goffman define que:

Será conveniente denominar de fachada à parte do desempenho do indivíduo que funciona regularmente de forma geral e fixa com o fim de definir a situação para os que observam a representação. Fachada é, portanto, o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação (GOFFMAN, 2011b, p. 29).

A fachada pode ser compreendida também no que se refere aos perfis alocados em sites de redes sociais na Internet (RSI), em que a construção da fachada é algo operativo, já que o usuário a faz de maneira reflexiva, pensando sobre o tipo de impressão deseja causar diante de sua plateia, empenhando-se em realçar o que beneficia essa representação e em excluir aquilo que, por ventura, difere do papel no qual se objetiva representar.

Para Goffman (2011b), a fachada é constituída por duas noções fulcrais. A primeira diz respeito aos componentes materiais, nomeadamente cenário. Já a segunda trata dos equipamentos expressivos, subdivididos em aparência e maneira. O cenário configura-se a partir de estruturas físicas, indumentárias e/ou de qualquer coisa material que possibilite o estabelecimento de um papel social. É um “pano de fundo” para subsidiar e legitimar as ações do ator durante a realização da cena.

Enquanto isso, a aparência atrela-se aos estímulos que funcionam para revelar para a plateia o status social do ator, além de indicar o seu contexto de representação ao qual ele busca desempenhar durante uma cena dramática. Já a maneira diz respeito aos estímulos que revelam um possível ato de adesão a um posicionamento durante um determinado contato com outrem. Tais aspectos mencionados acionam estereótipos e edificam papéis sociais calcados em características que não são materiais como, por exemplo, gesticulação, modo de entonação da

fala, movimentação corpórea, variante linguística, entre outros. De acordo com Sá e Polivanov (2012, p. 585), “a aparência está, assim, para o status social, tal como a maneira está para os gestos e ações do indivíduo”. Espera-se, de modo geral, que exista uma compatibilidade entre aparência e maneira, isto é, que o status social do ator corrobore com os seus posicionamentos, todavia, é possível que ocorram contradições, incidentes, que podem acarretar na perda da fachada, à vista disso, a linha que foi efetivamente assumida por um indivíduo passa a revelar uma imagem inconsistente, que pode não ser a idealizada ou a não apoiada por valores e ações compartilhadas por outros participantes, pondo em risco, deste modo, toda a representação que fora executada (GOFFMAN, 2011a).

Conforme os postulados de Goffman, se uma linha previamente concebida por uma pessoa for radicalmente alterada por ela ou entrar em processo de descrédito por conta de falhas na preservação da fachada, resulta-se, deste modo, numa situação conflituosa, na qual os participantes deverão preparar-se para atuar em situações que não foram pré-estabelecidas. Diante disso, o sujeito, para salvar a sua fachada, que se encontra ameaçada, deverá se utilizar de seu acervo de práticas para protegê-la. De acordo com o autor, todos nós possuímos um acervo de estratégias para salvar nossas fachadas.

No que se refere ao campo das relações em ambientes virtuais, constata-se que, ao ingressar em uma RSI, o indivíduo passa a reproduzir uma série de ideias e condutas, imprimindo, desta maneira, as suas representações de si, podendo optar por evidenciar nestas representações aquilo que a sociedade espera dele, visando, a partir de então, a aceitabilidade de seu comportamento social. Assim, ainda segundo Goffman, no momento em que um ator se apropria de um papel socialmente pré-estabelecido, em geral, ele constata que existe uma fachada definida para este papel. Dentro das RSI, é comum que os sujeitos “selecionem” suas postagens pautados em juízos de valores pré-concebidos socialmente. Além do mais, o sujeito pode se utilizar de uma série de estratégias que permitam que

suas postagens tenham uma maior visibilidade e/ou engajamento, compartilhando com os outros usuários a sua representação perante as múltiplas possibilidades interativas que permeiam o universo multiconceitual das plataformas das RSI, como por exemplo os dados estatísticos oferecidos pelos sites de redes sociais ou aplicativos que indicam o melhor horário e dia para realizar publicações, fazer uso de *hashtags* para unir sua postagem a um conjunto de outras postagens semelhantes e, inclusive, a própria linguagem, utilizando-se de gírias e jargões comuns em seu grupo social na *web*. Portanto, é possível dizer que as escolhas lexicais realizadas pelo indivíduo com o propósito de compartilhar com outros interagentes dentro das RSI, bem como em outros domínios interativos, são ideológicas e se constituem nas relações com o outro.

A elaboração de tais representações de si, ou de um grupo específico, pode ser subsidiada pela linguagem empregada em textos do tipo meme, gênero plurisemiótico, construído, normalmente, com base na linguagem humorística e informal. O meme também se caracteriza pela sua dinamicidade, além do mais, é amplamente disseminado em RSI, sendo responsáveis por viralizar informações capazes de alcançar um alto número de sujeitos interagentes. Por conta disso, será este gênero, multimodal, que fomentará esse estudo.

No sentido de conceituar meme, Richard Dawkins, em seu trabalho *O gene Egoísta* (2007), propõe o estabelecimento de uma equivalência entre a concepção de gene (advinda dos conhecimentos do campo da genética) e a concepção de meme (circunscrita nos aspectos culturais). O autor defende que, assim como os genes se multiplicam passando de corpo para corpo, os memes difundem-se através dos cérebros dos indivíduos, através de um procedimento que pode ser chamado, em sentido amplo, de imitação (Dawkins, [1979] 2007). Para ele, “exemplos de memes são melodias, ideias, ‘slogans’, modas do vestuário [...]” (DAWKINS, 2007, p. 196). Recuero (2009) se utiliza das ideias classificatórias de Dawkins para trabalhar com memes, a saber: a fidelidade da cópia, a longevidade e a fecundidade. No que concerne ao campo das RSI, a fidelidade de cópia pode ser certificada a partir da quantidade de ocorrências de

replicações, em que um determinado meme é repassado para às redes do grupo de amigos que cada indivíduo dispõe em sua própria rede social. Quando se trata de *fanpages*, a fidelidade de cópia torna-se ainda maior pois o conteúdo presente no meme será veiculado da mesma forma em que foi elaborado originalmente. Quando um usuário “curte” ou “segue” uma *fanpage* ou apenas venha a se identificar com um meme produzido por ela, há a tendência de que esse meme, ao estar alojado no cérebro do usuário, seja repassado por ele ao círculo de pessoas no qual o indivíduo se relaciona. É possível ainda que ele curta a página e que passe a acompanhar as postagens feitas pela *fanpage* de novos memes, bem como, de outros conteúdos.

Quanto à concepção de longevidade, os memes são categorizados em voláteis ou persistentes. São considerados voláteis os memes que “têm um curto período de vida e que, após replicarem-se em outro blog são rapidamente esquecidos” (RECUERO, 2009, p.127). Memes persistentes são aqueles replicados e recriados em rede por mais tempo, mesmo que isso não ocorra com a mesma assiduidade, e são reconhecidos com facilidade, embora exista oscilação na sua frequência. Ao tratar da fecundidade dos memes, Recuero (2009) afirma que eles podem ser divididos em fecundos ou epidêmicos. Os epidêmicos são aqueles que se disseminam rapidamente por múltiplas redes. Já os fecundos se espalham por comunidades pequenas, grupos menores, de maneira bem menos ampla que os epidêmicos.

Categoricamente, os memes também podem ser locais ou globais. Os globais conseguem o feito de espalhar-se por diversas redes, circulando em nichos distantes em aspectos semânticos e geográficos, por exemplo, porém, conectados por algum elo de suas redes. Os memes locais são, em sua maioria, ligados a redes sociais no qual as relações são mais fortes entre os interagentes (RECUERO, 2009). Em uma rede social como o Facebook, por exemplo, o meme pode se propagar através do suporte que é dado pela própria plataforma. Há pouco mais de um ano, o Facebook

disponibilizou novas ferramentas¹⁶ aos usuários para ampliar as formas de interação, porém, instrumentos como o curtir, comentar e compartilhar, mantém-se como os principais recursos interativos dentro da grande rede. Por conta disso, são os principais instrumentos usados para difundir uma determinada ideia pelas múltiplas redes dentro da plataforma Facebook. Eles estão ligados intrinsecamente ao capital social¹⁷ que determinados sujeitos possuem dentro de tais redes e a utilização que eles fazem destes dispositivos. Pelo fato de um determinado indivíduo possuir maior valor social perante os demais sujeitos do grupo, há uma maior possibilidade desse sujeito propagar um meme, conseqüentemente, os outros participantes tendem a dar uma maior valoração ao indivíduo e respectivamente ao conteúdo comunicativo que se encontra no meme.

Em nosso estudo, os conteúdos a serem analisados através do compartilhamento de memes, advêm, originalmente, de *fanpages* cujo número de seguidores e engajamento é alto. Portanto, quanto mais popularidade os sujeitos possuem dentro da rede, maior a chance de elaborarem conteúdos miméticos (ou não) e mais provável será o engajamento de outros usuários. “Isso porque as informações são difundidas também porque há atores que são bastante influentes. Essa influência é causa e consequência dos tipos de informação publicada por um determinado ator e das impressões que este causa nos demais” (RECUERO, 2009, p. 131).

Com os avanços tecnológicos, com cada vez mais pessoas fazendo uso da *web* e com a facilidade em manusear as redes sociais, é comum que múltiplos usuários reproduzam tal e qual ou copiem literalmente uma ideia, contribuindo, desta maneira, para que surjam e repliquem-se memes a cada dia. À vista disso, os

¹⁶ Facebook libera cinco novos botões alternativos ao 'curtir'. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/02/facebook-libera-cinco-novos-botoes-alternativos-aocurtir.html>. Acesso em 08 de Dez. de 2016.

¹⁷ O capital social é o conjunto de valores que uma rede social possui, e podem ser usufruídos por todos os atores sociais dessa rede, de forma individual ou coletiva. Ele é baseado na relação de troca e na reciprocidade, estabelecida através das relações sociais (RECUERO, 2009).

memes não sofrem uma análise rigorosa por parte dos sujeitos interagentes, pelo contrário, e por este motivo, os memes agregam-se, naturalmente, à interação efetivada entre os indivíduos, tornando-se parte da comunicação. Em decorrência disso, o meme integra a linguagem em uso durante a conversação, sendo que esta pode evidenciar aspectos de outras linguagens mais complexas, apresentando traços de comicidade, sarcasmo e violência, aspecto que interessa sobremaneira à nossa pesquisa.

Bourdieu (1989) afirma que a violência simbólica é constituída por intermédio dos sistemas simbólicos, ou melhor, a violência é oriunda dos signos e símbolos da linguagem. Deste modo, “os símbolos são os instrumentos de integração social” (BOURDIEU, 1989, p. 10), pois é por intermédio da linguagem que grupos sociais se constituem, se organizam e inter-relacionam-se para legitimar os padrões que devem ser seguidos como modelos comportamentais e sociorrelacionais, de modo geral, de uma dada sociedade. O termo “simbólico”, no que tange a dominação masculina, busca evidenciar que esta é tão grave quanto a violência física, em razão da tendência natural do ser humano a praticá-la (BOURDIEU, 2002).

Em virtude disso, a violência simbólica manifesta-se na preservação e perpetuação de valores simbólicos pertencentes a classe dominante por meio da absorção da cultura considerada “superior”, sinalizando aspectos de opressão. Nesta perspectiva, a violência simbólica se esconde atrás dos discursos de segregação, hierarquização, produzidos pela classe dominante, assim sendo, o grupo de sujeitos dominados não se reconhecem como vítimas, visto que não conseguem identificar dentro dessa conjuntura a própria violência como tal (RECUERO, 2013). Vale salientar ainda, as ricas estratégias linguísticas de “apagamento” da violência presentes nessas trocas conversacionais, como o recurso do humor. Segundo Possenti (2010), para que um determinado assunto possa ser utilizado para construções discursivas de teor humorístico, necessita-se que o tema seja polêmico, ou seja, que apresente pontos de vista

distintos sobre o assunto. Além de polêmico, é necessário que seja popular, sendo constantemente assunto de vários segmentos sociais.

Sob essa ótica, é em razão da estereotipação desses sujeitos que incidem as construções discursivas de cunho discriminatório, opressor, ou seja, nascem, em virtude disso, os estigmas sociais conforme os papéis sociais pré-concebidos pelas pessoas, concretizando-se, então, quando são replicados nos discursos de determinados indivíduos. Goffman (2008) refere que o vocábulo “estigma”¹⁸ é usado para classificar as pessoas conforme atributos entendidos como diferentes para uma maioria de pessoas de um determinado grupo social, seja pelo porte de uma necessidade especial (auditiva, física, visual, etc.), pela tonalidade de pele, por pertencer a uma dada classe social, entre outros. Em nossa análise, selecionamos interações que estigmatizam um determinado grupo de pessoas em razão do gênero da qual pertençam, neste caso, o gênero feminino.

Bordieu (2002) expõe que a classe feminina se fundamenta em objetos simbólicos. A mulher, constantemente, é colocada em condição de insegurança corporal, e de subordinação. Assim sendo, as mulheres existem a princípio por e para o interesse de outros indivíduos, assumindo, portanto, o caráter de objeto acolhedor, atraente e disponível. Espera-se deste grupo aspectos pré-estabelecidos considerados como essenciais à figura feminina como por exemplo estar bem-vestidas, serem delicadas, discretas, submissas, etc. Isto retoma à fala de Goffman ao abordar as fachadas que os sujeitos devem assumir em suas representações, pautados em valores previamente estabelecidos socialmente. Assim, cabe às mulheres, apropriarem-se de fachadas que foram predestinadas para elas mesmas.

De fato, essa suposta “feminilidade” nada mais é do que uma “tolerância” perante as expectativas do público masculino. Por conseguinte, a noção de feminilidade é concebida sob o prisma patriarcal, que confere uma série de poderes, privilégios e

¹⁸ Para Goffman (1975) “o termo estigma (...) será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo” cuja significação depende, porém, das relações que os indivíduos estabelecem em sociedade.

autoridade aos homens, ao passo que as mulheres são consideradas inferiores, desprovidas de capacidade intelectual, sendo responsáveis por agradar e servir aos demais.

Em virtude do que foi exposto, consideramos que o balanço entre as concepções de teatralização e edificação de fachadas a serem feitas aqui, para apontar as *selfs* violentas construídas e mantidas por usuários do Facebook, que são amparadas na linguagem humorística que altera o impacto da violência, e na naturalização de papéis sociais que privilegiam a dominação masculina em detrimento da mulher, a qual é estigmatizada e violentada, nos trarão resultados frutíferos. Uma vez que foram discutidos os conceitos básicos para fundamentar nosso estudo, passaremos, então, para a metodologia, que permitirá o alcance dos objetivos e questionamentos que provocaram essa pesquisa.

3. Aspectos metodológicos

A proposta de estudo aqui empreendida classifica-se como de orientação etnometodológica (COULON, 1993), inspirada em Freitas (2015), por se considerar uma pesquisa que visa analisar como atores sociais comuns fabricam discursos e interagem através da linguagem em seu cotidiano. Em vista disso, selecionamos, em primeiro plano, critérios de coleta de dados baseados teórico-metodologicamente em Lima-Neto (2014), especificamente no que se refere ao critério do número mínimo de curtições e compartilhamentos que cada postagem deve ter, neste caso, minimamente 100 (cem) curtições ou 100 (cem) compartilhamentos. Após a adoção destes critérios, demos início à coleta de dados, ocorrida no período de novembro de 2016 a julho de 2017. Outros critérios que guiaram a coleta foram: (i) o meme deve apresentar em suas configurações estruturais e discursivas, “marcas” de violência de gênero; (ii) os memes devem ter sido compartilhados por usuários do Facebook; (iii) no ato de compartilhamento, os sujeitos compartilhadores devem produzir discursos que remontem ao conteúdo comunicativo do meme; (iv) a postagem de

compartilhamento precisa ter gerado comentários, favoráveis ou não ao conteúdo publicado.

O *corpus* aqui em tela foi constituído com o auxílio da *Ferramenta de Captura* disponibilizada pelo próprio sistema operacional e também da ferramenta *Nimbus Screenshot*, uma extensão para *browsers*, que permite capturar telas e dispõe de mecanismos que possibilitam “borrar” partes da captura. Neste sentido, as identidades dos sujeitos interagentes foram preservadas, todavia sentimos a necessidade de não esconder a identidade como um todo, deixando que pelo menos o nome ou o sobrenome fossem exibidos, para que pudéssemos, posteriormente, delinear melhor a nossa análise das interações decorrentes, visto que as relações em rede são complexas. Ademais, evidenciar um traço de identidade dos sujeitos nos permite visualizar o gênero a qual eles pertençam e o modo como se comportam nessas interações, visto que discorreremos acerca dessas construções que carregam consigo uma violência ocasionada pela distinção social de gêneros.

Por fim, o processo de análise dividiu-se em: (i) análise do conteúdo comunicativo do meme; (ii) análise do discurso produzido, no ato do compartilhamento, pelo indivíduo que compartilhou o meme; (iii) análise dos discursos deixados na postagem que foi compartilhada em forma de comentário ou através de outro meio de interação em rede.

As capturas advêm de 03 (três) fanpages selecionadas por nós, descritas a seguir:

Tabela 1. Apresentação de informações sobre as fanpages

Nome	Total de curtidas	Descrição informada pela própria página
"Cabra-Macho" ¹⁹	3.986	"Conversa cabeça, coisa de macho, maricotinha num entra!"
"O mestre Charlie" ²⁰	1.550.273	"Respeitamos todos os tipos de raça e etnias trabalhamos com humor sarcástico (as vezes) no entanto trabalhamos com a referencia do Mestre Charlie onde reunimos "tirinhas" com seus dizerem em sua série de TV [Two and a Half Men] e outras frases do cotidiano que se encaixam em seu perfil de vida, assim se encaixando no perfil dos seguidores."
"Sujeito Homem" ²¹	2.033.532	Sujeito Homem- página para homens com honra e caráter em primeiro lugar.

Fonte: elaborado pelos autores

A página "Cabra-Macho" constrói-se sob uma acepção regional, pautada no estereótipo do homem nordestino, e é a que menos possui seguidores. Já a "Mestre Charlie" demonstra ser produzida de maneira mais ligada ao público jovem, pois se utiliza do sucesso do personagem de televisão "Charlie" para aumentar seu capital social. Sujeito Homem, também construída de modo similar a mencionada anteriormente, tem em seu nome uma expressão para reforçar a ideia do que é ser "homem". Não aprofundaremos a análise deste aspecto, tendo em vista que as páginas em si não são o nosso objeto de estudo, mas, como veremos, elas podem contribuir para a construção de fachadas de seus usuários, a partir do conteúdo que elas fabricam e difundem em meio aos seus seguidores.

¹⁹<https://www.facebook.com/cabramuitomacho>

²⁰<https://www.facebook.com/pg/CCharlieSheen>

²¹<https://www.facebook.com/OSujeitoHomem>

4. Análise dos dados e discussão

Nossa análise sugere, em primeiro plano, que a legitimação da linguagem veiculada em memes é construída, na maior parte das vezes, a partir do que a maioria dos sujeitos presentes nas RSI aceitam e aderem. Além disso, a violência incutida nessas postagens pode transmitir, disfarçadamente através do humor, padrões comportamentais como uma disposição de um coletivo de pessoas, mas na verdade é a linguagem em uso que caracteriza quem é o estigmatizado e quem tem a autoridade para estigmatizar.

Na tabela a seguir, apresentamos um panorama geral dos elementos que rodeiam os memes que foram selecionados para compor nossas análises. Como podemos perceber, os números relacionados as interações decorrentes dessas postagens em rede são altos. Vejamos:

Tabela 2. Sistematização dos memes que compuseram as análises

Nome	Fanpage/Comunidade	Meme	Linguagem verbal (Textos)	Reações	Comentários	Compartilhamentos
Ex. 1	Cabramachô		<p>“Se os homi não se importassem com as muié, eles não tinha inventado a máquina de lavar louça, a máquina de lavar roupa e o aspirador de pó!”</p>	89	04	180

Ex. 2	O mestre Charlie		<p>““Dinheiro não traz felicidade” mas traz um iates cheio de putas... Vc ja viu alguem triste num iate cheio de putas?”</p>	7,1 mil	337	1290
Ex. 3	Sujeito Homem		<p>“Quando eu vejo uma mulher dirigindo um ônibus, eu sorrio, e me sinto feliz em saber que nossa sociedade está evoluindo em termos de igualdade. Aí eu a deixo passar e espero outro ônibus”.</p>	4,6 mil	171	1749
Ex. 4	Sujeito Homem		<p>“Mulher que posta vídeo dançando funk não serve pra relacionament o sério”</p>	12 mil	801	2.082

Fonte: elaborado pelos autores

Os memes que constituíram nosso corpus são epidêmicos (Recuero 2009), pois se propagam por infinitas redes dentro de uma rede maior – a própria rede do Facebook. Ao compartilhar determinados memes oriundas destas páginas, o usuário agrega valor à sua própria rede por conta do capital social que a página

detém, de maneira positiva, evidenciando que é influenciado pela página na construção de sua própria rede social, como também, conforme exemplificaremos a diante, da sua construção de fachada.

De modo geral, verificamos que os discursos construídos para ferir moral e socialmente o público feminino são recorrentes e compartilhados, em sua maioria, por homens, embora tenhamos encontrado, minimamente, mulheres compartilhando, comentando, “reagindo” por meio de botões, ora endossando os discursos de ódio, ora questionando e manifestando-se contra as publicações (o que foi menos encontrado).

No exemplar a seguir, verificamos que a publicação da página intitulada “CabraMacho”, data de 06 de março de 2015, período próximo ao dia 08 de março, em que é comum que as pessoas se utilizam das RSI para publicar conteúdos referentes ao dia Internacional da Mulher.

Figura 1. Captura de compartilhamento feito de uma postagem da página “Cabra-Macho”



Fonte: facebook.com

Inferre-se, então, que a *fanpage* buscou se utilizar da dinamicidade do meme, enquanto gênero textual, para veicular uma ideia marcada em um período específico de tempo. Entretanto, o compartilhamento no qual desenvolveremos nossa análise, data de 20 (vinte) de outubro do ano seguinte, ou seja, após um longo período, o sujeito apropriou-se deste discurso,

compartilhando, de maneira fidedigna (fidelidade da cópia, cf. RECUERO, 2009), o conteúdo publicado pela página, visto que não foi realizada nenhuma alteração ou intervenção crítica ao conteúdo presente no meme. Por conta disso, o compartilhamento fiel também contribuiu para legitimar e reforçar a construção da fachada do sujeito compartilhador.

Ademais, nota-se, neste caso, que a violência simbólica, instituída originalmente pela *fanpage*, baseia-se na produção de crenças dentro dos aspectos processuais de socialização, que induzem o sujeito a posicionar-se no campo social de acordo com critérios e padrões do discurso da classe dominante, como veremos nos exemplos posteriores, algumas postagens convocam o usuário a participar da interação, como por exemplo número 02 (dois) e número 04 (quatro). Neste sentido, a *aparência emaneira*, termos goffminiano para explicar as atividades expressivas em relação a sinalização de um status social e uma adesão a um comportamento, podem ser certificadas aqui, revelando-se na incorporação do discurso dominante e opressor. Para Bourdieu (2002), esta opressão é o meio pela qual o poder simbólico se desenvolve. Portanto, a fachada assumida, tendo em vista todos os equipamentos expressivos acionados nesta construção, corrobora com a perpetuação da crença de subserviência feminina perante aos homens.

No que se refere ao conteúdo propriamente dito, encontramos uma construção discursiva de teor humorístico que sugere ter sido produzido para responder a um discurso instituído anteriormente: “Os homens não se importam com as mulheres”. Deste modo, o meme traz o discurso de que os homens se importam com as mulheres, visto que foram eles que inventaram eletrodomésticos, auxiliando, então, o público feminino que realizará as atividades domésticas de forma moderna e prática. Neste sentido, o texto revela o pensamento de que a mulher possui um papel social pré-determinado: gestora da ordem e da limpeza do lar, sempre confinada ao espaço privado. Mas porque as mulheres necessitam que os homens se “preocupem” com elas, como o texto aponta? Por qual razão as mulheres são, unicamente, responsáveis por desempenhar as atividades domésticas?

Estas questões nos fazem retomar as postulações de Bourdieu (2002) que declara, também, que a distinção biológica entre o corpo masculino e feminino e, especificamente, a distinção anatômica existente entre os órgãos sexuais pode ser entendida como explicação natural das diferenciações sociais delineadas entre os gêneros e, sobretudo, da segmentação social trabalhista, que segrega mulheres e homens. Contudo, como o próprio autor propõe, esta acepção encontra-se longe de ser um argumento consistente.

O humor mascara o discurso violento presente no meme. As vítimas não se reconhecem como vítimas dado que as usuárias que deixaram comentários na postagem que foi compartilhada interpretem o discurso como algo engraçado e irônico. Há uma naturalização dos efeitos de sentido engendradas pela dominação, fabricada e legitimada através do discurso (BOURDIEU, 1991). É esse tipo de configuração interativa que verificamos como a que possui uma maior incidência, isto é, é mais prototípica das interações na rede.

No compartilhamento a seguir, verificamos também a construção de um discurso de cunho humorístico para dissimular a violência contra as mulheres. Nesse meme, a mulher é tratada como mercadoria e é desvalorizada por sua sexualidade.

Figura 2. Captura de compartilhamento feito de uma postagem da página “O Mestre Charlie”



Fonte: facebook.com

Semelhante ao que vimos no primeiro exemplo analisado, este meme também parte de um discurso previamente concebido, sinalizado, inclusive, com o uso das aspas: “Dinheiro não traz felicidade”. Assim, o discurso resposta baseia-se na naturalização do estereótipo da mulher-objeto, a mulher que pode ser “comprada” a benefício masculino, como sinaliza Bourdieu (2002) ao dizer que elas estão, constantemente, colocadas a serviço dos outros.

Diferentemente do primeiro exemplo, no campo interacional, parte dos comentários feitos nessa postagem contestam, de maneira enfática, o discurso veiculado. O usuário “Assad” confronta a fachada construída pelo usuário que postou o meme questionando: “como vc [você] sabe que são putas [?]”, e continua: “esse iate é seu e vc [você] pagou para elas te darem[?]”. Assim, de acordo com as postulações de Goffman (2011), a fachada de “César” encontra-se ameaçada, sob injunção de “Assad”, pois “essa imagem delineada do eu” que foi representada não contempla atributos sociais compartilhados por outros usuários, neste caso, os de “Assad”.

Conforme Goffman (2011a), quando uma pessoa não consegue impedir um incidente, ou seja, *proteger sua fachada*, ela ainda pode tentar manter a ficção de que nenhuma ameaça à fachada ocorreu. E, ainda sob a perspectiva do referido autor, para *salvar a fachada*, isto é, se apropriar de mecanismos para manter a impressão perante aos demais sujeitos de que não perdeu a sua fachada, o sujeito necessita ter consciência de que foram produzidas interpretações acerca dos seus atos. No exemplo que temos, “César” busca salvar sua fachada, contudo, ele alega que o discurso não é seu, de outro modo, não foi elaborado por ele, e sim, pela imagem (meme).

Portanto, ele se esquia da responsabilidade da postagem e, conseqüentemente, do discurso violento, sem apontar para nenhum responsável pela elaboração do conteúdo. Além do mais, ele se justifica apontando para a expressão facial das personagens femininas no texto, alegando que elas estão felizes. A declaração de “César”, nessa interação com “Assad”, permeia o campo

humorístico pois é construída em tom de brincadeira e deboche, evidenciados pela expressão “barco da fé”, em sugestiva alusão ao termo: “mulher-santa”, bem como, o uso de “rs”, de modo agrupado e repetido. Ademais, no próprio compartilhamento, o sujeito já evidencia o tom de humor ao escrever “Ha”, também de modo agrupado e repetido, para também expressar “risadas”.

Em seguida, uma usuária sai em defesa de “César”, evidenciando proximidade familiar com o mesmo e ironiza a conduta moral da mulher nesta construção, como também, os comentários de “Assad”, o qual ela se coloca como discordante. Mais uma vez, vemos que a mulher não se percebe como vítima pois não consegue identificar a presença da violência, tamanha a sutileza com a qual ela foi construída e tamanha a naturalização dessas práticas, passando a reproduzir os preceitos machistas.

Por último, distante das discussões dos comentários anteriores, um usuário interage, nesse contexto, respondendo a pergunta presente no meme: “Vc [você] ja [já] viu alguém [alguém] triste num iate cheio de putas?”, sem se envolver diretamente com as discussões acerca da imagem da mulher, o usuário declara: “no momento não, é só alegria mas depois de alguns anos é só tristeza”. Diante disso, depreende-se que o usuário, em nenhum momento percebeu que havia no texto um discurso discriminatório para com a mulher, sua interpretação baseou-se unicamente na correlação existente entre felicidade e dinheiro, que é o que surge em primeiro plano ao se ler o texto e que mascara também o discurso discriminatório.

Em nosso próximo exemplo, Temos, mais uma vez, a utilização da linguagem humorística servindo amenizar o discurso violento, que, se dito em um momento sério, poderá sofrer uma avaliação negativa por parte da plateia, mas, como está sendo incorporado por meio de um meme, gênero essencialmente humorístico, disseminado em RSI, construindo um caráter de descontração, em virtude disso, o discurso violento assume a faceta de piada, brincadeira. Desta maneira, a construção discursiva incide na quebra de expectativa da fala do sujeito enunciador.

Figura 3. Captura de compartilhamento feito de uma postagem da página “Sujeito Homem”



Fonte: facebook.com

É por intermédio desse compartilhamento, que conseguimos exemplificar um meme cujo o sujeito é demarcado, neste caso, o sujeito “eu”. Vejamos a explicitação do sujeito na construção discursiva em que o meme foi erguido: “Quando eu vejo uma mulher dirigindo um ônibus, eu sorrio, e me sinto feliz em saber que a nossa sociedade está evoluindo em termos de igualdade. Aí eu a espero passar e espero outro ônibus”.

Deste modo, o indivíduo que compartilha o meme é comprometido. Neste caso, além de termos mais um exemplo de fidelidade de cópia no que se refere ao compartilhamento fidedigno, o sujeito compartilhador também se coloca como sujeito enunciativo, pois demonstra concordar com tal discurso. Isto pode ser reforçado através da resposta dada ao comentário do sujeito “Almir” que disse: “Nas pesquisas[,] as mulheres estão [estão] mais conscientes no trânsito do que os homens”. O sujeito “John”, que compartilhou o meme, em resposta a “Almir” disse: “Kkkkk(...) to [estou] fora”, gíria comumente associada a negação de algo. Deste modo, mais uma vez, a maneira, conforme as proposições de Goffman, compreendidas no modo pelo qual o sujeito adere a um posicionamento, revela que o discurso veiculado no meme condiz com a linha ideológica do sujeito

compartilhador, auxiliando na edificação identitária do sujeito, bem como, a de sua fachada.

Verificamos, também que, em todas as interações entre o sujeito que compartilhou o meme e os sujeitos que comentaram, há a presença da letra “K” de modo agrupado e repetido, usado para significar as “risadas”, conferindo as trocas conversacionais o teor humorístico. Por essa razão, embora tenha existido uma interação que põe em discussão o conteúdo veiculado, que aciona palavras como “machismo”, em relação ao discurso feito, o uso do humor, simbolizado pelo agrupamento de letras “K”, apaga e dissimula a violência, e não põe em risco a fachada assumida por “Jhon”.

Como vimos, o conteúdo veiculado pelo meme tematiza a presença da mulher em um posto de trabalho que é comum aos homens, neste caso, motorista de ônibus. Destarte, semelhante ao primeiro meme analisado, verificamos a existência da ideia de que as mulheres não são capazes assumir tarefas além daquilo que lhes é de obrigação, como as tarefas domésticas. Em razão disso, podemos atestar a criação, manutenção, propagação e legitimação de discursos machistas e retrógrados.

A sujeito “Natália”, utilizando-se da expressão “Nossa...”, seguida do “emoji” que simboliza descontentamento, expressa a sua não concordância com o pensamento incutido na postagem, bem como a posição de “Jhon”. Esse tipo de construção, em que uma sujeito interagente do sexo feminino confronte o conteúdo comunicado ou demonstre uma avaliação negativa dele, não são comuns de ocorrer. Ao perceber essa avaliação negativa feita por “Natalha” de sua representação, “Jhon” resolve salvar a sua fachada, fazendo o que Goffman (2011) trata como um ganho de pontos, tendo em vista que toda neutralização de uma ameaça feita a fachada abre caminhos para de se ganhar algo, de modo seguro, através do processo de “resgate” dessa fachada. Para tanto, “Jhon” responde o seguinte: “Si [Se] fosse vc [você] eu ia com certeza kkkkkk”. Assim, ele visa harmonizar sua fachada que encontra-se em descrédito com “Natália”, baseando-se no “elogio”

e humor, mesmo que sutis, pois a coloca como uma exceção à regra, como uma mulher que é capaz de dirigir um ônibus e em que ele confia.

Passemos agora para a análise do próximo compartilhamento.

Em nosso quarto exemplo, temos o seguinte discurso: “Mulher que posta vídeo dançando funk não serve para relacionamento sério”. Neste caso, o homem se coloca como “jurado” para determinar quais as mulheres que servem para relacionamento sério e quais as que não servem, afirmando que àquelas que postam vídeos na internet dançando funk não cumprem com as exigências necessárias para entrar em um relacionamento sério. Aqui, o corpo feminino é sacramentado, tendo sua sensualidade, já que o funk é, essencialmente um ritmo erotizado, resguardada ao homem, seu companheiro, a quem ela deve servir.

Figura 4. Captura de compartilhamento feito de uma postagem da página “Sujeito Homem”



Fonte: facebook.com

No campo interacional, temos a afirmação: “Procede”, seguida de um “emoji” que sugere um “soco”, em reposta a *fanpage* que, ao publicar o conteúdo, perguntou: “Procede?”, como pode ser visto abaixo do meme. Por conta disso, o sujeito “Gabriel” diz concordar com a proposição presente no meme, assumindo, deste modo, sua fachada. Ainda no campo das

interações, temos comentários favoráveis e não favoráveis ao conteúdo proposicional veiculado pelo meme. “Victória” comenta: “Procede!!”, “Vitor” diz: “Tbm [também] acho”, “Aron” afirma: “Meu garoto [seguido de um *emoji* de coração]”. Os comentários citados anteriormente demonstram que a postagem foi recebida de maneira positiva pelos usuários presentes na mesma rede que “Gabriel”. Desta forma, conforme Goffman (2011), “Gabriel” manteve sua fachada pois a linha que foi efetivamente assumida por ele expõe sua imagem de modo consistente, sendo apoiada por valores transmitidos e compartilhados por outros participantes presentes na interação.

Contudo, posteriormente, outros comentários foram feitos e demonstraram-se contrários à ideologia apregoada no texto compartilhado. Vejamos a seguir:

Figura 5. Comentários feitos em um compartilhamento de um *post* da página “Sujeito Homem”



Fonte: facebook.com

Como podemos ver acima, “Brendha”, uma das usuárias que comentou a postagem de “Gabriel”, questiona sobre a relação existente entre postar um vídeo e viver um relacionamento. Ao finalizar seu comentário, ela põe na conversa outra pessoa, “Hellen”, através de um recurso de “etiquetagem”/“marcação” disponibilizada pela própria rede social, assim, “Hellen” será notificada pelo Facebook que foi “marcada” na conversa. Por conseguinte, o tom de briga instaura-se na interação, inclusive, com a presença de palavras de baixo calão e “emojis” que a qual são atribuídos sentidos obscenos. Os comentários no lado direito da página também são discordantes.

Não entraremos numa análise detalhada da discussão gerada, embora existam muitos aspectos que possam desencadear uma vasta análise, como o uso da linguagem através de emojis, a manifestação feita com o “botão interativo” que expressa “amei” deixadas em um dos comentários. Na verdade, queremos sinalizar o fato do compartilhamento ter gerado comentários tão agressivos quanto o conteúdo violento presente na própria postagem. É cada vez mais comum ver nas RSI essas interações, no qual, a divergência de opiniões, acarretam em discussões, ameaças, xingamentos etc. Outro ponto que chama a atenção é o fato de outros usuários, percebendo que se instaurava um tom de briga, ao invés de buscarem amenizar a situação, manifestam-se apoiando “Gabriel”, como pode ser certificado através da reação “amei”, dada em um comentário de seus comentários, contra a postura de “Hellen”, e também pelo comentário de “Aron” que diz: “Isso aí Gabriel kkk”, demonstrando que a conduta de “Gabriel” estava sendo avaliada de modo positivo por “Aron”.

No momento em que grupos sociais se unem para realizar um ato de violência específico, de maneira agrupada, contra um grupo de pessoas específicas, neste caso o feminino, verifica-se que esta violência assume, então, um caráter de coletividade, tornando-se mais preocupante à vista do quão perigosa ela pode se tornar (ARENDDT, 2009). Mesmo com os avanços significativos em relação a criação de políticas públicas de proteção e de promoção da igualdade

dos direitos humanos femininos, além de leis, ainda hoje, as mulheres continuam sendo alvo de diversos tipos de violência como aponta o Mapa da Violência, publicado no ano de 2015. Neste documento, Waiselfisz, citando dados oriundo da Organização Mundial da Saúde - OMS, apresenta que nossa taxa, de 4,8 homicídios para cada 100 mil mulheres, nos coloca na 5ª posição no *ranking* internacional da violência contra mulher, dentre 83 países pesquisados. Através desses dados, fica claro que nossos índices são bastantes altos, considerando o contexto internacional.

Em síntese, nossos resultados mostram que as fachadas construídas pelos sujeitos ratificam os discursos de violência de gênero, em um movimento de apropriação que passa tanto pelo compartilhamento com comentário quanto pelo reinvestimento dessas fachadas ao longo dos comentários que as postagens recebem. Neste sentido, os comentários e demais interações apontam para o não reconhecimento da violência que permeia esses discursos pois as vítimas não reconhecem o fenômeno da violência, diante de tamanha naturalização dos símbolos sociais que as colocam em situação de subordinação. Ademais, observamos a utilização do recurso humorístico como um atenuante da fachada violenta, que dissimula o discurso depreciativo sobre as mulheres adotando como recurso os elementos da rede, como os *emojis* e as reações, em um outro movimento que configura a ratificação dos discursos de socialização masculina e feminina.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, buscamos descrever os resultados alcançados pela abordagem etnometodológica a que nos propusemos para analisar a construção e a manutenção de fachadas dos sujeitos interagentes no *Facebook*. Discutimos como os discursos construídos por esses sujeitos, através da ferramenta de compartilhamento disponibilizada pela própria Rede Social – *Facebook*, são articulados em prol da estigmatização das mulheres. Para tanto, utilizamos 04 (quatro) compartilhamentos

de textos memes, de seguidores de 03 (três) fanpages que detêm um capital social alto, influenciando milhares de pessoas presentes dentro da grande rede. Como resultados, constatamos que as representações dramáticas são erguidas e manipuladas em meio as inúmeras possibilidades de construção interativa orientadas pela própria composição estrutural do Facebook, assim, a configuração das redes desses indivíduos incide na permissibilidade desses comportamentos, já que elas dispõem de uma gama de ferramentas capazes de amparar seus utilizadores.

Além do mais, os dados evidenciaram que em ambientes online de conversação também ocorre uma forte disseminação e legitimação de discursos violentos contra a classe feminina. Tais discursos são produzidos, predominantemente, sob efeito do humor, que é responsável por dissimular o caráter violento dessas representações em rede, reduzindo, assim, o impacto da violência nessas interações e contribuindo para a naturalização da violência nas redes sociais. Os dados apontaram também para a preocupante violência coletiva, no qual um grupo socialmente dominante, estigmatiza e violenta o dominado, reafirmando o que Bourdieu (2002) nos apresenta.

Diante do que foi exposto e em virtude da globalização e do acesso cada vez maior de pessoas a Internet, o presente estudo, sinaliza para a real necessidade de que se reflita, no campo social e jurídico, acerca das relações interpessoais que se desenvolvem dentro da rede mundial de computadores, sobretudo, em RSI. Acreditamos também que contribuimos para a expansão de trabalhos desse tipo em nossa área, pois as RSI, enquanto espaço de pesquisa científicas, são muito frutíferas.

Como possíveis desdobramentos desse estudo salientamos o enfoque investigativo de outros elementos aptos a concretizar aspectos das elaborações identitárias em RSI, tais como o estudo de construção de fachadas de fanpages e comunidades no Facebook, em razão do alto capital social que elas detêm, como também do nome que elas portam, além das regularidades e incongruências destas páginas percebidas no decorrer da coleta das amostras que

instituíram nosso corpus. Além disso, o percurso empreendido em nosso trabalho pode ser aplicado a outras redes sociais e a outros públicos, sejam eles mais gerais ou específicos.

Referências

BOURDIEU, Pierre (1930-2002). **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, 160p.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.

BRASIL. **Lei nº 13.104**, de 9 de março de 2015.

_____. **Lei nº 12.737**, de 30 de novembro de 2012.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. São Paulo: EDUSP- Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

FREITAS, Maria Leidiane Tavares. **Narrativas de si em cena: a dramaturgia das interações no Twitter**. 2015. 146f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva Petrópolis: Vozes, 2011a.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 18 ed. – Petrópolis: Vozes, 2011b.

_____. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LIMA NETO, Vicente de. **Um estudo da emergência de gêneros no Facebook**. 2014. 312f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MOCELLIM, Alan. **Internet e identidade: um estudo sobre o website Orkut**. Trabalho de conclusão de curso de Ciências Sociais. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2007.

POSSENTI, Sírio (2010). **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede**. Porto Alegre, Sulina, 2012.

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

SÁ, S. P.; POLIVANOV, B. **Auto-reflexividade, coerência expressiva e performance como categorias para análise dos sites de redes sociais**. Contemporânea | Comunicação e Cultura, Salvador, v. 10, n. 3, set/dez 2012, pp. 574596.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015**. Homicídios de Mulheres no Brasil. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: 16. mai. 2017.

ESTRATÉGIAS BIOPOLÍTICAS NA HIPERCONNECTIVIDADE DIGITAL: ANOTAÇÕES SOBRE OS DISCURSOS ACERCA DO SUJEITO VICIADO EM *INTERNET*²²

Luan Alves Monteiro Carlos
Francisco Vieira da Silva

Expostos aos “contatos facilitados” pela tecnologia eletrônica, perdemos a habilidade de nos engajar em interações espontâneas com pessoas reais. Na verdade, ficamos com vergonha dos contatos frente a frente. Tendemos a pegar os celulares e apertar furiosamente as suas teclas e escrever mensagens a fim de escaparmos de ser transformados em reféns do destino (BAUMAN, 2005, p. 101).

Introdução

As mídias digitais têm se tornado cada vez mais presentes na vida em sociedade. Na contemporaneidade, é bastante comum encontrarmos pessoas com dispositivos móveis, utilizando-os para os mais variados fins (sejam atividades profissionais, estudantis ou relacionadas ao lazer), ou seja, estes aparelhos digitais são necessários para o desenvolvimento de atividades relevantes, para solucionar questões do dia a dia, mas também são utilizados para atividades de entretenimento como, por exemplo, se relacionar, por meio das redes sociais, com pessoas que estão distantes e que muitas vezes só se conhecem no mundo virtual.

Essa imersão na rede virtual atinge a sociedade como um todo, pois até mesmo aqueles que não se interessam por esse universo das tecnologias, ou nem mesmo sabem manusear um

²² Este capítulo constitui um recorte de pesquisa de mestrado do primeiro autor, que está sendo desenvolvida no Programa Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob a orientação do segundo autor.

aparelho eletrônico para navegar na web, estão em contato com o ambiente virtual (seja esse contato direto, quando o sujeito possui aparelhos digitais, ou indireto, quando mesmo quem não os tem se utiliza deles para resolver as mais variadas questões diárias). Destarte, tornou-se quase obrigatório utilizar as tecnologias, mesmo que indiretamente, quando somos atendidos em um supermercado, em suas diferentes configurações, em um banco ou em um consultório médico, estamos utilizando as tecnologias digitais ao realizar essas atividades triviais. Cada vez mais as tecnologias passam a fazer parte do cotidiano do ser humano, ficando cada vez mais difícil se distanciar do universo *on-line*, sendo que este está cada vez mais diluído na sociedade. Assim, os mais variados tipos de dispositivos (celular, *tablet*, *notebook*) passaram a ser objeto de fascínio de sujeitos de praticamente todas as idades, os lugares e as classes sociais.

Com a ampla utilização das tecnologias, tem-se uma aproximação dos povos de todas as partes do mundo, pois, como Bauman (2005) frisa nas palavras que encabeçam este capítulo, existe uma facilidade para se comunicar. Foi-se o tempo da carta, esta sai de cena dando lugar a meios de comunicação cada vez mais velozes e síncronos. Não obstante, essa mesma tecnologia que aproxima as pessoas no mundo virtual também engendra uma distância imensa no que chamamos de mundo real. A interação física entre os sujeitos cede espaço a relações interpessoais mediadas pela tela dos mais diversos dispositivos da parafernália eletrônica.

Nesse sentido, vivemos numa realidade em que as mídias digitais conectam os sujeitos com os mais variados locais do mundo, podemos, com apenas um toque em uma tela, fazer coisas impensadas para outras épocas. Sobre essa questão, Wertheim (2001, p. 163) ressalta que “estamos testemunhando o nascimento de um novo domínio, um novo espaço que simplesmente não existia antes”. A autora enfatiza ainda o fato de que esse ciberespaço está em constante crescimento, pois a todo o momento novos *sites* são lançados na rede e as pessoas conectam-

se aos mais diversos ambientes digitais. “No ciberespaço, cada site está conectado a dezenas, ou mesmo a milhares de outros através de ‘links’ definidos por software. Essas conexões digitais vinculam sites uns aos outros numa teia labiríntica que se ramifica em muitas ‘direções’ ao mesmo tempo” (WERTHEIM, 2001, p. 163). Assim, o sujeito possui infinitas possibilidades de interação no ambiente virtual, já que existe nesse ambiente uma multiplicidade em que qualquer ponto se conecta, sendo, a *internet*, rizomática, pois, como postulam Deleuze & Guattari (1995), o rizoma pode se conectar a outro em qualquer ponto, ou seja, no ciberespaço existem diversas possibilidades de conexão.

Essa realidade digital que facilita a comunicação, que faz funcionar melhor e mais rápido as empresas, que auxilia os estudantes nas suas atividades, dentre tantas outras benesses, também pode gerar pontos negativos para a vida dos sujeitos contemporâneos, pois estes passam cada vez mais a utilizar essas ferramentas chegando a um nível de dependência, passando a ser diagnosticados como dependentes digitais. Neste estudo, analisaremos a emergência de discursos que tratam do sujeito viciado em *internet*, trazendo à baila enunciados que evidenciam uma determinada preocupação sobre os sujeitos que estão conectados à web.

Há vários testes que podem ser feitos *on-line* para que o sujeito possa avaliar o nível de sua dependência digital. Em tais testes, são apresentadas perguntas com determinados comportamentos que o saber médico classifica como um uso abusivo da *internet* e o usuário responde se esse hábito faz parte de sua realidade ou não. No teste disposto na página da coluna Bem-estar²³, podemos perceber uma regularidade nas perguntas apresentadas que indica um afastamento da vida *off-line* e uma dependência pelo mundo virtual. Assim, são indagações sobre o tempo que o usuário consegue ficar *off-line*, se apresenta a

²³Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/saude/quiz/2013/04/10/voce-e-viciado-em-internet.htm>>. Acesso em: 10 Set. 2017.

necessidade de ficar tempos cada vez maiores conectado, se tem mais amigos na *internet* ou no fora desse universo *on-line*, quantas horas por dia passa conectado, se ultimamente tem achado mais interessante se relacionar com pessoas pela *internet* ou pessoalmente, com qual frequência deixa de sair com os amigos para ficar conectado. Percebemos que a preocupação maior está voltada para o tempo que o sujeito dedica à vida virtual e se existe uma preferência em se relacionar nesse ambiente digital, deixando as relações fora da rede virtual de lado.

Assim, emerge uma preocupação que incide sobre a vida desse sujeito viciado, dessa forma, passa a atuar o biopoder, sendo este um poder que incide sobre o corpo espécie, em que busca controlar a vida da população, regulando hábitos para que se viva mais e melhor (FOUCAULT, 2010). Além disso, instituições (escola, hospital, família) criam estratégias biopolíticas que visam informar o sujeito dependente digital dos riscos que o uso desregrado e compulsivo das tecnologias pode causar, essas estratégias passam a orientar a população sobre o perigo iminente das mídias digitais. Diante do exposto, objetivamos com este capítulo analisar a emergência e o funcionamento dos discursos sobre o sujeito viciado em *internet*, buscando averiguar como os saberes médicos objetivam o sujeito dependente, bem como compreender como estratégias biopolíticas atuam de modo a normatizar as condutas e os comportamentos do sujeito em relação à utilização da tecnologia.

O *corpus* deste estudo é composto por duas materialidades que discursivizam o sujeito viciado em *internet*, a saber: i) uma reportagem difundida pelo *site* Ti Especialista, desenvolvendo ideias, intitulada “Uso excessivo, compulsivo ou patológico da *internet*. Como evitar esse problema contemporâneo?²⁴”; ii) página de uma clínica especializada em tratamentos de diversas dependências, nos interessa para análise a área destinada ao

²⁴Disponível em: <<https://www.tiespecialistas.com.br/2014/08/uso-excessivo-compulsivo-ou-patologico-da-internet-como-evitar-esse-problema-contemporaneo/>>. Acesso em: 08 set. 2017.

tratamento da dependência digital intitulada “Compulsão por *internet* e rede social²⁵”.

Do ponto de vista teórico, este capítulo alicerça-se nos pressupostos da Análise do Discurso foucaultiana, especialmente nos conceitos da arqueogenealogia de Foucault. Para a análise, importam-nos principalmente as noções de discurso, de enunciado, de formação discursiva, de saber, em que atentamos para o saber médico; além disso, as noções de biopoder e biopolítica mostram-se relevantes para o nosso escopo, sendo aquele um poder que se preocupa com a vida da população, assim procuraremos compreender como o saber diz que devemos ser e quais são as estratégias de poder que buscam normatizar o sujeito.

Metodologicamente falando, trata-se de uma pesquisa descritivo-interpretativa, pela necessidade tanto de descrever os enunciados que formam nosso *corpus* quanto de interpretá-los, ou seja, descreveremos os enunciados para, posteriormente, investigar como esses discursos funcionam, como os saberes objetivam os sujeitos dependentes digitais e compreender a relação saber-poder nos enunciados desses discursos.

Adotaremos também uma abordagem qualitativa, pois nos deteremos a casos particulares para chegar a uma compreensão sobre determinadas práticas. Nesse caso, procuramos entender como os discursos sobre o sujeito viciado em *internet* surgem e como se dá a relação saber-poder nesses enunciados, assim buscamos a compreensão desse fenômeno, prescindindo de dados quantitativos.

Este capítulo encontra-se dividido da seguinte maneira: após essa discussão introdutória, discutiremos sobre algumas das principais noções da arqueogenealogia de Foucault (2009, 2010, 2016), que nos conduzirão na análise das materialidades selecionadas, posteriormente analisaremos os discursos que

²⁵ Disponível em: <<http://www.leandromotta.psc.br/tratamentos/compulsao-por-internet-e-rede-social>> Acesso em: 08 set. 2017.

compõem nosso *corpus* e, por fim, faremos uma reflexão geral sobre o que foi apresentado ao longo da pesquisa.

Breve discussão sobre a arqueogenealogia de Michel Foucault

A obra de Foucault pode ser pensada em três fases (arqueologia, genealogia e ética). Inicialmente, na arqueologia, o autor dedica-se a “investigar os saberes que embasam a cultura ocidental, de buscar o método *arqueológico* para revolver a história desses saberes” (GREGOLIN, 2007, p. 61), posteriormente, na sua fase genealógica, “Foucault empreende, então a análise das articulações entre os saberes e os poderes, a partir de uma *genealogia do poder*” (GREGOLIN, 2007, p. 61). Finalizando os seus estudos, “ele investigou a subjetivação a partir de *técnicas de si*, da *governamentalidade*, isto é, do governo de si e dos outros” (GREGOLIN, 2007, p. 62). Os estudos foucaultianos foram se transmutando ao longo do tempo, pois agregaram novos temas que naturalmente predominam em determinada época dos seus estudos.

Nos seus estudos arqueológicos, Foucault (2016) enfatiza que os discursos devem ser tomados como acontecimentos únicos, ou seja, devem ser percebidos considerando o momento de seu aparecimento. O discurso é algo histórico, e é esse momento que é dito que o torna único. Foucault (2016, p. 34) frisa que: “[...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência [...] de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado [...]”. Assim, os enunciados são acontecimentos únicos, pois jamais voltarão a ser repetidos da mesma forma, isso é o que Foucault (2016) chama de acontecimento discursivo.

Sobre as formações discursivas, Foucault (2016, p. 47) elucida que quando “se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade [...] se trata de uma

formação discursiva”, sendo o discurso um conjunto de enunciados que pertencem a uma determinada formação discursiva. Sobre as regras de formação, estas são os objetos, as modalidades enunciativas, os conceitos e as estratégias. As duas primeiras interessam a esta pesquisa para fins da análise das materialidades selecionadas.

Considerando a formação dos objetos, nesse domínio Foucault (2016) estuda o surgimento dos objetos, assim, primeiramente, identifica *as superfícies primeiras de emergência* que se preocupam em perceber onde surgem os objetos do discurso para serem analisados, considerando suas particularidades para que possam receber qualificações e denominações. Posteriormente, o autor descreve as *instâncias de delimitação*, as *quais* são instituições qualificadas e autorizadas a abordar de certas formas os objetos. Por fim, o autor trata das *grades de especificação* que cuida de separar e também reagrupar os objetos de um discurso.

Ao tratar da formação das modalidades enunciativas, Foucault (2016) enfatiza que o sujeito que fala deve ser alguém qualificado, dotado do direito de produzir um dado discurso. Sendo este autorizado a falar, só assim terá sua voz tomada como verdade. Nesse sentido, quem fala deve possuir um *status* o qual o autoriza a proferir determinado discurso. Foucault (2016) traz como exemplo a fala médica, que só terá validade se dita por alguém que possui formação, sendo esse *status* que o faz competente e o torna um sujeito autorizado para proferir um diagnóstico, receitar um medicamento, por exemplo.

Ao falar do saber, Foucault (2016) esclarece que é o que pode ser dito em uma prática discursiva, sendo esta um conjunto de regras, e isto que é dito possibilita o aparecimento do discurso científico. O autor indica ainda que o saber é “constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não o *status* científico” (FOUCAULT, 2016, p. 220). O autor continua esclarecendo que o saber é o posicionamento do sujeito sobre o objeto do seu discurso. Além disso, o pensador frisa que “é também o campo de

coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam” (FOUCAULT, 2016, p. 220). Podemos perceber que o saber está relacionado àquilo que se diz sobre as condutas. O saber não é somente o científico, pois existem saberes produzidos fora da seara da ciência, mas não existe saber que não seja formado em uma prática discursiva.

No texto “O sujeito e o poder”, Foucault (2009a) esclarece o objetivo do seu trabalho ressaltando que “[...] não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise” (FOUCAULT, 2009a, p. 231). Seu interesse era perceber a maneira por meio da qual os seres humanos transformam-se em sujeito, ou seja, como os saberes e os poderes vigentes na sociedade dizem como somos, ou devemos ser, e essas tecnologias lançadas sobre os indivíduos, objetivam-nos, tornando-os sujeitos. Sendo assim, o objetivo da pesquisa de Foucault, de acordo com o próprio autor, não foi o poder, mas o sujeito.

Foucault (2009a) frisa três modos de objetivação os quais tornam os seres humanos em sujeitos. Para a nossa análise, faz-se necessário discutir sobre um desses modos, nomeado pelo autor por “práticas divisoras”, que estuda as divisões feitas em nossa sociedade, assim um sujeito determinado quando é objetivado é dividido com relação ao restante. “Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os ‘bons meninos’” (FOUCAULT, 2009a, p.231). Podemos perceber que essa prática de objetivar os humanos acontece em um processo de inclusão e exclusão, o qual divide a sociedade entre os que são considerados bons e os que possuem características ruins (negativas). Por exemplo, o sujeito viciado é construído por saberes que determinam quais são os hábitos considerados saudáveis e os que não são. Por meio desses saberes, os poderes passam a agir de forma a dividir a sociedade entre aqueles que são doentes, viciados, e aqueles considerados sadios, os quais mantêm comportamentos que o saber médico qualifica como normais e saudáveis. Como podemos perceber, o poder passa a agir para

controlar as condutas e este é exercido sobre sujeitos livres, os quais podem se rebelar contra o poder exercido e resistir.

Para compreender a forma como o poder é exercido em nossa sociedade, vamos entender inicialmente o poder soberano em que prevalecia o *fazer morrer e deixar viver*. O soberano possuía o poder de vida e de morte. Esse poder era exercido como resposta a atitudes transgressoras. Diante de ameaças que colocariam em risco sua existência, o soberano exercia seu poder sobre os súditos, colocando-os para guerrear em defesa do seu território, sendo este um poder indireto sobre a vida e morte. Mas se tal atitude transgressora partia de um súdito, o soberano teria poder direto sobre a vida deste, podendo matá-lo como punição. Nesse regime não existe o concerto, não se buscava regenerar os sujeitos (FOUCAULT, 2010).

Com o declínio do poder soberano, a existência desse macropoder vai dar lugar a micropoderes; assim, esse poder deixa de ser exercido pelo rei e passa a ser exercido pelas instituições: família, indústrias, hospitais, prisões, escolas. Desse modo, passa a funcionar um poder disciplinar o qual visa à docilidade dos corpos, que passam a ser aperfeiçoados, ou seja, dentro dos muros das instituições os corpos eram vigiados, manipulados, controlados. Foucault (2009b, p. 133) elucida que “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplina’”. Conforme o autor frisa, essa disciplina busca controlar os corpos visando a sua utilidade. Podemos perceber o interesse capitalista, a economia que é abastecida pela força do trabalho necessita cada vez mais de corpos fortes e pessoas habilidosas, adestradas, conseqüentemente mais úteis (FOUCAULT, 2009b).

A forma como o poder atua na sociedade vai se transformando. Conforme Foucault (2010) indica:

Ora, a partir da época clássica, o Ocidente conheceu uma transformação muito profunda desses mecanismos de poder. O

“confisco” tendeu a não ser mais sua forma principal, mas somente uma peça, entre outras com funções de incitação, de reforço, de controle, de vigilância, de majoração e de organização das forças que lhe são submetidas: um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las. Com isso, o direito de morte tenderá a se deslocar ou, pelo menos, a se apoiar nas exigências de um poder que gere a vida e a se ordenar em função de seus reclamos. Essa morte, que se fundamentava no direito do soberano se defender ou pedir que o defendessem, vai aparecer como o simples reverso do direito do corpo social de garantir sua própria vida, mantê-la ou desenvolvê-la (FOUCAULT, 2010, pp. 148-149).

Agora a preocupação do poder recai sobre a questão biológica, surgindo então o interesse sobre a vida que vai de encontro com a forma que funcionava no poder soberano, assim prevalece o *fazer viver e deixar morrer*. Desse modo, entra em funcionamento o biopoder, o poder sobre a vida, essa tecnologia passa a atuar de forma a gerir a vida das pessoas. Não se defende mais o soberano, mas sim toda a população. Trata-se de um poder que vai interferir na vida dos sujeitos. Assim, o pensamento político passa a agir visando à melhoria da vida da população; Foucault (2010, p. 152) esclarece essa atenção política que se volta para:

[...] suporte de processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população (FOUCAULT, 2010, p. 152).

Dessa forma, a biopolítica atua de forma a intervir nas práticas sociais, ou seja, controlar a população de modo a incentivar hábitos os quais os saberes qualificam como saudáveis, visando uma população que viva bem, prevalecendo, assim, o fazer viver. O biopoder, por meio dos saberes, busca normatizar a espécie. Noutros

termos, quando o saber indica o que venha ser o “normal”, naturalmente também indica o seu oposto como o “anormal”, aquele que não se enquadra nesse estilo que tais estratégias determinam. Neste poder, o qual busca normatizar a espécie, regulando a vida com o intuito que se viva mais e melhor, existe um interesse político, capitalista.

Este bio-poder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos (FOUCAULT, 2010, p. 153).

Foucault (2010) elucida que todo este interesse pela vida, esse poder que incide sobre a população age de acordo com os interesses do Estado. Entendemos que esse poder vai atuar para gerir a população de acordo com os interesses econômicos do Estado. Existe o interesse de se ter sujeitos cada vez mais atuantes no mercado de trabalho, o homem com sua força de trabalho necessita estar saudável para produzir mais, ser mais eficiente. Assim, o Estado passa a informar sobre como viver bem, incentivando hábitos saudáveis, para que os sujeitos se cuidem de maneira preventiva e se insiram no padrão de normalidade.

A emergência dos discursos sobre o sujeito viciado em *internet*

Conforme anunciado anteriormente, lançaremos um olhar analítico sobre duas materialidades que discursivizam o sujeito viciado em *internet*. Deteremo-nos inicialmente em analisar a reportagem intitulada *Uso excessivo, compulsivo ou patológico da internet. Como evitar esse problema contemporâneo?* publicada no site *Ti Especialista, desenvolvendo ideias*. Já no título da reportagem, podemos perceber que o sujeito enunciador aponta o uso excessivo da *internet* como um problema atual e indica a preocupação em evitar tal comportamento “problemático”.

Notamos, assim, o funcionamento de uma biopolítica (FOUCAULT, 2010) que intervém sobre as ações da população, buscando regular e normalizar os comportamentos.

O sujeito enunciador interroga sobre o uso excessivo de *internet*, questionando se isso pode ser considerado uma doença e convida o leitor para orientá-lo sobre como evitar essa prática a qual ele coloca que já é vista como um problema. No fragmento a seguir, podemos perceber que a preocupação em torno do sujeito dependente digital vai além do tempo que ele perde frente à tela, vejamos:

É possível que o *uso em excesso da internet* não seja necessariamente a própria *patologia*, mas sim uma condição secundária a outras patologias psíquicas, como *adição ao jogo* ou ao *sexo*. A internet, então, seria apenas um meio para se chegar a outras *compulsões* e *comportamentos depressivos*. Há uma corrente de pensamento, porém, que trabalha com a hipótese de *excesso de internet* sim como compulsão, comparando-a inclusive aos *transtornos causados por dependência sem substância*, como o *jogo patológico*, e com sintomas que se assemelham ao *uso de drogas e álcool* (OLIVEIRA, 2014, texto sem paginação, grifos do autor).

O sujeito discursivo pauta-se em diferentes saberes, pois primeiramente enfatiza que a compulsão causada pelo uso desenfreado de *internet* está ligada a outras compulsões, como o jogo, o sexo, sendo estes conteúdos os quais os sujeitos têm acesso no meio digital e que seu uso sem controle também é discursivizado como uma doença, como um vício. Sendo assim, a *internet* se apresenta como o meio do qual os sujeitos se utilizam para viverem outras compulsões. Desse modo, a preocupação recai sobre diversos problemas que estão relacionados ao uso da *internet*.

Por outro lado, a voz que enuncia mostra que esse uso excessivo da *internet* já é visto, por muitos, como a própria compulsão e ressalta a gravidade desse problema quando

compara com compulsões, vícios, bem conhecidos socialmente, quando indica, por exemplo, que os sintomas assemelham-se aos causados pelo uso de drogas. Ao fazer essa comparação, o enunciado traz um alerta, pois consegue explicar/esclarecer os efeitos reais dessa dependência digital. A reportagem traz também possíveis motivos que levam as pessoas a se refugiarem na *internet*. Vejamos no fragmento a seguir:

Existe um pensamento na área de saúde que acredita que pessoas com *personalidade introvertida* podem desenvolver mais facilmente a *compulsão por internet*. Isso porque o uso dos meios digitais resolveria seu problema de *convívio interpessoal* – mesmo apenas virtualmente. Assim, o uso excessivo da internet compensaria os *traços de introspecção*.

O problema ocorre quando, mesmo em convívio interpessoal presencial ou em outras *atividades familiares e profissionais*, o indivíduo continua interligado às plataformas de internet para conseguir travar qualquer diálogo ou outras interações. Quando não se percebe que tal imersão online atrapalha suas outras atividades cotidianas, eis um grande sinal de alerta. Será que você tem alguns desses comportamentos? Fique alerta (OLIVEIRA, 2014, texto sem paginação, grifos do autor).

O sujeito enunciativo já começa esse fragmento amparando seu discurso na fala médica, quando diz que “existe um pensamento na área da saúde”, sendo esse um lugar onde se origina a fala de pessoas autorizadas a dar diagnósticos, pois possuem um *status*, uma formação, que lhe dá o direito de proferir o discurso médico (FOUCAULT, 2016). Assim, essa voz autorizada aponta que a *internet* pode ser um refúgio para pessoas introvertidas, ou seja, pessoas que não se relacionam bem socialmente encontram na *internet* uma forma de interagir com os outros, sem necessitar do contato frente a frente, assim se sentem mais à vontade, resguardadas pelos aparelhos eletrônicos. Desse modo, o sujeito fica propenso a passar cada vez mais tempo

conectado, desenvolvendo uma dependência digital com mais facilidade.

Verifica-se nesse discurso, ainda, que o problema dessa hiperconectividade passa a aparecer quando nas atividades profissionais e familiares o sujeito continua ligado ao mundo virtual, preferindo as interações que trava *on-line*, deixando as relações frente a frente de lado sem perceber que essa prática está lhe impossibilitando de desenvolver suas atividades diárias fora da rede virtual. No final a voz que enuncia interroga o leitor sobre possuir esses comportamentos e adverte: “fique alerta”.

Como já mencionado, em todo o enunciado podemos perceber o funcionamento do biopoder e de estratégias da biopolítica, pois esse discurso objetiva informar sobre comportamentos prejudiciais à saúde, atuando de maneira preventiva quando alerta a população dos riscos de determinados comportamentos. Assim, o biopoder busca normatizar a espécie, influenciando comportamentos preconizados como saudáveis. Essas estratégias da biopolítica podem ser vistas no enunciado a seguir, o qual traz sintomas do nomofóbico²⁶, com vistas a apontar os indícios dessa patologia, para que os sujeitos, de acordo com seus hábitos *on-line*, possam perceber se são ou não um dependente digital, sendo este reconhecimento um dos principais passos para a mudança de atitude.

²⁶ Que ou quem revela nomofobia ou medo causado pela possibilidade de ficar sem contato através do celular. Significado disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/NOMOF%C3%93BICO>>. Acesso em: 17 set. 2017.

Figura 1. Comportamentos apresentados por um nomofóbico



Fonte: OLIVEIRA, 2014, sem paginação.

A reportagem discursiviza comportamentos que objetivam o sujeito, classificando-o como nomofóbico. Na materialidade verbo-visual, temos uma moça com três celulares, um dos quais ela utiliza. Na parte superior, podemos ler o seguinte enunciado: “Jaqueline tem três celulares e os checa constantemente 24h”. A voz que enuncia indica um sujeito dependente da tecnologia, posteriormente delinea o perfil do nomofóbico, mostrando o pavor desse sujeito quando fica longe do celular. Além disso, mostra a segurança e satisfação quando está perto do seu aparelho. Indica também que a possibilidade de ficar sem acesso a essa tecnologia acarreta doenças como dor de cabeça, além do pânico, angústia, medo e impotência. Outra preocupação tratada neste enunciado está voltada para os relacionamentos que passam a acontecer somente no meio digital.

Todos os sintomas exibidos por meio desta reportagem constituem estratégias biopolíticas que orientam a população, assim, por meio desses saberes, incide a atuação das “práticas divisoras” (FOUCAULT, 2009a), de modo a dividir os doentes,

viciados, nomofóbicos, dos sadios, que são os que interagem com as mídias digitais de maneira regrada, considerada saudável, assim o sujeito é objetivado. Por fim, a reportagem elenca cinco formas para evitar a dependência digital:

5 DICAS DE COMO EVITAR QUE ESSE PROBLEMA LHE ATINJA:

1. **Estabeleça seu horário de trabalho**, mesmo que ele se extenda das comuns 8h diárias. Estabelecer esse horário fixo lhe obriga a desligar um pouco mais sua mente das preocupações profissionais e não buscá-las nos meios online a qualquer momento;
2. **Informe a todos que furarem seu horário de trabalho**, educadamente, que no dia seguinte ou mais tarde poderá atendê-lo. Não tenha medo nem vergonha disso. Depois de informar, anote na agenda para ser lembrado apenas no horário de trabalho;
3. **Desligue os alertas de redes sociais que não necessita naquele momento**, principalmente se estiver em momento de lazer coletivo. Não tenha medo de urgência. Se for realmente uma urgência e só você puder resolver, o interessado ligará para você, não simplesmente enviará uma mensagem no Facebook ou Whatsapp;
4. **Respeite seu tempo de sono**. Interferências como luzes do modem no quarto, alertas do celular e tablets e stand by do notebook e outros eletroeletrônicos podem atrapalhar seu sono, aumentar sua ansiedade e lhe deixar com cara de zumbi no dia seguinte, além de cansado sem saber a razão;
5. **Caso você tenha filhos, apresente a essas crianças outras opções que também pode gerar diversão**, como atividades esportivas, cinema, passeios etc. As crianças não nascem sabendo que tais opções existem, então vão em busca do mais próximo, que muitas vezes são os computadores. É importante na era de hoje que elas saibam dessa tecnologia, mas também é essencial que elas saibam que existe algo além do mundo hi-tech (OLIVEIRA, 2014, texto sem paginação).

Ao elencar essas formas de fugir do problema, verificamos a atuação do poder disciplinar (FOUCAULT, 2009b), pois essas dicas visam controlar os corpos para que assim sejam mais úteis,

para que não fiquem dependentes de *internet*, vivendo no mundo virtual. Assim, a tecnologia desse poder aparece para disciplinar os comportamentos. Podemos identificar um controle sobre o tempo que o sujeito trabalha, gerindo todo seu comportamento profissional. Para tanto, o sujeito enunciador manipula também a sua relação com as mídias digitais, quando indica que desligue os alertas, e enfatiza que deve se desligar da rede principalmente se estiver em um “momento de lazer coletivo”, incentivando atividades em grupo e momentos de descontração, ou seja, a interação com pessoas e espaços reais. A preocupação volta-se também para um bom sono, sublinhando que o contato com os eletrônicos causa ansiedade e cansaço no dia seguinte, o que pode comprometer um dia produtivo de trabalho, e, mais uma vez, essas tecnologias de poder buscam agir preventivamente quando destaca que se devem apresentar outras diversões para as crianças, assim esse poder age para evitar que os nativos digitais sejam futuros viciados. Destarte, esse discurso visa adestrar o sujeito, controlando suas ações.

No *site* da clínica do psicanalista e hipnoterapeuta Leandro Motta, deteremo-nos a analisar fragmentos retirados da área destinada ao tratamento de dependentes digitais intitulada *Compulsão por internet e rede social*. Inicialmente o enunciado discute sobre essa interação que a *internet* possibilita na atualidade, ressaltando que este é um relacionamento solitário, e esclarece a variedade cada vez maior de opções que a *internet* oferece aos seus usuários. No fragmento a seguir, observamos a preocupação sobre o tempo em que se passa conectado:

Oportuno se torna elucidar que, usar o computador durante oito horas diárias no trabalho e ainda passar boa parte do tempo conectado em casa, no trânsito e na escola passou a ser um hábito de muitas pessoas. Para alguns especialistas, essa conexão exagerada pode se tornar um vício e trazer problemas aos usuários compulsivos, com tendência ao agravamento quando se trata de redes sociais como o Facebook ou o Twitter. Pesquisa recentemente

divulgada pela Universidade de Chicago (Estados Unidos) apontou que checar o Facebook é mais tentador para seus adeptos do que passar a noite com seus respectivos cônjuges (MOTTA, sem data e sem paginação).

A preocupação, mais uma vez, incide principalmente sobre o tempo em que o sujeito vive conectado ao mundo digital. O tom de reprovação não está relacionado somente ao tempo conectado destinado a atividades supérfluas, mas esse controle é exercido sobre o tempo que o sujeito passa na rede virtual no trabalho, em casa, na escola, ou seja, o alerta não está relacionado ao conteúdo que o sujeito se interessa, mas sim a esse tempo desconectado das relações com as pessoas a sua volta para ficar conectado a realidades frágeis e passageiras. Seguidamente a voz que enuncia traz para seu discurso a fala de pessoas autorizadas, os especialistas, os quais possuem um *status* para discursivizar esse problema, conforme Foucault (2016) enfatiza ao falar da formação das modalidades enunciativas. Assim, essa voz frisa que o uso exagerado pode ser um vício o qual pode acarretar outros problemas.

Além disso, o enunciado mostra como principal vilão as redes sociais, ou seja, o tempo em geral que se passa conectado incluindo atividades profissionais e estudantis faz mal para o usuário, mas as atividades desempenhadas nas redes sociais têm um agravante, pois é principalmente em atitudes como sentir mais prazer em checar o *Facebook* do que se relacionar com o mundo a sua volta que especialistas atestam o descontrole, a compulsão. No fragmento que se segue, observamos que o enunciador sempre traz sua fala ancorada na voz de um especialista para discursivizar outras informações sobre os sujeitos viciados:

Nesse sentido, é crucial continuarmos a esclarecer que, dos bilhões de internautas de todo o mundo, cerca de 10% são considerados viciados, enquanto 20% dos usuários de celulares também fazem

uso exagerado de seus aparelhos móveis, informa Cristiano Nabuco de Abreu, coordenador do Grupo de Dependências Tecnológicas do Ambulatório Integrado dos Transtornos do Impulso do Hospital das Clínicas de São Paulo e co-autor do livro *Dependência de Internet – Manual e Guia de Avaliação e Tratamento*. “A maioria das pessoas que desenvolve uma dependência tecnológica apresenta depressão, fobia social ou transtorno bipolar de humor. Um indivíduo que tenha dificuldade de se relacionar socialmente acaba usando a internet ou o smartphone para contornar essa dificuldade”, acrescenta. “É o que chamamos de comorbidade – a presença de um outro problema associado”, explica o especialista (MOTTA, texto sem data e sem paginação).

O fragmento antes expresso mostra, por meio de uma porcentagem, a grande quantidade de sujeitos viciados em tecnologia digital, posteriormente delinea o perfil das pessoas propensas a desenvolver essa dependência, indicando que são principalmente pessoas com “depressão, fobia social ou transtorno bipolar de humor”. A posição de sujeito aponta que esse uso desregrado das tecnologias acontece, na maioria das vezes, para suprir uma falta que esse sujeito já possui, como, por exemplo, a dificuldade de desenvolver relacionamentos na vida real, assim, acaba conhecendo pessoas somente no mundo virtual, ficando cada vez mais tempo nesses aparelhos, tornando-se dependente. O fragmento a seguir discursiviza a modificação causada pela *internet* na contemporaneidade e ressalta a necessidade de utilizar esses recursos tecnológicos, mas traz um alerta sobre esse uso:

A internet modifica a cada dia mais e mais os relacionamentos das pessoas em geral, o relacionamento familiar, as comunicações, o comércio, ou seja, vem resignificando todas as instâncias e níveis sociais e, ainda não podemos afirmar onde chegaremos com essa nova realidade.

Portanto, não devemos ignorar essa nova realidade, apenas não podemos deixá-la que tome conta de nossas vidas ou chegue a

potencializar ou encorajar outras dependências psicológicas (MOTTA, sem data e sem paginação).

O sujeito que enuncia trata das modificações que a *internet* causa na vida das pessoas e que atingem as relações familiares, a maneira de se comunicar. Assim, o discurso acima citado, ao mesmo tempo que encara como uma necessidade a utilização das tecnologias, traz um alerta, enfatiza que não se pode ignorar, mas também não podemos viver somente fechados nesse mundo virtual, ficando propensos a desenvolver dependência em *internet*, tornando-nos sujeitos viciados. Assim, mais uma vez observamos estratégias da biopolítica as quais buscam controlar os sujeitos, incentivando determinados comportamentos.

Destarte, diante da análise das materialidades selecionadas, compreendemos que o biopoder age buscando normatizar os seres humanos, incentivando práticas as quais os saberes qualificam como saudáveis. Ou seja, as estratégias biopolíticas buscam controlar os hábitos da população, incentivando um uso regrado das mídias digitais, informando os danos que o uso excessivo de *internet* pode causar e enfatizando outras doenças as quais o sujeito viciado pode adquirir. Essa estratégia de poder age preventivamente motivando a mudança de hábitos para aqueles que já estão imersos na vida digital, buscando controlar também a apresentação das tecnologias para as crianças, incentivando que se apresentem diversões que não estejam ligadas a aparelhos tecnológicos, visando, assim, que essas crianças não venham a se tornar um futuro viciado em *internet*.

Considerações finais

Neste capítulo, buscamos analisar a emergência dos discursos sobre o sujeito viciado em *internet*, visando compreender como os sujeitos são objetivados pelos saberes e pelas estratégias de poder as quais atuam de modo a normatizar as espécies. Percebemos que, de acordo com os saberes os quais

dizem como devemos ser, indicando modos saudáveis de viver, os poderes passam a agir de modo a controlar e disciplinar a população.

Na reportagem *Uso excessivo, compulsivo ou patológico da internet. Como evitar esse problema contemporâneo?* E na página da clínica intitulada *Compulsão por internet e rede social*, o posicionamento discursivo do sujeito que fala busca informar sobre hábitos os quais os saberes vêm dizer que são de um usuário compulsivo, ao mesmo tempo apresenta formas de conviver de modo salutar com a tecnologia. A voz que enuncia destaca uma preocupação que incide sobre o uso das mídias digitais, fazendo um alerta ao apontar as consequências de um uso excessivo da *internet*. Além disso, ambas materialidades colocam o sujeito o qual mantém um contato desregrado com os dispositivos eletrônicos no lugar do doente.

Nesse sentido, é flagrante a atuação das “práticas divisoras” (FOUCAULT, 2009a), pois, a todo momento, vem se mostrar o uso abusivo da *internet*, classificando quem o faz como compulsivo, dependente, viciado. Vemos, portanto, a atuação dessa tecnologia que, de acordo com os saberes, as vontades de verdades, objetiva os sujeitos, dividindo-os entre os que possuem determinados hábitos e são viciados em *internet*, doentes, e os que não os têm e são considerado normais, os quais fazem um uso saudável das mídias digitais.

Já os poderes atuam nas duas materialidades analisadas de forma a normatizar a espécie, fazendo valer o biopoder. Desse modo, entra em ação esse poder disciplinar que busca controlar os corpos (FOUCAULT, 2009b). É bastante visível a atuação da biopolítica (FOUCAULT, 2010) nos enunciados analisados, quando alerta sobre os problemas causados pelo uso compulsivo da *internet*, intervindo nas práticas, na maneira de se viver, de modo a controlar a população quando indica como deve agir para viver bem. Entendemos que esse biopoder, no âmbito das materialidades analisadas, busca normatizar a espécie, incentivando determinados

hábitos e rejeitando outros na relação do sujeito contemporâneo com as tecnologias digitais.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2016.

_____. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a, p. 231-250.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009b.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1995.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. São Carlos: Editora Claraluz, 2007.

WERTHEIM, Margaret. **Uma história do espaço de Dante à internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

DAS CONFIGURAÇÕES TEXTUAL/DISCURSIVAS COMPLEXAS DE GÊNEROS DISCURSIVOS EM EMERGÊNCIA NA WEB

Vicente de Lima-Neto
Elaine Cristina Forte-Ferreira

Considerações iniciais

A chegada dos computadores, na década de 1970, e a da internet, na década de 1990, tem sido uma das grandes revoluções que provocaram mudanças comportamentais nas sociedades: comprar, ouvir música, realizar transações financeiras, viajar, estudar, aprender línguas e, é claro, comunicar-se. Novas necessidades enunciativas surgiram e, com elas, novos gêneros. A articulação entre Linguagem e Tecnologia passou a ser, nos últimos dez anos, um fervoroso campo de pesquisa em diversas áreas das Ciências Sociais, como Educação, Comunicação, Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Semiótica Social, Análise de Gêneros e Linguística Textual, sendo as duas últimas às quais nos filiamos.

Nosso objeto de pesquisa aqui será a configuração textual/discursiva complexa dos gêneros discursivos em emergência na *web*, mais especificamente os que circulam em *sites* de redes sociais, como o Facebook. O objetivo, portanto, é investigar as misturas de gêneros que marcam formal e funcionalmente os enunciados que circulam naquele *site* de rede social. Sustentamos a tese de que as práticas de *remix* são a base dos processos de relações entre suportes, gêneros distintos e textos que circulam em *sites* de redes sociais ou aplicativos para comunicação móvel.

Gêneros discursivos em emergência em ambiente digital

O conceito de gênero discursivo que assumimos está diretamente relacionado ao conceito de língua bakhtiniano, o qual pressupõe que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2009, p. 127).

Vê-se que o autor russo fundamenta sua perspectiva em pressupostos filosóficos e sociológicos, o que o motiva a conceber a língua como um fenômeno, antes de tudo, social, baseada, portanto, na interação, que pressupõe a existência de sujeitos que enunciam. Bakhtin (1988) argumenta que a criação da vida da linguagem se dá a partir de forças eficazes que fazem com que, de um lado, as ideologias verbais sejam unificadas e centralizadas, de maneira que seja assegurado o máximo de compreensão mútua – são as forças centrípetas da língua – e, de outro, haja *dinamicidade da língua*, pois essas forças estratificam-na, descentralizam-na e desestabilizam-na – são as forças centrífugas da língua.

Se a língua é interação, e esta é efetuada por meio de gêneros, então “cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas” (BAKHTIN, 1988, p. 82), ou seja, os gêneros existem exatamente nesse ponto de interseção entre essas duas forças: não é somente a estabilidade que garante o estatuto genérico de um enunciado, mas também sua instabilidade que lhe é constitutiva e é o que possibilita as mudanças por que passam um gênero, a depender das necessidades enunciativas dos sujeitos.

Uma das correntes de estudos de gêneros que têm estudado as relações entre linguagem e mídias é a Sociorretórica (MILLER,

2009)²⁷. Entender os gêneros como ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente é estender a noção de gênero para que ela seja “centrada não na sua substância ou na forma de discurso, mas na ação para cuja realização ele é utilizado” (MILLER, 2009, p. 22). É esta a perspectiva de gênero que adotamos aqui.

Aprender um gênero não é simplesmente dominar uma forma e um meio para atingir determinado propósito, mas, sim, verificar até onde podemos ir e como agir em determinadas situações. “Aprendemos a entender melhor as situações em que nos encontramos e as situações potenciais para o fracasso e o sucesso ao agir juntamente. Como uma ação significativa e recorrente, um gênero incorpora um aspecto de racionalidade cultural” (MILLER, 2009, p. 44), ou seja, o gênero é, antes de tudo, um artefato sócio-cultural.

A definição de gênero que adotamos nesta pesquisa tem como base as convenções que uma determinada sociedade estabelece para agir em distintas situações recorrentes. Se, com Miller (2009) e Bakhtin (2009), entendemos que os gêneros são artefatos situados sócio-historicamente, será impossível estabelecer uma taxonomia, já que os gêneros mudam, evoluem e deixam de ser usados a partir das necessidades enunciativas de seus usuários.

É sempre bom frisar que os autores supracitados, quando pensaram sobre os gêneros, evidentemente não levavam em conta aqueles que circulam na *internet*. Eis um fenômeno muito recente, de aproximadamente vinte anos, fenômeno para os quais procuramos diferentes perspectivas teóricas que poderiam dar conta do objeto. Crownston e Williams (1997), por exemplo, são pioneiros, ao se debruçarem sobre os gêneros que circulavam na *internet* à época. Os autores propõem o termo “gêneros emergentes” como aqueles que foram pensados e desenvolvidos

²⁷ O trabalho a que fazemos referência teve a primeira edição publicada em 1984.

especificamente para o novo meio, satisfazendo às especificidades da internet. Um exemplo disso seria a *homepage*.

A partir dessa categorização, outros autores, como Sheperd e Watters (1998), Marcuschi (2002) e Santini (2007), também tomaram o termo emprestado para classificar os gêneros em ambiente digital, diferenciando-os dos que circulam fora da *internet*.

Para nós, essa nomenclatura não nos parece suficientemente clara. Entendemos que a emergência é um estágio por que passa todo e qualquer gênero, no seu percurso para a standardização, estando ele na *internet* ou não. Logo, gêneros hoje já sedimentados, como a conferência acadêmica ou até mesmo o artigo científico, em algum momento de sua história passaram por este momento de emergência, quando suas convenções ainda eram nebulosas e estavam em formação. Então esta característica não é exclusiva dos gêneros que estão na *internet*, afinal, gênero discursivo é gênero discursivo em quaisquer ambientes. Gêneros em emergência, portanto, devem ser entendidos por gêneros que ainda estão em formação, ainda se adaptando às necessidades enunciativas de determinada comunidade.

Este entendimento sobre os gêneros vai ao encontro da concepção de língua adotada por Bakhtin (1988), que entende que os gêneros existem na tensão entre a estabilidade (forças centrípetas) e instabilidade (forças centrífugas) da língua. Na *internet*, tais instabilidades são muito mais latentes, ainda mais considerando a ambiência onde a interação ocorre. É por conta disso que os internautas produzem textos como o seguinte:

Figura 1: Mesclas de gêneros



Fonte:

https://www.facebook.com/pg/redeesgotodetelevisao/photos/?ref=page_internal

Na figura acima²⁸, vê-se que a montagem resgata elementos tanto de uma notícia, publicada no site G1²⁹, quanto do desenho animado a Caverna do Dragão. Se, conforme Bakhtin, todo enunciado pertence a um determinado gênero, vemos que este em questão é constituído de maneira bastante complexa: seria um tipo de mescla de gênero (LIMA-NETO; ARAÚJO, 2012) ou, nos dizeres de Miranda (2010), um caso de intertextualização, já que são reconhecidos aqui traços de pelo menos dois gêneros – a notícia e o desenho animado. A grande diferença é que esses textos foram editados e se trabalhou com programas de

²⁸ Todas as figuras deste trabalho foram coletadas no perfil do Facebook de um dos autores deste artigo, portanto foram memes criados para aquele ambiente específico. À época de sua coleta, não havia a possibilidade de rastreamento da publicação. As fontes aqui colocadas estão em sites variados, mas já são seu segundo berço, uma vez que foram produzidas para viralizarem no próprio Facebook.

²⁹ Disponível em: <<http://tnh1.ne10.uol.com.br/noticia/gente-famosa/2014/07/13/304437/susana-vieira-passeia-em-shopping-sem-maquagem>>. Acesso em: 3 jul. 2014.

computador específicos que possibilitam a montagem. Neste caso, não existe mais uma notícia e nem um desenho animado, pois elas não cumprem exatamente o papel social que ora cumpririam em seus contextos originais; são recortes e edições de um enunciador que tinha um outro propósito, como se os elementos recontextualizados servissem como argumentos para a defesa de um ponto de vista.

Logo se vê, no exemplo, que, para a construção do sentido, é necessário recuperar algumas informações: a primeira é que foi publicada uma notícia sobre Susana Vieira, atriz brasileira, sobre um fato aparentemente corriqueiro. A segunda é que os atores do quadrinho abaixo são seis crianças que tentam voltar ao seu mundo, depois de, num passeio de montanha russa, terem sido teletransportados para um reino numa realidade paralela.

Um dos personagens, ao dizer “Obrigado pela informação! Agora acharemos o caminho de casa”, apoia-se no que foi veiculado pela imprensa para construir uma crítica à qualidade da informação, que de nada teria de relevante para se tornar notícia. A notícia e o desenho deixam de existir para comporem, em conjunto, um único enunciado, com teor argumentativo: uma crítica. Dessa maneira, emerge “uma nova atitude para a fruição de textos, redirecionado para a ‘reutilização’, [e] a prática da recontextualização produz efeitos retóricos que moldam o caminho que o significado é construído” (ADAMI, 2011, p.3)³⁰. Trata-se de um processo de *remix*.

Dos processos de *remix*

Quando pensamos em gêneros que circulam em sites de redes sociais, vê-se exatamente como tais forças agem, principalmente as centrífugas da língua, que operam bruscamente diante da maleabilidade do ambiente e da busca por novas

³⁰Nossa tradução de: “a new attitude toward the fruition of texts, reshaped toward ‘re-use’, the practice of recontextualization produces rhetorical effects that shape the way meaning is made” (ADAMI, 2011, p.3).

configurações textuais e genéricas possibilitadas tanto pela criatividade e inventividade dos interlocutores quanto pelas potencialidades enunciativas dos suportes.

Um dos conceitos que nos ajudam a entender isso é o de *remix*, que nos permite um frutuoso caminho de trabalho com gêneros que circulam em ambientes digitais. Com base em Knobel e Lankshear (2008), entendemos o *remix*, portanto, como um processo e método criativo, ligado diretamente às práticas sociais, e consiste em combinar certos elementos culturais, que podem ser de variadas fontes, e manipulá-los (consciente ou inconscientemente), o que pode levar, em tempo variado, a um produto mesclado ou novo.

Como pensamos num conceito amplo de *remix* aqui, salientamos que não se trata de uma prática nova. Pelo contrário, ela é tão antiga quanto o é o material humano. Sociedades antigas, como os romanos, por exemplo, mesclaram formas e ideais artísticos gregos para construir seus próprios traços; na arquitetura, é hábito mesclar estilos e estruturas básicas para criar novos conceitos, enfim, é da natureza humana mesclar, hibridizar, *remixar*.

Os mesmos princípios podem ser aplicados à linguagem e, por conseguinte, aos gêneros. Se ajustarmos a lupa para aqueles que circulam na internet, tem sido uma constante que

Graças à ampla disponibilidade de dispositivos digitais para a comunicação cotidiana e representação, a produção de textos através da seleção e recontextualização de outros textos passou de gênero produzido por profissionais (muitas vezes artistas) para a prática semiótica cotidiana, em todos os modos, contextos e - possivelmente - em muitos gêneros. (ADAMI, 2011, p. 3)³¹

³¹ Nossa tradução de: “Thanks to the widespread availability of digital devices for everyday communication and representation, the production of texts through selection and recontextualization of other texts has turned from genre produced by professionals (often artists) to everyday semiotic practice, in all modes, contexts and – possibly – in many genres”.

Para que esses gêneros sejam produzidos e circulem, dependem de um intrincado conjunto de dispositivos digitais, os quais exigem uma série de letramentos e técnicas específicas (como recortar, copiar, colar). O produto, portanto, tende a se constituir por enunciados cuja configuração textual e discursiva ainda estão em emergência, já que muitos são fruto de um processo de remix. Vejamos como isso funciona no *Facebook*.

Das configurações textual/discursivas complexas de gêneros em emergência do *Facebook*

De nosso *corpus*, extraímos quatro exemplos de diferentes configurações, mas que seguem dois critérios: primeiro, todos tinham de ter, pelo menos, 50 compartilhamentos e 50 curtidas. Esta condição se justifica pelo fato de, ao “compartilhar” e ao “curtir”³² algo, o interagente da rede reconhece e propaga uma determinada prática, o que faz com que ela circule socialmente e possa entrar em emergência. Segundo, todos precisavam apresentar traços de pelo menos dois gêneros em sua configuração, marcando o que chamamos de mesclas de gêneros.

Os processos de *remix* por que passam determinadas práticas discursivas no Facebook acabam reverberando em produtos que circulam na rede que são consumidos pelos usuários e propagados a curto e médio prazo. Com isso, em longo prazo, pode-se estabelecer uma recorrência de elementos formais, funcionais, pragmáticos e sócio-historicamente situados, que supõe tratar-se de um gênero. Vejamos:

³² O “compartilhar” é uma ferramenta utilizada pelos usuários para propagar determinadas mensagens na rede. Elas podem estar disponíveis em diferentes graus de interação – pode ser tanto pública, para todo e qualquer usuário do Facebook, quanto para somente o próprio dono da conta –, a depender das restrições que o usuário faz em suas configurações de compartilhamento. Já a ferramenta “curtir” é uma ferramenta que indica se uma postagem agradou ou não um determinado usuário.

Figura 2: Meme sobre professores



Fonte: <https://pesquisafacebook.wordpress.com>

Este texto é representante de um grupo de textos claramente humorísticos que circularam no Facebook durante uma das etapas de coleta do *corpus*, entre 2012 e 2013. Sua tipificação se realiza, no plano contedutístico e no formal, da seguinte maneira: no primeiro, em geral, ele apresenta diferentes pontos de vista sob um mesmo objeto/evento, além de trazer situações do cotidiano; no segundo, tais pontos de vista são demonstrados formalmente em quadros distintos, fruto de um usuário da rede que domina programas de editor de imagens, como *Photoshop*, ou seja, suas condições de produção passam por um processo de *remix*. Quanto à perspectiva enunciativa, ora ele se apresenta sob o ponto de vista do enunciador (“o que **meus** amigos pensam”; “como **me** vejo”), ora sob o ponto de vista de uma terceira pessoa (“como o governo me ve”), mas sempre com o intuito de mostrar ao leitor perspectivas distintas frente a um mesmo objeto.

Quanto à perspectiva formal, o texto se organiza em quadros, relembrando muitos gêneros que se organizam da mesma

maneira, como as HQ, fotonovelas, tirinhas etc. A tendência da cultura ocidental é realizar a leitura de cima para baixo e da esquerda para direita, o que ainda corrobora com esses gêneros de onde possivelmente este texto buscou inspiração. Mesmo assim, não podemos considerar este texto como pertencente ao gênero HQ ou tirinha, por exemplo. Sequer um nome exato os usuários têm dado³³, o que parece marcar também um indício de emergência. Mas isso provavelmente não importa: os padrões formais e funcionais buscam estabilização, atendendo às forças centrípetas da língua. Textos que se organizam dessa maneira, com propósitos bem delimitados, parecem pertencer a um gênero que busca uma identidade: parece ser um caso de emergência genérica.

Figura 3: Hino dos Estados Unidos na Copa do Mundo de 2014



Fonte: <http://achadosdamari.com.br/2014/06/18/os-memes-de-hinos-das-selecoes-na-copa-do-mundo-2014/>

O texto em tela também foi resultado de um processo de *remix* e circulou durante a Copa do Mundo no Brasil, em 2014. A imagem mostra um recorte de uma transmissão televisiva de uma

³³A tendência é chamar de *memes*.

das partidas da seleção dos Estados Unidos no mundial. No Brasil, durante a execução dos hinos, a empresa televisiva responsável pela transmissão dos jogos – no caso, a Rede Globo – colocava na tela a tradução dos hinos. Não se trata de uma foto retirada de algum meio jornalístico, mas sim da técnica de *printar* a tela enquanto a transmissão era realizada. Percebe-se isso também por elementos multimodais, como os olhos fechados dos jogadores, a imagem embaçada do jogador da direita e os cabelos esvoaçantes do jogador em primeiro plano, características que não apareceriam numa foto para uma matéria, que passa por um rígido processo de seleção.

Depois, a partir de programas de computador de edição de imagens, o enunciador mudou a tradução original do hino e retomou um antigo *jingle* de um anúncio do McDonald's, remetendo a um elemento cultural tipicamente americano. É claro que, para a construção do sentido, essa retomada se dá por elementos intertextuais e exige do leitor essa recuperação. Mas o que queremos mostrar é que, a partir do momento em que a imagem foi recortada, editada e incluída num outro meio, a *internet*, deixou de ser o gênero original e ganhou contornos claramente humorísticos, cujo propósito era o de provocar o riso. Trata-se de um texto pertencente a um gênero humorístico (não sabemos exatamente qual é), mas tem-se um discurso do humor predominante. Eis também um produto de processos de *remix*.

Um outro padrão textual que circulou com muita intensidade no Brasil entre os meses de janeiro e fevereiro de 2015 foi o seguinte:

Figura 4: Evento no Facebook

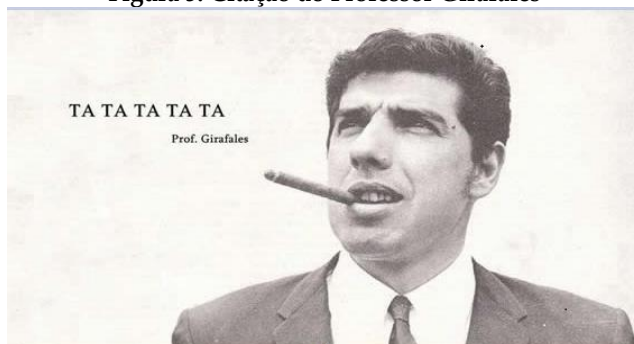


Neste texto, preservamos a identidade do usuário por ser uma informação relevante. Chama a atenção uma mescla de gêneros aqui desenvolvida: o *evento do Facebook* é uma ferramenta pensada pelos programadores da empresa para programação de eventos dos seus usuários. Quando da criação de um, o internauta pode convidar as pessoas pelo próprio *site*, as quais têm opção de aceitar ou recusar o convite. Logo, este gênero ficou bem marcado no *site*, até o momento em que estes formatos textuais começaram a circular na rede. O elemento mais recorrente, no plano formal, é a imitação perfeita da ferramenta de eventos do Facebook. No plano funcional, estão o conteúdo, como eventos impossíveis de ocorrer, como “Festa em Marte” ou “Ir ver o filme do Pelé com tudo pago pelo Seu Barriga”; as datas de acontecimento muito distantes das postagens, como em “2025, 2050 etc.” e o propósito comunicativo, que pode ser tanto humorístico quanto crítico. Agora a aceitação dos participantes é real – também uma imitação funcional da ferramenta.

No exemplo em tela, os “eventos” foram tão propagados no Facebook que criou-se mais um: “Não sei mais em qual evento

confirmando presença”, cuja aceitação ultrapassou as 174 mil pessoas. Vê-se que, embora o propósito seja o de convidar, os usuários sabem que esta função social não será cumprida, pois o discurso aí é marcadamente humorístico. Eis, então, uma mescla de gêneros: há traços do convite e da piada também, e os padrões funcionais desta última são dominantes. Observemos os próximos exemplos que também apresentam o discurso humorístico.

Figura 5: Citação do Professor Girafales



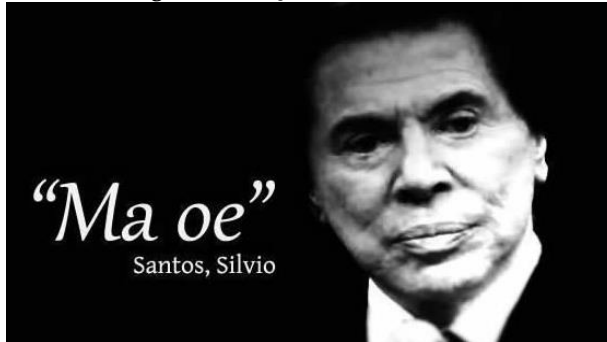
Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/551831760576323145/>

Figura 6: Citação de Dercy Gonçalves



Fonte: <http://perolas.com/grandes-pensadores-do-perolas-parte1/>

Figura 7: Citação de Silvio Santos



Fonte: <http://perolas.com/grandes-pensadores-do-perolas-parte1/>

Nos textos acima, a condição de produção do gênero também é marcada por um processo de *remix*, em que é perceptível o propósito de despertar o riso por meio do humor. Para acompanhar o elemento verbal, há um elemento semiótico importante – a cor de fundo–, quando aparece tanto o branco quanto o preto, e, além disso, a foto do autor, que instiga um aspecto de seriedade do enunciado. Para isso, é utilizado um bordão ou uma fala que marca um determinado personagem público, seja ele real (Silvio Santos e Dercy Gonçalves) ou fictício (personagem Professor Girafales, interpretado pelo ator Rubén Aguirre), o que constitui um traço intertextual.

Nestes exemplos, os sujeitos podem perceber tais relações intertextuais, por meio da citação e da paródia, a ponto de haver quem atribua ao gênero tais termos como forma de nomeá-los. Há também outros recursos multimodais em sua composição que contribuem para levar ao riso e, no contexto do *Facebook*, em específico, fez sucesso com os mais diversos personagens, desde celebridades da televisão brasileira, como Silvio Santos, Dercy Gonçalves e Ana Maria Braga, até personagens de seriados, como o professor Girafales, de *Chaves*; ou de filmes, como o Hulk.

Cada uma dessas personalidades e/ou personagens traz um enunciado que lhe é peculiar, exatamente o que vem marcado entre aspas. O valor pragmático como ação social considerado nesses textos, portanto, é o de causar o riso, o que é realizado por

meio de duas estratégias: a de tentar reproduzir elementos multimodais utilizados em situações de teor mais sério, nas quais temos, então, a fotografia em destaque com fundo preto ou branco; e a paródia minimal, marcada pelo resgate de um bordão de um personagem e inserção dele em outro contexto, que, nesses casos, seria o de uma rede social.

Por fim, trazemos o seguinte texto:

Figura 5: Crítica

COMO ESSA FOTO SERIA NOTICIADA NA:

veja PETISTA TORTURA FILHO DE DEPUTADO TUCANO ENQUANTO PRATICA ZOOFILIA.

HOJE CRIANÇA É ABDUZIDA POR ALIENÍGENAS E PAI É SALVO POR CACHORRO.

VÂNDALO É VISTO JOGANDO CRIANÇA EM PATRIMÔNIO PÚBLICO, CACHORRO TENTA IMPEDIR MAS É MORTO.

RECORD MILAGRE: CRIANÇA É VISTA SENDO ARREBATADA POR DEUS ENQUANTO O CÃO DO DIABO TENTA LEVAR SEU PAI PARA O INFERNO.

"AS PESSOAS ACREDITAM NO QUE ELAS QUEREM ACREDITAR." O PODER DA VERDADE

Fonte:

<http://www.extestemunhasdejeova.net/forum/viewtopic.php?f=22&t=14376&st=0&sk=t&sd=a&start=80>

Além de gêneros humorísticos, há gêneros que circulam no Facebook também com um viés político-ideológico. Interessa-nos aqui os processos de *remix* envolvidos na composição textual, que levam a um padrão híbrido: vê-se um texto desenvolvido em programas de edição de imagens, já que a imagem analisada pelo enunciador – a de um homem com seu suposto filho

e um cão – foi escolhida habilmente para sustentar a tese de que a mídia brasileira é tendenciosa.

Para fazer isso, o enunciador organiza o texto com a figura que serviria teoricamente para a manchete de quatro meios

jornalísticos brasileiros de um lado e, de outro, as possíveis manchetes da Revista Veja, do Jornal Meia Hora, da Rede Globo e da Rede Record.

Para estas construções, o enunciador recorre ao pastiche, uma estratégia intertextual que se caracteriza por ser “a imitação de um estilo desprovida de função satírica” (GENETTE, 2010, p. 37). A Veja que, no Brasil, assumiu uma ideologia diretamente oposta à do governo que esteve no poder de 2003 até 2016, tende a publicar em suas capas matérias que denunciam atitudes de pessoas ligadas ao Partido dos Trabalhadores. Portanto, o enunciador, sabendo dessa característica, sugere que uma possível análise da fotografia poderia ter a seguinte capa nesta revista: *“Petista tortura filho de deputado tucano enquanto pratica zoofilia”*, apontando principalmente para um culpado – petista, do governo – e uma vítima – deputado tucano, partido da oposição, o PSDB, apoiado pela revista. Note que é atribuído ao possível partidário do governo características negativas, com clara finalidade de ferir a imagem do partido e, por conseguinte, do governo, como “tortura” e “zoofilia”.

Quanto ao Jornal Meia Hora, do Rio de Janeiro, que tende a ser sensacionalista, a possível imagem da figura seria a abdução de um bebê por alienígenas – ato polêmico não comprovado cientificamente no mundo, apenas sugerido principalmente por ufólogos. O sensacionalismo se dá exatamente pela certeza do meio televisivo em apontar que se trata de um caso de abdução. Já a Rede Globo, segundo o enunciador, atribuiria a manchete *“Vândalo é visto jogando criança em patrimônio público, cachorro tenta impedir, mas é morto”*, fazendo uma clara remissão a possíveis apurações facilmente contestáveis da emissora ou minimamente duvidosas. Esta acusação tem constantemente sido atribuída à Globo em diferentes redes sociais, além de buscar também mostrar a parcialidade deste meio de comunicação. Por fim, a Rede Record, emissora cujo viés ideológico é religioso, já atribuiria uma manchete com este teor: *“Milagre: criança é vista*

sendo arrebatada por Deus, enquanto o cão do diabo tenta levar seu pai para o inferno”.

Em suma, o que se vê aqui é o deslocamento de uma imagem do seu contexto original para um outro – portanto uma recontextualização –, a sua edição, a partir de programas de edição de imagens, e o *link* da imagem às possíveis interpretações da mídia brasileira, tudo isso para sustentar a tese, implícita, que diz que os meios de comunicação não são imparciais como deveriam. A tese ainda é corroborada pelo texto em destaque do autor: “As pessoas acreditam no que elas querem acreditar”.

O que queremos mostrar é que textos produzidos sob essas condições têm sido muito recorrentes do *Facebook*, embora os processos de produção sejam variados. Assumimos que esses textos estão sendo organizados em estruturas formais e funcionais ainda maleáveis, não reconhecidas por muitos sujeitos que não têm conta no *site Facebook*, mas que ali circulam há meses com muita propriedade e são consumidos pelos integrantes da comunidade virtual. Todos esses exemplos aqui mostrados são, para nós, gêneros discursivos – afinal não há texto sem gênero –, mas que se encontram num estágio ainda anterior à standardização, portanto os chamamos de gêneros discursivos em emergência. Pelo fato de ainda estarem nesse estágio, já apresentam muitos elementos recorrentes – exatamente o que os caracterizam como gêneros – mas também outros elementos ainda em desenvolvimento, em fase de afirmação.

Um dos exemplos disso é o de sempre se imitar formatos de outros gêneros ou de recontextualizar determinadas características, tudo em busca da standardização. O fato é que, num ambiente maleável como a *internet*, é possível que essa afirmação da identidade genérica talvez nunca chegue, por pura falta de tempo de vida do gênero. Mas essa já é uma outra discussão.

Considerações finais

Neste trabalho, trazemos como objetivo o de investigar as misturas de gêneros que marcam formal e funcionalmente os enunciados que circulam no site de rede social Facebook. Com base num conceito de gênero da sociorretórica, que o entende como uma ação social, atrelado aos pressupostos bakhtinianos de que a língua é movida tanto por forças centrípetas quanto por centrífugas, sustentamos a tese de que as práticas de *remix* são a base dos processos de relações entre suportes, gêneros distintos e textos que circulam em sites de redes sociais ou aplicativos para comunicação móvel.

Nosso intuito foi mostrar que muitos dos gêneros que ali circulam ainda estão num estágio de emergência, ou seja, estão num momento em que os enunciados ainda estão se formando e em busca de uma identidade na sociedade e na comunidade onde ele funciona. Essa emergência se dá também pelos usos da linguagem atrelados às novas tecnologias, as quais ainda são muito novas – considerando que a internet, desde sua popularização, tem pouco mais de vinte anos. É natural, portanto, que, num ambiente volátil e maleável como a internet, o usuário da língua se utilize do seu potencial interativo para instabilizar muitos usos, criando, inclusive, novas formas de se relacionar com o outro e com o mundo. Uma dessas maneiras é através de práticas de *remix*, cujo princípio, embora pertença à natureza humana, é utilizado de maneira muito funcional pelos usuários da língua, já que, na elaboração de textos, se utiliza de uma série de letramentos e de técnicas (como copiar, colar, editar etc.) para construir sentido no mundo. Isso pode fazer emergir novos gêneros.

Referências

- ADAMI, E. Mashing genres up, breaking them down: habitus and literacy in the age of copy-and-paste. **Anais do VI Siget**, Natal-RN, 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- CROWNSTON, K.; WILLIAMS, M. Reproduced and emergent genres of communication on the World-Wide Web. **Proc. of the 30 Hawaii Intern. Conf. on System Sciences, USA**, 1997.
- GENETTE, G. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Trad: Cibele Braga, Erika Viviane Costa Vieira, Luciene Guimarães, Maria Antônia Ramos Coutinho, Mariana Mendes Arruda, Miriam Vieira. Edições Viva Voz: Belo Horizonte, 2010.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Remix: the art and craft of endless hybridization. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 52 (1), pp. 22-33, 2008.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LIMA-NETO, V.; ARAÚJO, J. Por uma rediscussão do conceito de intergenericidade. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 12, p. 273-297, 2012. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/1201/120111.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2014.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. 50ª Reunião do GEL, USP, São Paulo, p. 1-47, 2002. Disponível em: <<http://migre.me/eg4ij>>. Acesso em: 20.04.2013.
- MILLER, C. Gênero como ação social. In: _____. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Trad. e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel et al. Recife: EDUFPE, p. 21-44, [1984] 2009.

MIRANDA, F. **Textos e géneros em diálogo**: uma abordagem linguística da intertextualização. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 2010.

SANTINI, M.Characterizing genres of Web Pages: genre hybridism and individualization. **Proceedings of the 40th Hawaii International Conference on System Sciences**, 2007.

SHEPERD, M.; WATTERS, C. The Evolution of Cybergenres. **31st Hawaii International Conference on System Sciences**. Ed. Ralph H. Sprague, Jr. Maui: IEEE Computer Society Press, p. 97–109, 1998.

COMPLEMENTARIEDADE INTERSEMIÓTICA EM QUADRINHOS ÁCIDOS: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL

Aluizio Lendl

Introdução

Quando usamos as mídias digitais, o nosso discurso é reestruturado em sequências textuais multimodais encaixadas ou justapostas responsáveis pela infraestrutura do gênero discursivo utilizado. São as nossas ações não-escolarizadas rotinizadas nessas mídias responsáveis pelos novos modos de interagir com eficácia através das variedades de textos. Desse modo, é incontestável afirmar que esses enunciados são reelaborados a partir das tecnologias digitais da comunicação e da informação. Sobre essas reelaboração e/ou recriações, Xavier (2002: 105) ressaltou que “o modo de enunciação digital alicerça-se basicamente na possibilidade de, pela integração das várias mídias (verbo-auditivo-visual), promover uma abordagem mais envolvente do leitor” com o texto.

As mídias digitais, portanto, afiguram-se como domínio de múltiplas possibilidades comunicativas, capaz de reunir a maior variedade de semioses, permitindo que pesquisadores e professores na área dos estudos da linguagem possam tomar posse de aplicativos, ferramentas e textos sob o olhar que pode abrigar tanto uma diversidade teórica quanto as formas de *remixar* os sentidos do texto.

Nesse sentido, o nosso interesse se insere na área que compreende os estudos sistêmicos da linguagem, em especial, os da Semiótica Social, mais especificamente sobre as investigações que têm como foco as relações entre imagem-texto. Interesse que vem se intensificando com os estudos da multimodalidade,

propostos por Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), e se justifica por entender que a temática não tem recebido, ainda, a devida atenção.

Com a intenção de ampliar os horizontes de compreensão do fenômeno da relação entre linguagem visual e linguagem verbal, este texto faz parte de um estudo no qual objetivamos examinar a *complementariedade ideacional* (UNSWORTH, 2006: 62), parte de um estudo maior que compreende o significado dos recursos de interação imagem-texto, de histórias em quadrinhos que circulam nas mídias digitais.

As histórias em quadrinhos (HQ) escolhidas são da série *Quadrinhos Ácidos*, sob a autoria de Pedro Leite e, em casos especiais, em parceria com outros artistas. Os quadrinhos são disponibilizados no *site* que leva o nome do título da série. Toda semana diversos temas do cotidiano são abordados com um humor ácido e áspero, e seu idealizador compartilha no complexo das redes sociais. O autor ainda adverte que não são quadrinhos para quem se ofende facilmente, extremistas políticos, fanáticos religiosos e outros, tendo em vista a crítica e as ironias sobre os temas da atualidade.

Quanto à definição de história em quadrinho, McCloud (1995, p. 9) explicou que se trata de “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transferir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador.” Podemos entender que as HQ necessariamente acontecem a partir de dois quadros com imagens sequenciadas.

Guimarães (1999) destaca uma definição bem mais abrangente para conceituação das HQ:

É História em Quadrinho toda produção humana, ao longo de toda sua história, que tenha tentado narrar um evento através do registro de imagens, não importando se esta tentativa foi feita nas cavernas há milhares de anos, numa tapeçaria, ou mesmo numa única tela pintada. Não se restringe, nesta caracterização, o tipo de superfície

empregado, o material usado para o registro, nem o grau de tecnologia disponível. (1999, p. 6).

Como podemos observar, a definição de Guimarães é muito abrangente e se diferencia da maioria das definições empreendidas. Franco (2008) traz em seu trabalho duas definições necessárias. A primeira é a de Gubern (1979, p.35), que define as HQ como sendo “estruturas narrativas formadas pela sequência progressiva de pictogramas nos quais podem integrar-se elementos de escrita fonética”. A segunda é a definição de Cagnin (2014, p. 25), cuja HQ “é um sistema narrativo formado por dois códigos de signos gráficos: a imagem, obtida pelo desenho; [e] a linguagem escrita.” Para nós, as duas definições são passíveis de apreciação, tendo em vista uma forma sintética de caracterizar esse tipo de enunciado.

A partir dessas definições, portanto, traçamos uma que para nós sintetiza o perfil de HQ. Entendemos que as Histórias em Quadrinhos são narrativas multimodais, ou seja, que possuem múltiplas formas de linguagem, com uma ou mais sequências de enunciados estáticos ou em movimento, com unidades verbais, visuais e/ou verbo-visuais, com ou sem áudio, estruturados progressivamente. Ressaltamos que quando mencionamos enunciados, não nos referimos apenas aos enunciados verbais, mas cada quadro como enunciado. Essa definição se assenta na compreensão de que as manifestações semióticas ultrapassam a concepção de estruturas de HQ apenas com dois tipos de códigos, o verbal e o visual.

Alertamos para que os leitores não esperem, nas linhas futuras, um estudo aprofundado sobre as visões ideológicas e sociais que são comuns nos estudos do discurso, nosso foco não escapa das subjetividades que emergem dos enunciados, mas se assenta numa perspectiva exploratória e descritiva dos recursos e da metalinguagem da multimodalidade.

As relações intersemióticas

Os estudos sobre as relações intersemióticas, como mencionado, têm utilizado a Linguística Sistêmica Funcional (LSF) como base para construção de uma metalinguagem para os estudos do texto multimodal. Isso por que Halliday e Mathiessen (2004: 24) explicam que a “linguagem é um sistema semiótico complexo organizado em vários níveis e/ou estratos”, composta de dimensão social e cultural. Ou seja, um sistema que os usuários são capazes de entender e se fazer entender nos seus grupos sociais, levando em consideração as diferentes necessidades comunicativas. Nesse sentido, Halliday e Matthiessen (2004: 03), destacam que o texto “é qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a linguagem”. Trata-se de uma forma múltipla de entender a linguagem, inserindo-a como propósito para construção dos sentidos dos diferentes signos e nas mais diversas práticas sociais.

Os estudos das relações entre os diferentes signos, das relações intersemióticas, surgiram, portanto, na esteira do entendimento de que a linguagem é parte de um sistema semiótico social necessário para o desenvolvimento da sociedade. O modelo da *Gramática do Design Visual (GDV)*, proposto por Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), desenvolvido a sombra da abordagem sistêmica, foi responsável por construir o modelo de referência à metalinguagem visual.

Para além dos estudos da GDV, Unsworth (2006) propõe um estudo que busca investigar as intersemióticas, especialmente a relação imagem-texto. Para o autor, os leitores do estudo devem considerar o “desenho de metalinguagem existente e emergente sobre abordagens semióticas funcionais sistêmicas para textos multimodais” (UNSWORTH, 2006: 56). Seu trabalho surge com uma contribuição para a metalinguagem da multimodalidade para o entendimento das relações que envolvem os textos multimodais contemporâneos e os textos digitais.

Os textos, para Unsworth (2006), também devem ser explicados em qualquer contexto comunicativo e podem ser descritos em termos de três principais variáveis que são importantes para influenciar as escolhas semióticas que são feitas. “Essas variáveis situacionais estão relacionadas a três áreas abrangentes de significados, ou metafunções: "ideacional", "interpessoal" e "textual". (UNSWORTH, 2006: 58). O autor mostra que essas metafunções influenciaram o desenvolvimento de outras metalinguagens para além da proposta por Kress e van Leeuwen, como é o caso das de O’Toole (1994) e de Lemke (1998), cujas abordagens mostram uma diferença muito sutil de nomenclatura dos estudos aplicados à semiótica social da imagem, mas que equivale as metafunções de Halliday.

Coube então a Unsworth (2006) a iniciativa de propor uma investigação por finalidade descrever de forma teórica a dinâmica da interação entre a imagem e texto, enquanto sistema semiótico social. Nesse sentido, o autor explica que essa interação pode ser caracterizada, a partir do significado ideacional, como *concordância, complementaridade ou conexão*.

Entretanto, para cumprir a finalidade desse texto, nos deteremos em investigar apenas a *complementariedade*. Desse modo, a complementariedade ideacional diz respeito à situação, em textos multimodais, onde “o que é representado em imagens e o que é representado em texto pode ser diferente, mas complementares e contribuintes conjuntamente para um significado geral que é mais do que os significados transmitidos pelos modos separados” (UNSWORTH, 2006: 62). Isto é, as unidades linguísticas e as estruturas visuais atuam conjuntamente para a construção dos sentidos, não sendo esse sentido equivalente às representações individuais apenas do texto ou apenas da imagem.

Imagem 01: estereótipos baratos



Fonte: Adaptado de quadrinhosacidos.com.br

A história em quadrinho ilustra o modelo da *complementariedade*. No quadrinho dois, de um lado, o texto refere-se à crença já disseminada de que os “cariocas são malandros”, ou seja, que os cariocas são mandriões, ociosos, molengos. Por outro lado, a imagem mostra um profissional, inferimos ser um profissional da saúde, talvez médico ou enfermeiro, isso pelo uso do estetoscópio disposto no pescoço. Nossa compreensão é a de que, com base no proposto por Unsworth (2006), o texto sobre o carioca e a imagem do profissional, representados separadamente, não constroem o sentido irônico proposto pelo quadro inicial: “Estereótipos baratos”. O estereótipo é desconstruído a partir da relação que se estabelece entre texto e imagem, a representação visual da fisionomia do profissional é a de indignação com o que foi promovido.

O terceiro quadro representa um sujeito às margens de uma piscina e com uma raquete na mão acompanhado do texto que afirma que os “paulistas só sabem trabalhar”. Os sentidos individuais proporcionados por cada uma das semioses não contribuem com a afirmação de que se tratam de estereótipos baratos, pois este sentido só é construído por meio da relação texto-imagem.

A ideia de chamar de “estereótipos baratos” é utilizada para desconstruir a crença popular de que os sujeitos “são”. Entretanto, a desconstrução só é possível em virtude da relação construída

por complementariedade entre imagem-texto que, de forma independente, são promovem a mesma compreensão.

Desse modo, Unsworth (2006) explica que quanto mais imagens forem incluídas nos textos, ambos se tornam suscetíveis a caracterização da complementariedade ideacional da relação imagem-texto. Nessa perspectiva, a complementariedade pode ser subdividida em *ampliação* e *divergência*.

A *ampliação* pode ser entendida como modo representar a ampliação da imagem por força do texto ou ausência do texto. As sequências linguísticas dos segmentos significativos de um determinado texto podem ser construídas por várias páginas para representar uma única imagem. A respeito dessa subcategoria, Unsworth (2006: 63) destacou que “a(s) imagem(s) pode(m) representar o resultado final de um processo descrito no texto verbal”, como pode ser indicado na **imagem 02**:

Imagem 02: opções



Fonte: Adaptado de quadrinhosacidos.com.br

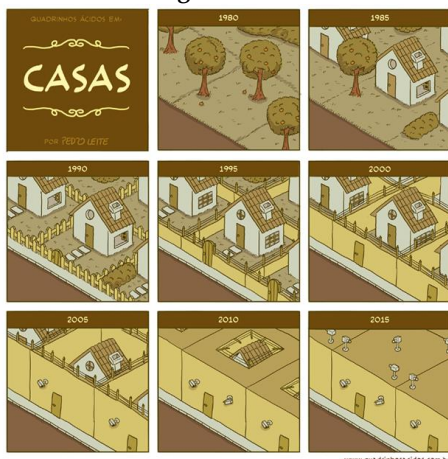
A ocorrência da ampliação no quadrinho *Opções* se desenvolve a partir de detalhes que vão sendo construídos quadro-a-quadro. O texto mostra uma diversidade de opções de cremes dentais. Cada quadro ilustra o *framework* das caixas da *Colgati*, com cores diversas – a partir do padrão vermelho e branco, *layout* diverso e, principalmente, várias opções de ação do creme dental, por exemplo, com “máxima proteção anticáries”,

para uma “gingiva saudável” e com bicarbonato de sódio, e uma sutil diferença de preço, com variação de até vinte centavos. No último quadro, por sua vez, há o destaque na projeção de um sujeito que se joga ao chão em desespero, pelo fato da existência de tantas opções diferentes do produto.

A descrição anterior mostra como se realizou a ampliação, ela é construída a partir da quantidade de cremes dentais. As opções são descritas nas embalagens das caixas, ou seja, refere-se a uma “distribuição intra-processo, [...] que se refere a diferentes aspectos de um processo compartilhado” (UNSWORTH, 2006: 63). Durante o processo, a narrativa das unidades linguísticas sequenciadas gera a situação final, deixando subentendido que o sujeito passou os olhos por todos os cremes dentais e todos os preços apresentados em cada prateleira, mesmo isso não sendo mostrado, pois só aparece ele no chão em desespero pela quantidade de opções. Logo, a imagem é construída para ilustrar o resultado final do fluxo do desenvolvimento textual verbal

Após entender a natureza da ampliação, vamos explorar quando a ação pode ser narrada apenas pela sequência imagética. Vejamos essa ocorrência na **imagem 03**:

Imagem 03: casas



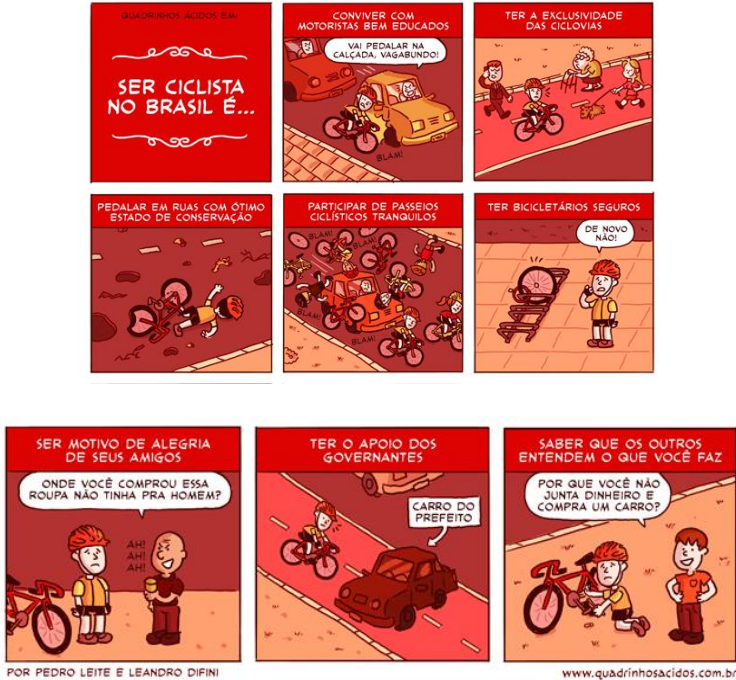
Fonte: quadrinhosacidos.com.br

Na história em quadrinho *Casas* a imagem amplia o texto. Isso quer dizer que “os elementos significativos da ação da história frequentemente ocorrem apenas nas imagens” (UNSWORTH, 2006: 62). Por exemplo, nos *quadrinhos ácidos*, apenas no primeiro quadro aparece o correspondente verbal para *casas*, enquanto os outros quadrinhos representam o processo de mudanças das casas no decorrer dos anos. A história das mudanças ocorridas ao longo do tempo, com vistas a manter a segurança das residências é contada exclusivamente por meio das imagens. O texto *casas*, em virtude do plural, sugere a diversidade de casas existentes, mas só vamos perceber que está relacionado ao modelo de segurança das mesmas casas, no atravessamento do tempo, quando vemos o desenvolvimento do fluxo imagético.

Apresentamos os modelos de complementariedade por ampliação, quando ora a imagem amplia o texto, ora o texto amplia a imagem. Entretanto verificaremos que a complementariedade pode ocorrer por divergência.

Unsworth (2006: 63) mostra que a “divergência ideacional não parece ter figurado na pesquisa sobre a concordância e complementariedade intersemiótica” de muitos autores. No entanto Unsworth explica que a divergência é claramente importante nos livros ilustrados de crianças, por outro lado, nós esclarecemos que esse aspecto é importante para os estudos das interações imagem-texto, em especial, nas histórias em quadrinhos, como podemos ver no exemplo a seguir:

Imagem 04: ser ciclista no Brasil



Fonte: quadrinhosacidos.com.br

A divergência figura em todos os quadrinhos da série *Ser ciclista no Brasil é...*. Os autores constroem a história baseada na divergência entre o que é dito no texto verbal e o que é representado no texto visual. Então se ser ciclista no Brasil é ter a exclusividade nas cicloviás, isso implicaria a exigência de circulação apenas de bicicletas nas vias específicas. Não é o caso da imagem, nela ocorre a presença de senhoras idosas na via exclusiva.

Verificamos que essa mesma construção aparece em todos os quadrinhos. Por exemplo, quando menciona pedalar em ruas em ótimo estado de conservação, na verdade as vias são todas esburacadas; quando ciclistas realizam passeios tranquilos, mas são atropelados por motoristas intolerantes; quando o bicicletário é seguro, a segurança pública não é eficiente; quando os ciclistas são motivo de alegria, na maioria das vezes sofrem *bullying* dos

amigos; quando se tem apoio do governo, quando há casos de carros oficiais parados sobre a ciclovia atrapalhando os ciclistas; e assim por diante.

As histórias são construídas a partir do contraponto entre as informações disponibilizadas, pois o texto verbal sinaliza algo oposto ao que é representado visualmente, indicando que ser ciclista é sofrer com os infortúnios de viver nessa sociedade brasileira.

Desse modo, a complementariedade ideacional pode ser dividida em ampliação e divergência, processo fundamental para a compreensão das relações entre imagem-texto nas multiplicidades de materiais.

Conclusões

Esse texto configurou-se como uma reflexão sobre a complementariedade ideacional em histórias em quadrinhos que circulam na espera das mídias digitais. Nossa abordagem busca suscitar um olhar para a maior sensibilidade sobre os estudos da coerência intersemiótica. Assim, esse trabalho se inscreve como investigação que busca contribuir para os estudos da multimodalidade, em especial sobre as relações imagem-texto de histórias em quadrinhos disponíveis *online*.

Nesse sentido, podemos acrescentar que não são apenas as histórias de livros infantis que estabelecem complementariedade, pois mostramos que os Quadrinhos Ácidos contemplam a complementariedade de ampliação e divergência. Desse modo, os quadrinhos, que normalmente são inseridas em uma categoria separada, em virtude do seu modo de composição e das suas particularidades quanto aos balões de fala, também podem ser inseridos no estudo ideacional da complementariedade.

Portanto, colocar a discussão sobre os modos de sinergia entre imagem-texto, que atravessam as mídias digitais, por meio do uso prático de uma metalinguagem específica, não só é uma questão necessária, mas indispensável para o futuro das

investigações e para as práticas de ensino de leitura e escrita. Por fim, acreditamos que a proposta de Unsworth (2006) não só foi capaz de atender às demandas do estudo, como surpreendeu pela aplicabilidade da categoria da complementariedade às histórias em quadrinhos.

Referências

- FRANCO, E. **HQtrônicas do suporte papel à rede internet**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2008.
- GUIMARÃES, E. Uma Caracterização Ampla para a História em Quadrinhos e seus Limites com Outras Formas de Expressão. Artigo apresentado no **Intercom**. Rio de Janeiro, 1999.
- HODGE, R.; KRESS, G. Social Semiotics. In: **Social semiotics**. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press, 1988, p. 1-12.
- HALLIDAY, M, A, K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnol, 1985.
- HALLIDAY, M, A, K.; MATTHIESSEN, C. M.I.M. **introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2004.
- KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. 2. ed. London and New York: Routledge, [1996] 2006.
- MCCLLOUD, S. **Desvendando os Quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 1995.
- UNSWORTH, L. Towards a metalanguage for multiliteracies education: describing the meaning -making resources of language-image interaction. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 5, n. 1, 2006, p. 55-76.
- XAVIER, A. C. **O.Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, Campinas, 2002.

A ESCOLA E O DIGITAL NA CONTEMPORANEIDADE: ANTIRRACISMO E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Maria Cristina Giorgi
Fabio Sampaio de Almeida
Alice Moraes Rego de Souza

Introdução

Os alunos de hoje não mudaram apenas em termos de avanço em relação aos do passado, nem simplesmente mudaram suas gírias, roupas, enfeites corporais, ou estilos, como aconteceu entre as gerações anteriores. Uma grande descontinuidade ocorreu. Pode-se chamá-la de ‘singularidade’ – um evento no qual as coisas são tão mudadas que não há volta. Esta então chamada ‘singularidade’ é a chegada e a rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX.³⁴(Marc Prensky)³⁵

Há dezessete anos, o pesquisador estadunidense Marc Prensky publicava o artigo que popularizou no campo científico as expressões “nativos digitais” e “imigrantes digitais”, texto que pode ser considerado um marco na história da pesquisa em linguagem, educação e novas tecnologias de comunicação e informação. Para o autor, os alunos na contemporaneidade processam informação de forma diferente de seus professores, uma vez que o contato massivo dos primeiros com tecnologias

³⁴ Tradução nossa.

³⁵ Today’s students have not just changed incrementally from those of the past, nor simply changed their slang, clothes, body adornments, or styles, as has happened between generations previously. A really big discontinuity has taken place. One might even call it a “singularity” – an event which changes things so fundamentally that there is absolutely no going back. This so-called “singularity” is the arrival and rapid dissemination of digital technology in the last decades of the 20th century.

digitais, como computadores, videogames, tocadores de música, câmeras de vídeo e diversos brinquedos digitais molda o modo como pensam e compreendem o mundo, o que não ocorre com os segundos, nascidos antes dessa revolução, que tateiam tais tecnologias.

Os alunos de hoje, portanto, são usuários nativos da linguagem digital, porque já pensam e processam a informação desse modo diferente. E nós, ainda que tenhamos aprendido e adotado – ou melhor, sigamos adotando e aprendendo – tais tecnologias, comparados a eles, nos apegamos, em maior ou menor escala, ao impresso e até mesmo à escrita manual, pois o modo como nos relacionamos social e cognitivamente com essa linguagem é diferente, mantemos “sotaques” de nossa linguagem analógica, não passando, desse modo, de imigrantes digitais. E mesmo quando deixamos de lado o impresso e o manual, nossa lógica segue, de alguma forma, baseada neles, indicando que estamos ainda em “modo de transição”, para nos apropriarmos da linguagem em questão.

À medida que temos contato com novas tecnologias, nós, imigrantes digitais, seguimos sendo socializados na linguagem digital. E como sabemos, a quantidade de novos aplicativos e mídias sociais existente e em criação é impressionante, bem como o compartilhamento de informações e de conhecimentos via ambientes *on-line*. No entanto, a forma como damos conta dessas “tecnologias”, muitas vezes, reduz-se à simples transposição de formas antigas de fazer coisas com novas ferramentas. Desse modo, o uso que fazemos de tais tecnologias, em muitos dos casos, não explora a potencialidade que as mesmas trazem, como por exemplo, professores que usam computador e projetor multimídia para ministrar exatamente as mesmas aulas que sempre fizeram com apoio de quadro negro e giz. Talvez, ainda não saibamos como fazer de forma diferente, mas certamente nossos alunos sabem.

Abrimos aqui um parêntese para explicar que não defendemos discursos que se instituem como norma, classificando

os docentes entre “aqueles que estão abertos para o novo”, “os atualizados” em oposição a “aqueles resistentes ao mundo novo”, “os desatualizados”. A discussão que propomos aponta outras questões: A escola e os professores precisam se adaptar aos alunos nativos digitais? Os alunos ainda são considerados na escola para além de meros receptores de conteúdo passivos? A escola e os professores ainda têm algo a ensinar? Em suma, como lidar com a lógica do “professor detentor de saber”, quando no ambiente escolar os discentes são exatamente aqueles que dominam o ciberespaço, são os nativos digitais, ao passo que os docentes somos os imigrantes?

Cabe ainda explicitar que, como linguistas, inscrevemo-nos em uma proposta de Linguística Aplicada (LA) que se pode chamar de transgressiva e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) que tem como foco a relação entre linguagens e práticas sociais e entende que a linguagem relaciona discursos e identidades sociais e é fundamental na construção dos modos de ser e pensar de sujeitos e culturas. Desse modo, essa LA pretende reinventar formas de compreensão de mundo, tendo em vista uma visão de sujeito múltiplo, contraditório e constituído dentro de diferentes práticas discursivas e relações de poder, que possibilite uma pesquisa crítica.

Nessa perspectiva, tomamos a linguagem como uma instituição social sócio-historicamente situada; isto é, ao usar a linguagem não estamos apenas proferindo palavras, sons, frases oriundas de um sistema linguístico abstrato – estamos fazendo alguma coisa no diálogo com alguém, em um momento e condições determinadas. Nossas interações, incluídas aquelas que ocorrem no espaço *on-line*, se dão em um mundo social produzido nas diversas malhas discursivas dialógicas situadas nas sucessivas passagens do tempo. Somos constituídos pelo discurso, ao mesmo tempo em que produzimos discurso (BAKHTIN, 2000).

Tais perspectivas por meio das quais observamos as práticas de linguagem sinalizam um fundamento teórico que favorece nossas aspirações como docentes de língua (materna e

estrangeira), a saber, contribuir para a formação linguística crítica e engajada dos estudantes, incentivando-os a compreender e a assumir o papel de sujeitos de seu discurso. Essas mesmas reflexões teóricas reforçam a relevância de tratar, necessariamente, no âmbito das aulas de língua, da presença das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), uma vez que estas estabelecem novas relações entre os sujeitos, novos modos de circulação da informação, novas práticas de linguagem; em suma, condições de produção de enunciados muito singulares, com as quais precisamos aprender a lidar.

Portanto, nosso objetivo neste capítulo é articular algumas contribuições teóricas das áreas de Educação, Sociologia, Filosofia e dos Estudos da Linguagem, buscando desenvolver reflexões que nos ajudem, como professores, a nos posicionarmos de modo consciente, quanto ao espaço das TICs na sala de aula, especialmente na educação linguística (BAGNO; RANGEL, 2005) dos estudantes da educação básica.

Para tal, esse texto se divide em quatro partes, começando pela discussão sobre modos de compreender a escola, a relação entre professor e aluno, a aproximação da educação às demandas de uma lógica capitalista e a presença das novas tecnologias como meios para se reinventar tais paradigmas, em prol de uma educação emancipadora. Num segundo momento, associamos os conceitos de dialogismo e gêneros de discurso de Bakhtin (2000, 2004), cujas propostas nos inspiram e fundamentam uma forma de lidar com o ensino de línguas comprometido com a educação linguística, de modo a evidenciar as novas relações e novas formas de ser por meio dos diversos usos da linguagem digital. Passando à terceira parte, empenhados em promover o estudo de línguas como parte da formação geral de nossos alunos – distante de uma perspectiva meramente instrucional –, procuramos sugerir caminhos para uma abordagem ética e política das TICs como tema e como recurso, considerando a linguagem como forma de intervenção no social e, portanto, essencial para a construção de um meio mais justo em que a postura antirracista

seja premissa. Por fim, chegamos ao entendimento de que a trajetória não é fácil, nem rápida, contudo, concluímos que não basta apenas ter equipamentos e recursos tecnológicos no contexto pedagógico, pois esses só fazem sentido quando mobilizados para sensibilizar nossos alunos sobre seu papel ético como sujeitos inseridos em uma rede de disputas de poder.

1. Escola e educação linguística na contemporaneidade – novas relações mediadas pela tecnologia

Frequentemente nos esquecemos – ou sequer sabemos – que a escola nem sempre esteve organizada do modo como a conhecemos, com salas separadas, e alunos distribuídos em turmas por idades. Essa escola dada hoje que disciplina, normaliza, divide e distribui tempos e espaços, classifica, diagnostica, sanciona, é simplesmente resultado de embates de poder. E é essa escola que reproduzimos. Uma escola com base na organização fabril, cujo papel transcende à formação educacional e tem como objetivo final formar corpos disciplinados e dóceis que não questionem e mantenham a hegemonia vigente: a do capital (FOUCAULT, 2004).

Vinculado diretamente a esse modo disciplinar de organização da escola, certos sentidos de educação continuam sendo produzidos, por grandes narrativas, ao longo dos anos, cujo principal eixo orientador é a ideia de que a escola tem como papel a “transmissão de conhecimentos verdadeiros”, o que implica que o fluxo dessa transmissão vai do professor, sujeito que detém o conhecimento, a “verdade”, para o aluno, tomado como tabula rasa, mesmo que parte da literatura da área da educação venha questionando e problematizando tal concepção, reforçando a ideia de que o conhecimento é sempre resultado de um processo de construção social, do qual professor e aluno são sujeitos ativos.

Olhando para a realidade da escola, nossa experiência como docentes mostra-nos que a educação como construção ainda esbarra em práticas pedagógicas que se constituem como mera

transmissão de saberes. Tal questão torna-se mais problemática quando inserida no contexto histórico contemporâneo, momento em que as “verdades” mais prezadas da modernidade começam a perder sua hegemonia, passando a ser negociadas, questionadas, destruídas, para usar as palavras do sociólogo Zygmunt Bauman (1992). Vivemos um tempo onde questões identitárias, como raça, etnia, gênero, sexualidade e classe social, ganham um grande destaque nos mais diversos aspectos da vida social, nos debates em que as novas tecnologias digitais cumprem um papel central, dos quais muitos de nossos alunos já vêm participando fora da escola.

Articulando essas questões – a revolução da tecnologia e o surgimento dos nativos digitais, o modelo disciplinar de escola, a compreensão da educação como mera transmissão e a acentuação das questões identitárias – podemos afirmar que o referido período contemporâneo implica, por si só, uma necessária ruptura com uma concepção essencializada de escola, de aluno e de ensino-aprendizagem. Talvez, também por isso, muitos dos discentes demonstrem pouco interesse pela escola e pelos conteúdos, quase sempre estáticos e prontos, nos quais sua participação costuma se restringir à repetição de modelos, fórmulas e regras que pouco, ou nada, afetam suas experiências de vida.

Entretanto, apesar do aspecto revolucionário da tecnologia, o contexto contemporâneo segue respondendo à lógica do capital. Para Bauman (2005), o mundo está sendo invadido por produtos de consumo imediato, cuja maior vantagem é o fato de serem instantâneos. O autor assevera que

Esa tendencia no es de ningún modo novedosa, pero la velocidad con que estos “nuevos y mejorados” preparados que permiten ahorrar tiempo se han instalado recientemente en las estanterías de los supermercados, para pasar velozmente a los carritos de los entusiastas consumidores, asombraría al más agudo observador de

los mercados alimentarios y de los hábitos de sus adictos (BAUMAN, 2005, p. 20).

O sociólogo verifica no campo da educação o mesmo movimento, com base no livro *Education in the Perspective of History*, de Edward Myers, que aponta a crescente tendência, desde os anos 1960, de se ver a educação como resultado e não processo. A pergunta que todos já escutamos, “onde você se formou?”, denotaria:

La implicación es que el graduado aprendió todo lo que necesitaba saber acerca de las técnicas y aptitudes, aspiraciones y valores de la lengua, las matemáticas y todo el conocimiento acumulado sobre las relaciones del hombre con otros hombres, así como también su deuda con el pasado, el orden natural y su relación con él: en suma, que se le exigía para obtener un determinado empleo (BAUMAN, 2005, p. 24).

Nessa compreensão, a educação poderia ser obtida de uma vez só e permanentemente, não necessitando que o educando buscasse agregar novos conhecimentos aos já adquiridos. Na Modernidade, portanto, o conhecimento refletia um valor de propriedade duradoura e a educação valia apenas na medida em que oferecesse um bem duradouro (BAUMAN, 2005). Já na contemporaneidade, a educação não é mais vista como o que Myers denominou de algo que é “para a vida toda”, e passa a vigorar a tendência de compartimentalização do conhecimento em pequenas divisões, com a finalidade de satisfazer as áreas de atuação profissional de cada um.

Ainda que tenha passado por períodos de crise – que resultaram em ajustes e reformas das estratégias de ensino –, na compreensão de Bauman, as questões atuais são distintas e atingem características até então incólumes: a sua vigência, o prazo de validade daquilo que nos oferece. O descartável, a fugacidade e o desfrutar das coisas substituem o compromisso, a responsabilidade e a acumulação de bens e, assim, a nossa grande

alegria passa a se descartar coisas na lata de lixo (BAUMAN, 2005).

Impossível não vincular as ideias de Foucault e Bauman a um conceito de educação como mercadoria que vem se expandindo de modo alarmante, principalmente no contexto que estamos vivendo. O que torna mais relevantes as pesquisas dentro, e principalmente, a partir da escola. É certo que a referida expansão não se deu por acaso. Ao contrário, está diretamente vinculada a um modo de concepção da educação como instrumento para a promoção de uma educação de “qualidade para todos” em que cabe questionar o que se entende por qualidade e quem são esses todos.

Estamos falando de uma educação cuja função é qualificar para o mercado de trabalho. Deixa-se de lado o ensino e passa-se a zelar pela qualidade da produção em prol de um crescimento econômico, vinculado ao fenômeno da globalização e ao ideário neoliberal. A formação do futuro profissional, dentro do projeto neoliberal, existe e deve funcionar de acordo com as necessidades do mercado, o que se traduz numa educação que passa a ser gerida por princípios administrativos e pela definição de sistemas de avaliação da produtividade escolar. Confirma-se, por conseguinte, que “a qualidade da educação passa a ser avaliada pelo ‘produto’ final, ou seja, o trabalhador instrumentalizado para atender às novas necessidades do processo de modernização do sistema produtivo” (SOUZA; SANTANA; DELUIZ, 1999, p. 71).

Esse deslocamento de parâmetros que servem ao mundo produtivo para a educação se concretiza de forma evidente quando expressões como “qualidade” e “gerência da qualidade total”, “competitividade”, “eficácia”, “eficiência” e “desempenho” passam a fazer parte do mundo educacional. Enfim, a educação é vista como mercadoria, seja como espaço para a manifestação de práticas típicas que respondem a uma lógica mercadológica, como acabamos de mostrar, mas também como âmbito potencial para o surgimento e fortalecimento de outras áreas de atuação do mercado, como a indústria educacional. Nesse sentido, temos uma

série de sujeitos interessados em discutir as questões de educação, em vender soluções para resolver “os problemas de qualidade da educação” que, comumente, envolvem o uso de tecnologias.

A título de ilustração, mencionamos a rede municipal de educação de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, que, em 2012, distribuiu *notebooks* para seus professores e *netbooks* para seus alunos. Também foram instaladas redes de *internet* sem fio nas escolas, para uso da comunidade escolar em atividades pedagógicas. A medida, que integrou ações de inclusão digital na referida cidade, representaria a oferta de “um recurso em favor do processo de ensino/aprendizagem” (AGUIAR, 2012), segundo a então secretária municipal de educação Maria Inês Azevedo. Após a entrega dos equipamentos, os docentes participaram, em suas escolas, de breve treinamento para conhecer os aplicativos de *software* livre disponíveis nos *netbooks* dos alunos, entretanto, não houve qualquer debate mais aprofundado, envolvendo grande parte dos profissionais de educação da rede, para discutir os pressupostos pedagógicos que pautariam o uso dessas tecnologias no cotidiano escolar.

Outro caso que podemos apontar como experiência de incorporação das TICs no contexto educativo foi a criação e adoção, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, da Educopédia,

uma plataforma de aulas digitais criada em parceria com o Instituto Oi Futuro, visando tornar o ensino mais atraente para crianças e adolescentes. Para tal, oferece aulas digitais de todas as disciplinas do ensino fundamental, bem como material de suporte pedagógico aos professores (NOGUEIRA; SAMPAIO, 2012).

Ressaltamos a parceria da prefeitura com a Oi Futuro, instituição filantrópica vinculada à empresa de telecomunicações Oi, que aponta o uso de tecnologias como uma das possíveis entradas de interesses do mercado privado na esfera da educação, em geral e, especialmente, na educação pública. Parcerias dessa

natureza, ademais, evidenciam aproximações entre os interesses de mercado e a produção de sentidos acerca da qualidade da educação, como há pouco expusemos.

De todo modo, a princípio, o advento da Educopédia poderia ser visto como uma iniciativa positiva, buscando encontrar soluções para a incorporação das TICs nas práticas escolares. Não obstante, Nogueira e Sampaio (2012) criticam a limitação da plataforma que propõe usos tradicionais dos recursos, mantendo uma perspectiva de ensino conteudista que não impulsiona o uso significativo das tecnologias, o aproveitamento das redes de interação ou algo que vá além de uma aplicação instrucional, em suas palavras

O que se observa na plataforma EDUCOPEDIA é que o uso da tecnologia está presente, principalmente pelo próprio ambiente disponível na Web, entretanto, dissociado de qualquer pressuposto teórico. Embora o ambiente seja apresentado como uma plataforma interativa e colaborativa, não há nenhuma evidência de que isso ocorra. O que predomina é o uso da tecnologia como recurso didático num paradigma tradicional de ensino, em que o aluno recebe informação e a processa isoladamente, para memorizar o conteúdo apresentado (...) (NOGUEIRA; SAMPAIO, 2012, p. 5).

Os pesquisadores exemplificam os resultados das análises empreendidas a respeito da plataforma, referindo-se aos materiais de língua portuguesa e língua inglesa, ratificando a existência de um uso que prevê para o aluno apenas o papel passivo de receber informações e à máquina, o papel protagonista de dispor o conhecimento para esse estudante, conforme citação a seguir:

As aulas e atividades de Língua Portuguesa obedecem sempre à mesma dinâmica: leitura de texto ou análise de imagens (tirinhas), perguntas sobre o texto lido ou imagem observada, mini testes, link externo para vídeo (trechos de filmes ou animação), tarefa desafio, resumo do assunto apresentado. A interação ocorre tão somente entre o aluno e o material digitalizado, sem nenhum outro tipo de

atividade que envolva os alunos entre si e deles com os professores. De igual modo, na disciplina Inglês, a rotina estabelecida prioriza a apresentação do assunto, prática de vocabulário por meio de áudio e exercícios do tipo ouvir-repetir, caixa com significado de novas palavras, leitura de textos e análise de imagens, seguida de exercício e prática. No 9º ano ainda aparecem links para pequenos vídeos, mas o mesmo não ocorre no 6º ano. (NOGUEIRA; SAMPAIO, 2012, p. 5)

Contudo, neste trabalho, não é dessa educação que falamos, muito menos dessa inclusão digital no âmbito pedagógico sem fundamentos claros. Se buscamos modos de criar novas experiências formativas para nossos alunos, com vistas a nos aproximarmos de sua realidade e de modo a contribuir para sua educação linguística, em um mundo contemporâneo em que interesses de desenvolvimento do capital e da lógica de consumo disputam espaço na formação dos cidadãos, não basta apenas munir a escola, discentes e docentes de computadores. Não basta criar uma plataforma que reproduz perspectivas de educação já ultrapassadas e que, notadamente, se mostram inadequadas às necessidades dos estudantes nativos digitais.

Em nosso caso específico, como professores de línguas, precisamos pensar formas de contribuir para a educação linguística, entendendo-a como

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez

mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63)

Portanto, lidar com a educação linguística nesses termos, tendo em vista a oferta de possibilidades de uma experiência escolar mais significativa (e não apenas repetitiva), exige mais do que apenas levar recursos tecnológicos diversos para a escola. Envolve repensar a própria escola, o conhecimento e o currículo, considerando as críticas de Foucault e Bauman a uma lógica de controle e ao conhecimento descartável, com foco no desenvolvimento de habilidades pontuais para atender demandas de mercado.

2. Estudos da linguagem, ensino de línguas e linguagem digital

Nossas reflexões acerca da linguagem partem das propostas de Bakhtin, de acordo com quem os discursos, além de envolverem a relação sujeito-linguagem em uma situação de comunicação específica, remetem ao diálogo entre interlocutores e entre discursos e compreendem a interação como ação inerente à natureza humana, ocorrida em determinado contexto social, sujeita a diversas coerções, e que são essenciais para discussões que versam sobre a enunciação. O autor rejeita, portanto, um modo de ver a língua como sistema de formas que chama de abstração, uma vez que só existe num plano teórico ou no plano prático do ponto de vista do deciframento/ensino de uma língua morta, mas não para o entendimento de fatos linguísticos vivos e em evolução (BAKHTIN, 2000).

Todo discurso se constrói tendo como base outro discurso e, por isso, é atravessado por eles e carrega suas marcas. Nessa perspectiva, o interlocutor não desempenha mais o papel de receptor passivo, pois os sentidos serão construídos a partir dos saberes que ele mobilizar. Sentidos que não são estáveis nem pré-estabelecidos dentro da unidade real da comunicação que é o

enunciado, que se atualiza a cada vez que os interlocutores estabelecem uma relação (BAKHTIN, 2000).

A interação verbal, questão fundamental da linguagem, é uma ação sobre o outro, uma resposta a outros discursos, voltada para alguém que está sempre agindo sobre quem fala. Todo discurso é construído tomando como base um Outro, e suas marcas nos permitem um acesso a outras enunciações. Todo enunciado institui um EU que se dirige a um TU, ao mesmo tempo em que todo discurso dialoga com outro discurso. Desse modo, cada discurso é sempre uma resposta a ditos anteriores e uma provocação a futuros (BAKHTIN, 2004; 2000).

É essa visão que norteia os estudos que optam por uma perspectiva discursiva de base enunciativa, bem como a que dá suporte ao nosso trabalho em sala de aula com a língua estrangeira, uma vez que entendemos que teoria, prática, pesquisa – em suma, tudo o que envolve produção e circulação de sentidos –, não são estanques. Ao contrário, “a teoria em vez de ser o bicho-de-sete-cabeças, que nos paralisa, pode ser uma opção confortável para uma melhor compreensão daquilo que fazemos na nossa prática, que, evidentemente, não se restringe à sala de aula” (GIORGI, 2009, p. 49).

Além da visão dialógica de linguagem, outra noção fundamental para o trabalho que realizamos é a de gênero de discurso também proposta por Bakhtin, que vincula o uso da língua a esferas da atividade humana. Conforme o autor, o uso da língua acontece em forma de enunciados concretos e singulares pertencentes aos participantes de esferas da práxis humana, e estes refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas pelo seu conteúdo temático, estilo verbal e, principalmente, pela sua construção composicional (BAKHTIN, 2000).

Na compreensão de que a linguagem é constitutiva do social, podemos dizer que quanto mais a humanidade produz formas de viver a vida social, estabelece sistemas de comunicação, cria modos de produção e circulação de produtos culturais, mais

gêneros surgem (vide os inúmeros gêneros surgidos no advento das novas tecnologias de comunicação digital). Em outras palavras, os gêneros do discurso são tão ricos, variados e heterogêneos quanto as próprias esferas de atividade humana (BAKHTIN, 2000).

Dentro do ensino de línguas essa noção é essencial, visto que o gênero garante a comunicação aos falantes de uma língua, pois permite uma economia cognitiva entre os interlocutores, como nos ensina Bakhtin (2000). Assim, conhecer bem uma língua e ser capaz de dominá-la em determinados contextos não garante ao falante comunicar-se em todas as esferas. Essa garantia ocorre a partir da habilidade de se reconhecer as características que distinguem um gênero de outro. Uma fala inscrita em determinado gênero fornece pistas por meio das quais o interlocutor pode se situar dentro do contexto da comunicação e prever suas características e finalidades.

Ou seja, dentro de uma dada situação linguística, os interlocutores produzem e fazem parte de uma estrutura comunicativa que se configurará nesses tipos relativamente estáveis de enunciado, marcados a partir de contextos sociais e históricos. Essas formas estão sujeitas a alterações em sua estrutura, uma vez que dependem de certas condições de produção e daqueles que as produzem.

Toda essa reflexão a respeito do dialogismo e dos gêneros de discurso, ao sinalizar a indissociável relação entre a língua e a vida (BAKHTIN, 2000), apresenta modos por meio dos quais é possível pensar sobre a tecnologia no ensino de línguas como um recurso pedagógico a ser explorado e também como meio para a produção de novas práticas de linguagem, em diversos gêneros discursivos que se constituem com base em novas relações entre um EU - TU - AQUI - AGORA marcados pelas especificidades do virtual, do digital. Assim, considerando que o gênero de discurso implica também pensar o suporte material a partir do qual se realiza um enunciado, o uso das tecnologias na aula de línguas ganha um espaço de extrema relevância, uma vez que possibilita a

professores e alunos uma reflexão que deve levar em conta as características desse suporte, em diálogo com as finalidades do gênero, os sujeitos implicados na enunciação e suas condições de produção. Por conseguinte, a abordagem de um gênero multimodal como um vídeo de *internet*, tanto no trabalho de compreensão leitora como no de produção “escrita”, exigirá uma abordagem ampla sobre alguns elementos como: Onde será publicado esse vídeo? Quem é o público potencial e qual é a abrangência da publicação? Qual é o seu objetivo? De que modo o meio de publicação participa da produção de sentidos do enunciado, considerando coerções como o tempo de duração, presença ou ausência de efeitos de edição, credibilidade da plataforma? Essas são apenas algumas questões que podemos pontuar e que nos alertam para as singularidades da inserção das tecnologias nas atividades de ensino de línguas.

Há também, como introduzimos há pouco, além do próprio uso das tecnologias em atividades pedagógicas, o debate sobre a natureza da linguagem digital, inclusive, no que concerne a um modo específico de circulação da informação, uma vez que o espaço de autoria é popularizado com a internet – algo potencializado por *wikis*, *blogs*, rede sociais. Os diferentes *softwares* de edição de imagens, por exemplo, permitem a manipulação de fotos e imagens, possibilitando, a circulação de falsas notícias. No âmbito do trabalho com línguas, é essencial problematizar tal fato, uma vez que incentiva uma leitura crítica que analisa posicionamentos manifestados por essas “notícias”, articulando a conjuntura social e política de sua circulação a seus possíveis objetivos. Outro exemplo são as notícias que, em determinadas circunstâncias, voltam a circular, como se tivessem acabado de ocorrer. Ser um leitor na era digital, portanto, exige saber lidar com a fluidez desse espaço.

Dissemos anteriormente que nossa visão de linguistas aplicados abarca buscar novos modos de pensar o social e o subjetivo a partir da análise de práticas discursivas por meio das quais nos constituímos e produzimos sentidos. Seguindo essa

lógica, a interface com perspectivas teóricas e metodológicas que possibilitem uma melhor compreensão da complexidade do cotidiano contemporâneo e da heterogeneidade do sujeito social é fundamental para os estudos da linguagem (MOITA LOPES, 2006). Assim, entendemos que não há mais espaço para um sujeito pré-linguístico, que não tenha se construído a partir de questões históricas, relações de poder, saber e modos de se constituir enquanto sujeitos éticos. Isso se torna ainda mais imprescindível quando observamos as enunciações realizadas no ambiente virtual, uma vez que, por apresentar sempre alguma novidade, constantemente nos faz reavaliar a ética nas práticas de linguagem deste espaço e nossa responsabilidade como sujeitos da linguagem nesse âmbito. Um exemplo é a discussão sobre os crimes digitais que envolvem o uso da língua – como ocorre no caso das diversas injúrias raciais que temos testemunhado em redes sociais.

Para nós, logicamente, o ensino de uma língua transcende os atos de aprender gramática, memorizar vocabulário ou repetir paradigmas verbais, aos quais estamos tão familiarizados. Nossa opção seria um modo de tentar mostrar ao aluno que os sentidos não podem ser construídos com base apenas em aspectos linguísticos. Deve ser considerada, pelo menos, sua relação com as normas da língua, tendo em vista os grupos nos quais os sujeitos estão inscritos. Desse modo, o aluno poderá até mesmo entender, “olhando para” as marcas linguísticas, de onde ele e aqueles que o cercam falam: conseqüentemente, perceber, dentro dos diversos contextos, em qual ele mesmo se insere. Ou seja, entender-se como sujeito de seu próprio discurso. Especificamente no caso do estudo da língua estrangeira, por exemplo, a perspectiva que assumimos nos permite, ainda, a percepção acerca de quão imprescindível é, na formação de sentidos, a carga cultural, o conhecimento das relações de poder em jogo naquele outro contexto – algo que também contribui para a educação linguística ampla do estudante.

Buscamos, dessa forma, introduzir o aluno em uma nova forma de ver a língua, pois compreendê-la a partir de uma ótica discursiva, é perceber que os enunciados só são produzidos pelos sujeitos, no momento em que atuam em situações sociais, uma vez que é nessas situações que assumem a dita condição de sujeito. Muito diferente do que vemos na maioria dos livros didáticos³⁶, principalmente os mais tradicionais.

Nossa prática docente tem como objetivo, por meio do ensino de línguas, formular possibilidades para que o aluno perceba que, dentro das diversas práticas discursivas existentes não apenas no âmbito da escola, “é possível identificar diálogos entres discursos que representam determinados campos do saber, que, como pontos de vista, não são verdade absoluta e sempre estão ancorados a um contexto de produção específico” (GIORGI, 2009, p. 52).

Somos, na verdade, mediadores de um trabalho conjunto de produção de sentidos que visa a ressignificar espaços já instituídos, tendo em vista contextos, e ressignificar interlocuções. Nessas novas formas de interlocução que procuramos estabelecer, o aluno passa a ser mais que parceiro, mas o autor principal na construção de um conhecimento que ele domina muito melhor do que nós, se voltamos às novas tecnologias. Mesmo que em um primeiro momento tenhamos escutado muitas vezes: “Professora/Professor, e a aula, quando vai começar?”. Ou seja, entendemos que a nossa prática é, basicamente, converter as aulas em espaços produtivos onde possam se expandir os conhecimentos linguísticos dos alunos, sem, no entanto, ter tal

³⁶ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio dos editais que determinam as normas a serem obedecidas pelos livros didáticos de todos os componentes curriculares da educação básica incluídos no programa, tem contribuído para uma perceptível melhoria desses materiais, no que concerne a uma abordagem crítica das línguas, comprometida com a formação ampla do estudante. A pesquisa de Rodrigues-Martins (2015), dedicada à análise de coleções didáticas de língua espanhola avaliadas pelo PNLD em diferentes anos, ratifica essa afirmativa, ao concluir que há “um notório avanço das coleções de 2011 para 2014 [...], levando-nos a acreditar que o processo avaliativo propicia que as editoras, que não têm necessariamente compromisso com a educação, se envolvam no programa de forma a contribuir com o ensino da língua estrangeira na escola” (p. 105).

resultado como foco principal, uma vez que é o processo educativo que nos importa.

Dentro dessa perspectiva, e a partir de uma visão ampla de texto de diversos gêneros – que abrange os diversos tipos de trabalho que realizamos em sala de aula – ressaltamos a importância de se considerar a dimensão política desses textos, que, conforme Rocha e Deusdará (2017), atua como um sistema de alianças que se estabelece entre as diferentes vozes presentes em cada texto, atribuindo-lhes um maior ou menor de grau de aderência ao plano instituído. Contrariando a visão hegemônica de que o político ou é identificado em textos produzidos por instituições que fazem parte de um território legitimado no campo da política ou se vincula a funcionar como uma mera temática abordada em qualquer outro campo social, os autores asseveram que a política, ou dimensão política faz parte de todo e qualquer texto (ROCHA; DEUSDARÁ, 2017, p. 109).

Essa discussão é essencial para o modo como compreendemos o ensino de línguas, uma vez que acreditamos estar contribuindo para a formação de sujeitos-cidadãos – e não de mão de obra para o mercado de trabalho. Para isso, nossas aulas precisam propor discussões que propiciem uma formação ética e política de nossos alunos, o que deve incluir, necessariamente, o uso e o debate sobre as novas tecnologias como meio e/ou suporte que, consideradas suas singularidades, institui novos espaços para a manifestação de relações de poder, produção de subjetividades e circulação de sentidos.

3. Linguagem, tecnologia e o compromisso com uma educação antirracista

Até aqui, defendemos uma forma de compreender a língua e o ensino de línguas que prioriza a relação do sujeito com seu entorno, visando a sua formação crítica, ética e política, considerando a abordagem das tecnologias – cujas novidades e recursos não cessam – como um ponto estratégico dessa tarefa,

visto que está presente em boa parte da vida de nossos estudantes, de suas relações interpessoais e de suas práticas de linguagem. Por outro lado, também já expusemos que somos favoráveis a uma prática educativa e ao ensino de línguas que considera não apenas resultados finais, mas processos de aprendizado e desenvolvimento, conseqüentemente, potencializa-se a importância de buscarmos trabalhar aliando os usos linguísticos a seus contextos sociais, explorando temas que reafirmem o compromisso com essa formação.

Inúmeras são as temáticas que podemos, e devemos, trabalhar com os alunos com o objetivo de que eles relacionem a língua com o mundo em que vivem. Também há inúmeras razões pelas quais devemos inserir a discussão sobre a questão étnico-racial na escola, dentre as quais iremos citar algumas. Em termos mundiais, os movimentos migratórios ocasionados por causas diversas envolvendo os continentes europeu e africano fazem com que os termos raça e racismo estejam nas primeiras páginas dos jornais e, também, nos debates das redes sociais, diariamente. O presidente dos Estados Unidos, com suas falas fascistas e racistas, propagadas pelas mídias convencionais e eletrônicas – de massa e alternativas –, conseguiu que líderes de países africanos, pela primeira vez, exigissem uma retratação.

Lembremos aqui, que quando falamos de raça estamos nos referindo a um termo sem qualquer legitimidade científica no campo das ciências biológicas e que só pode ter sentido a partir das relações interpessoais (GIORGI; BIAR; BORGES, 2015) marcadas sócio-historicamente por processos de hierarquização humana produzidos em relações de poder. E nesse sentido a escola tem um papel fundamental seja para reforçar a sua manutenção, seja para impulsionar um processo de desnaturalização dos mesmos, que é o que pretendemos. Para nós, portanto, tratar desse tema é uma necessidade, e compreendemos que os estudos do discurso são um instrumento que pode servir a essa desnaturalização, colocando em xeque sentidos já estabilizados sobre o racismo.

Tais discussões podem parecer muito distantes em um país em que “não existe racismo”, o país da “democracia racial”, mas não podemos perder de vista que as políticas do atual governo, que vêm acarretando a perda de direitos em geral, atingem especialmente as populações negras. Além disso, apesar do mito da democracia racial, muitos são os casos, no Brasil, de injúria racial, algo que vem se acentuando com a *internet*, uma vez que, em redes sociais, por exemplo, é possível que se digam ofensas sem se identificar, por meio do uso de perfis falsos. Reafirmamos, portanto, a extrema relevância de que este assunto esteja na pauta de um projeto de educação linguística ético e responsável.

No âmbito da escola, antes do advento da lei 10.639/03³⁷, estudos como os de Cavalleiro (1998) e Souza (2001) apontavam o currículo escolar, os manuais didáticos, o “despreparo dos professores” e a omissão da escola frente a episódios de racismo como potenciais fontes para a manutenção do preconceito racial. Quase quinze anos depois, ainda é muito comum que as manifestações relativas a essa questão se restrinjam ao dia de Zumbi, ou, no máximo ao mês de novembro.

Elegemos como ponto de partida a referida temática, portanto, não só pelo modo como entendemos a relação entre a linguística aplicada e o estudo de línguas, mas principalmente porque acreditamos no papel político de ambas. Nesse sentido, uma proposta de trabalho com a temática citada nos possibilita colocar em discussão algo que faz parte do cotidiano dos nossos alunos, mas que, infelizmente, é tido como uma questão insolúvel ou como um não problema. Nossa expectativa, portanto, é apontar possibilidades de caminhos para o ensino de línguas que articulem o uso de meios digitais, mobilizando a produção de textos em diferentes gêneros de discurso, para posteriores

³⁷ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 19 fev. 2018.

discussões em sala de aula de quais os conteúdos linguísticos servem como suportes para questionamentos mais amplos, especialmente aqueles que visem combater o racismo e favoreçam a construção positiva de identidades étnico-raciais. Ressaltamos que não pretendemos apresentar modelos de aula ou qualquer tipo de passo a passo, dado que defendemos a autonomia docente, o respeito às necessidades de cada comunidade escolar e a importância de que os estudos teóricos se ressignifiquem de modo produtivo a cada contexto pelos sujeitos nele envolvidos.

Como já apresentado por Giorgi e Deusdará (2009), colocamos como desafio o ato de deslocar o processo de produção da clássica cena do espaço da escola em que o professor avalia e classifica o resultado, previamente quantificado em notas, para uma produção em que a avaliação tenha como objetivo uma construção coletiva de pesquisa ampliada que possa “desarrumar” essa velha estrutura de avaliação que aponta para valores meritocráticos em lugar de processos de diagnóstico, nas quais:

el profesor comparece ahora como mediador de las intervenciones, organizando el tiempo de participación y el orden de las inscripciones, ahora es un participante más de la interlocución, presentando no sólo las orientaciones, sino también sus dudas, cuestiones, etc. (GIORGI; DEUSDARÁ, 2009, p. 9).

São muitas as possibilidades de trabalho, mas aqui apontamos apenas algumas que, acreditamos, se aproximam muito da realidade de nossos alunos e do uso que fazem, cotidianamente, das tecnologias para atuar no mundo. Assim, propomos a abordagem da circulação de informações e ética nas redes sociais e a produção de vídeos. Em ambos os casos, as experiências dos alunos em transitar pelas redes, assistir vídeos e dominar técnicas dos dispositivos são protagonistas e indispensáveis ao andamento de possíveis atividades, em concordância com o que postulamos ao longo de todo o trabalho,

no que concerne a modos de entender a escola, o sujeito, a relação professor-aluno e a perspectiva de língua.

Tematizar as redes sociais e seu uso como espaço para propagação de racismo e ofensas a outras minorias é propor um caminho para mostrar aos alunos como algo que parece uma ferramenta de lazer pode ser nocivo para a vida de algumas pessoas – inclusive nossos próprios estudantes –, alvos de preconceito. Desse modo, um percurso interessante pode ser apresentar casos de publicações preconceituosas e racistas no Brasil ou em países falantes de uma língua estrangeira em estudo, expondo sua repercussão, as diferentes opiniões expostas e registradas por meio de outras publicações, memes relacionados, estratégia que pode, por exemplo, proporcionar que se explore a intertextualidade e o dialogismo.

Vale registrar que estar em contato com o preconceito racial na realidade de outros países possibilita ao aluno a percepção mais clara de que o racismo envolve relações de poder entre indivíduos de uma sociedade, juízos de valor pertencentes a uma dada história e cultura, uma vez que, para ele, possivelmente, lhe cause estranheza, pois não compartilha daquela experiência social. Ressaltamos que a exploração dos elementos linguísticos em articulação com as finalidades e esferas da atividade humana relativas ao gênero de discurso em análise promovem a educação linguística, em diálogo com o que temos defendido.

Com todas as dúvidas que possa haver acerca do uso da internet por parte dos alunos (será que eles sabem selecionar criticamente as informações?) não podemos ignorar recursos como as redes sociais para o trabalho em sala de aula, até mesmo porque acreditamos que essas podem contribuir nesse sentido. Recorremos às palavras de Garcia (2017) para reforçar a importância de incluir as redes sociais e a circulação de temas cruciais para a conquista de um país mais democrático, como a postura antirracista, tendo em vista que

As Redes Sociais permitem, em sua organização, aos usuários transmitirem seus interesses para o mundo virtual, comunicarem, interagirem e se informarem de tudo o que acontece. Permite, ao estarem em rede, serem ativos e responsáveis, o incentivo de ideias e realização de mobilizações, exporem conflitos e dinamizar a vida (GARCIA, 2017, p. 28).

Essa atitude responsável e ética por meio do uso da língua, seja na leitura ou na produção de enunciados em diversos gêneros, é o que desejamos ensinar e construir com nossos alunos.

Outro uso específico das tecnologias que tem mobilizado muitos dos nativos digitais e que tem um potencial educativo e de intervenção grande na realidade é a produção de vídeos, que compreende uma dimensão dada de reprodução técnica que se aproxima de uma cópia do real, na qual diversos elementos como sonoplastia, fotografia, edição, são utilizados pelos discentes no processo de constituição dessa imagem da realidade.

Entendemos que a produção desses filmes não envolve apenas uma representação da realidade, mas também a convocação de um conjunto de elementos que podem transformar e intervir nessa realidade, por meio de novas leituras, novas imagens que passam a ser possibilidades de construir outros modos de ser, pensar, atuar e sentir para o sujeito que habita um mundo já tão naturalizado. Em resumo, mais do que a parte técnica, a produção de filmes mobiliza também uma dimensão de imagem e estética, que faz dessa impressão sobre a realidade uma potência criativa (GIORGI; DEUSDARÁ, 2009).

A produção de vídeos, sejam publicidades, documentários, curtas-metragens, entre outros que possam dialogar com o planejamento do professor, cria a possibilidade de o aluno viver uma nova relação, ao mesmo tempo, com a escola e com seus próprios dispositivos eletrônicos, como computadores, *tablets*, telefones celulares, mostrando seu potencial de influência na construção de uma sociedade mais justa. Vídeos que valorizem a estética negra e tematizem questões cotidianas daqueles que

sofrem o racismo – nossos alunos, por exemplo – propiciam, ao mesmo tempo, uma ruptura com uma lógica hegemônica imposta por política de embranquecimento, potencializam a construção de um discurso antirracista e favorecem a autoestima e a construção identitária dos sujeitos. A produção desse gênero discursivo, com técnicas que os alunos nativos digitais adquirem no âmbito do próprio espaço das redes sociais, permite a estruturação e o compartilhamento de conhecimentos linguísticos, sociais e técnicos e, principalmente, coloca em evidência outras vozes e outros discursos, contribuindo para a descolonização da educação e da escola.

Considerações finais

Falar em educação, repensar seus objetivos, problematizar o papel de professores e alunos, desconstruir visões que limitem a prática pedagógica ao atendimento de demandas de mercado são pautas indissociáveis da reflexão sobre o uso e abordagem das tecnologias no contexto escolar. Conforme procuramos argumentar, no decorrer de todo o capítulo, não queremos apenas computadores nas escolas para dizer que temos ou para ver crescer os índices de inclusão digital, enaltecendo políticas públicas de educação sem embasamento, sem diálogo com um projeto amplo de formação de cidadãos. Por isso, assumindo nosso espaço de fala como quem vive a educação básica numa perspectiva engajada à construção de uma sociedade justa, nos dedicamos, nestas linhas, a registrar reflexões que consideramos fundamentais para o ensino de línguas, no contexto de uma sociedade global e digital, assumindo um compromisso com a educação linguística e o antirracismo.

Se o papel da escola e do ensino de línguas é, ao mostrar a existência de práticas discursivas com posicionamentos diversos, viabilizar o trânsito entre diferentes modos de se compreender um fenômeno, acreditamos ser fundamental que os alunos constituam-se como sujeitos de novos discursos. Nessa ótica,

rever seus usos da tecnologia, reconhecer sua responsabilidade ao participar de práticas de linguagem no ambiente virtual, compreender o potencial de produzir sentidos por meio do uso de recursos tecnológicos do dia-a-dia, parece-nos um modo relevante de promover uma educação na qual os alunos são protagonistas da produção de conhecimento, podendo experimentar novas formas de relacionar-se, de entender seu entorno, em síntese, novas formas de ter voz.

Diante das reflexões empreendidas, concluímos que temos como intuito contribuir para a construção de uma escola que ensine a pensar, a questionar, a usar a linguagem digital como modo de entender o estabelecimento de novas relações, de compreender que sempre há ideologias, modos de pensar em disputa. Uma escola aberta à diversidade e atuante no debate sobre as questões críticas da vida em sociedade, onde raça, etnia, gênero, sexualidade, deficiência, meio ambiente, religiosidade e cultura popular sejam potenciais para combater o racismo, o sexismo e todo tipo de preconceito e discriminação. A *internet*, por sua vez, mostra-se como um espaço de produção de práticas de linguagem que dão visibilidade, justamente, a esses embates, sendo, por conseguinte, terreno fértil para um estudo que promova leitura crítica e respeito à diversidade.

Acreditamos, portanto, numa escola em que os recursos tecnológicos favoreçam que professores, alunos, servidores, família e comunidade atuem de modo a fomentar a formação cidadã. Resta-nos, agora, a tarefa constante de problematizar, debater e propor caminhos por meio dos quais o ensino de línguas possa contribuir para uma apropriação pedagógica significativa das TICs e das novas interações verbais por elas promovidas.

Referências

- AGUIAR, P. Niterói lidera índices de inclusão digital do estado. **Jornal O Fluminense**, Niterói, 02 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.cps.fgv.br/cps/bd/clippings/oc1220.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2018.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n.1, p. 63-81, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **M. Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAUMAN, Z. **Intimations of postmodernity**. Londres: Routledge, 1992.
- _____. **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Barcelona: GEDISA, 2005.
- CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GARCIA, T. J. **Filosofia em Rede: uma experiência com jovens no Facebook**. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado profissional em Filosofia e Ensino) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2017.
- GIORGI, M. C. Espanhol no Ensino Médio: um olhar discursivo In: FREITAS et al (org.) **Estudos Hispânicos. Língua, Literatura, Ensino, Pesquisa**. Rio de Janeiro: APEERJ, 2009.
- _____.; DEUSDARÁ, B. El uso de media digital como dispositivo de re-configuración de la relación alumno-profesor en la Enseñanza media. In: **FIAPE. III Congreso internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis**. Cádiz: 2009, p. 23-26.
- _____.; BIAR, L.; BORGES, R. Estudos da linguagem e questões étnico-raciais: contribuições e limites. **Revista ABPN**, v. 7, p. 202-218, 2015.

MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NOGUEIRA, F. S.; SAMPAIO, F. F. Plataforma Educopédia: uma análise crítica do uso pedagógico de mídias digitais em seu ambiente. In: XVIII WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 2012. Rio de Janeiro. **Anais...** Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/2110/1876>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

PRENSKY, M. Digital Native, Digital Immigrants. Part 1. **On the horizon**, MCB University Press, v. 9, n.5, October, 2001. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/10748120110424816>> . Acesso em: 15 fev. 2018.

PROFESSORES da rede municipal recebem notebooks. **Portal da Fundação Municipal de Educação de Niterói**, Niterói, mai. 2014. Disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br/2014/05/professores-da-rede-municipal-recebem-notebooks/>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

ROCHA, D; DEUSDARÁ, B. Dispositivos da Análise Institucional para a explicitação da dimensão política das práticas discursivas. **Revista Moara**, v. 47, n. 1, jan - jun 2017, p. 108-127.

RODRIGUES-MARTINS, G.O. **Os gêneros discursivos nas atividades de leitura dos livros didáticos de espanhol: PNLD 2011 e 2014**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

SANTOS, I. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOUZA, D.; SANTANA, M. DELUIZ, N. **Trabalho e Educação: Centrais Sindicais e Reestruturação Produtiva**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL NO LIVRO DIDÁTICO DIGITAL DE LÍNGUA PORTUGUESA³⁸

Eliane Martins da Silva
Regina Cláudia Pinheiro

Considerações Iniciais

O contexto educacional contemporâneo, na transição do século XX para o XXI, apresenta vários recursos para a realização de aulas de qualquer disciplina, desde os mais convencionais — pincéis, lousas, livros didáticos impressos, livros paradidáticos — aos mais modernos — celulares, computadores, tablets, lousas eletrônicas e livros didáticos digitais. Obviamente, que nossa pretensão, neste artigo, não é afirmar que há uma uniformização da distribuição desses recursos nas escolas brasileiras. O que estamos declarando é que o desenvolvimento tecnológico também refletiu, mesmo que de forma tímida, na expansão dos recursos de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar, embora acreditemos que o livro didático impresso ocupe (e ocupará por bastante tempo) lugar de destaque nas salas de aula das escolas brasileiras. Em relação a esta função do livro didático, Rojo (2013, p. 164), ao reportar-se aos resultados das últimas pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa da UNICAMP, LDP —PROPERFIL — Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação, destaca “(...) o papel estruturador e cristalizador de currículos desempenhado pelo livro didático”. Em outras palavras, é o livro didático que, em muitas escolas, define os conteúdos a ser trabalhados no decorrer do ano letivo. Por ainda possuir essa

³⁸ Este trabalho é resultado da dissertação de mestrado de Eliane Martins, bolsista da CAPES, e faz parte do projeto de pesquisa “PREDLED: Práticas escolares para o desenvolvimento do letramento digital”, financiado pela FUNCAP, processo nº BP2-0107-00080.01.00/15.

relevante função, o livro didático (doravante LD), seja o impresso ou o com traços provindos das Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (doravante TDIC), denominado livro didático digital (doravante LDD), merece peculiar atenção dos pesquisadores que se interessam pelo ensino básico. Por esse motivo, este trabalho reflete sobre a influência do livro didático digital de língua portuguesa (doravante LDDP) no contexto da educação básica.

Dois são os objetivos deste estudo: 1. relatar os pontos positivos e negativos do papel do LDP, em sua versão digital, no contexto da sala de aula da educação básica, refletindo sobre a influência do mesmo para o aluno e para o professor; 2. verificar as práticas de letramento digital no livro didático digital Português: linguagem em conexão, de Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros. Para tal empreendimento, inicialmente, fazemos apontamentos sobre o livro didático digital, focalizando o edital 2013/01 e o Guia de livros didáticos (2015), e sobre letramento digital; posteriormente, relatamos a metodologia adotada para este estudo; por fim, realizamos a análise do LDD Português: linguagem em conexão. De modo geral, a análise apresentada pretende contribuir para o aprofundamento das pesquisas em Linguística Aplicada que se enveredam por temáticas, como o letramento digital, educação e tecnologias digitais.

1. Livro Didático Digital

Os avanços das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (doravante TDIC) vêm modificando as práticas sociais das pessoas, isto é, nossas atividades não estão mais reduzidas à escrita e à oralidade realizadas por ferramentas impressas, mas também as atividades orais e escritas estão voltadas para práticas cujas interações ocorrem à distância por intermédio das tecnologias digitais, principalmente, no ciberespaço. Sendo assim, a escola, principal instituição que forma

cidadãos para usar eficientemente a língua em diversas situações e esferas da sociedade, não pode desconsiderar essa mudança de paradigma da sociedade, por isso, precisa apropriar-se dos recursos das tecnologias, já que eles, se embasados em planejamento adequado, facilitam o processo de aprendizagem.

Entretanto, percebemos, em algumas instituições, uma falta de integração efetiva entre as tecnologias e a escola. Há três razões principais que fundamentam esta ausência de tecnologias: a falta de estrutura nas escolas, principalmente, nas escolas públicas; a descrença da comunidade escolar nas potencialidades pedagógicas oferecidas pelas ferramentas das TDIC; a ausência de formação docente³⁹ para o uso das tecnologias. Todos esses empecilhos podem ser minimizados por meio de criação de políticas públicas⁴⁰, principalmente, no que diz respeito à infraestrutura dos laboratórios da maioria das escolas públicas. Outra questão diz respeito ao fato de o livro didático impresso não trazer metodologias adequadas para abordagem mediadas por computador. Segundo Dutra, Luz, Freitas e Souza (2015, p.3), o livro didático “em sua versão impressa oferece recursos limitados para a integração de tecnologias de informação e comunicação modernas”. Por esse motivo, parece haver a necessidade de um Livro Didático Digital (LDD).

Em relação ao livro didático digital, temos notícias de uma coleção didática digital de língua portuguesa – a coleção *Português: linguagem em conexão*, da Editora Leya. A existência dessa coleção é fruto da ação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que, em 2013, propôs aos editores de livros didáticos a produção de livros em formato digital. Para tanto, o livro poderia ser da seguinte maneira: “Tipo 1: obra multimídia composta de livros digitais e livros impressos; Tipo 2: obra impressa composta de livros impressos e PDF.” (BRASIL, 2013, p.1). A coleção da

³⁹ E não reproduzimos aqui o discurso de que são os professores com maior tempo de magistério que são despreparados para o uso pedagógico das TDIC.

⁴⁰ Reconhecemos que há projetos como o UCA (Um computador por Aluno) e cursos de formações de professores promovidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Editora Leya, citada anteriormente, foi a única aprovada mediante os parâmetros propostos pelo tipo 1.

Nesse contexto de inclusão das TDIC, uma pergunta importuna as mentes de professores e pesquisadores do livro didático: o que é, verdadeiramente, o livro didático digital? Segundo Silva e Sousa (2015, p. 3), o PNLD encara o LDD como “apenas a versão digital do livro impresso incrementada com uso de objetos educacionais: elementos como vídeos, arquivos de áudio, uso de animações em textos, gráficos, tabelas, mapas e infográficos, jogos educacionais e tutoriais.” Percebemos, portanto, que o LDD não é necessariamente uma ferramenta inovadora, uma vez que se trata de uma versão digital do livro impresso com objetos de complementação aos assuntos tratados.

Dessa maneira, é importante esclarecermos que um livro didático digital não é simplesmente a versão digitalizada do livro impresso, mas a possibilidade deste material incluir recursos digitais que complementam os assuntos tratados e oferecem atividades interativas, além de possibilitar acesso imediato a *sites*, *blogs* e redes sociais, ambientes em que se pode desenvolver práticas de linguagem por meio das TDIC. Além de ser um material que poderia apresentar, de forma dinâmica, os gêneros textuais, há uma série de outras vantagens que podem ser materializadas pelo LDD, tais como:

- I. Apresentação de estrutura hipertextual (típica da *web*) e que traz uma série de vantagens para alguns assuntos comuns no ensino de língua portuguesa, como a intertextualidade, visto que seria uma forma de, por meio dos *links*, observar o diálogo entre os textos;
- II. Potencialização das produções textuais dos alunos, tanto no que diz respeito à possibilidade de produções contendo mais de um modo da língua (o escrito e o oral, por exemplo), quanto ao contexto de circulação das produções, pois não terá apenas o público escolar (professores e colegas de classe), mas outros usuários da internet;

III. Maior dinamicidade e eficiência na resolução de questões objetivas, visto que os próprios alunos podem ver as respostas em tempo real, com *feedback* quando há inadequação;

IV. Oportunidade de observar as variações linguísticas que ocorrem na maioria das *fanpages*, como “Suricate seboso”, que lida com variações geográficas do Ceará;

V. Possibilidade de discutir o português padrão e não-padrão, com vistas a conscientizá-los sobre as adequações do uso da língua;

VI. Maior probabilidade para lidar com atividades orais, como as resenhas orais de livros e entrevistas disponíveis em sites como *YouTube*.

Até aqui, apreendemos que o LDD não consiste na digitalização do livro impresso e conseguimos elencar algumas vantagens deste formato de livro para o ensino de língua portuguesa. No entanto, não conseguimos conceituar com precisão o LDD, isto porque “o livro digital é um objeto de difícil conceituação. A princípio, se for considerado a implicação do seu nome, trata-se de um livro acessado por meio de um suporte baseado em código binário”. (PLUVINAGE; STUCCHII, 2015, p. 3). Percebemos, portanto, que o conceito desse objeto leva em consideração o suporte de acesso, que, como sabemos, podem ser computadores, *tablets*, *notebooks* e os celulares com tecnologia avançada. Prosseguindo com a discussão, Pluvinage e Stucchii (2015, p. 4) salientam que, para a existência e funcionalidade do livro digital, necessita-se de um tripé:

[...] do software (o programa ou aplicativo que interpreta o arquivo do livro digital, revelando-o de modo inteligível a um usuário humano), do hardware (o componente físico cujo sistema operacional deve conter o software de leitura de livros digitais) e do conteúdo (o livro digital em si, empacotado em um arquivo, sendo que esse conteúdo pode usar diferentes linguagens e formatos,

desde que consiga ser interpretado e exibido corretamente pelo software para o usuário).

Observamos que a definição de LDD desses autores só salienta aspectos técnicos, deixando de lado os aspectos pedagógicos e sabemos que, ao se tratar do ensino, é imprescindível uma discussão pedagógica da ferramenta de auxílio desse processo, seja ela antiga ou inovadora.

Ressaltamos também que, considerando o ponto de vista do PNLD em relação ao LDD, isto é, um livro com recursos de complementação, há sinalização de que essa nova ferramenta pedagógica ainda dividirá o espaço com o livro didático impresso, uma vez que não devemos esperar mudanças repentinas no campo educacional. Além disso, acreditamos que não deve haver uma relação de rivalidade entre as tecnologias de ensino, mas de complementação, tendo sempre em vista, a melhoria do ensino-aprendizagem.

Em decorrência dessa inserção das tecnologias digitais no campo da educação, outros materiais didáticos foram adicionados aos materiais já existentes (livros didáticos, paradidáticos), como é o caso dos Objetos Educacionais Digitais (OEDs). Nota-se que os OEDs são produzidos para serem complementares a um objeto de ensino tradicional, o livro didático, por isso, utilizamos o adjetivo “adicionados” ao nos referirmos a estes recursos. Como os Objetos Educacionais Digitais que analisaremos neste trabalho são atrelados aos livros didáticos e, conseqüentemente, à política pública (o PNLD) responsável pela distribuição dos livros didáticos no contexto brasileiro, faz-se necessário trazer à baila algumas informações presentes no Guia de livros didáticos (2015), que contém a resenha do livro didático *Português: linguagem em conexão*:

Os OEDs constituem um bom complemento ao trabalho do material impresso. Trazem um conjunto de recursos (“Infográfico”, “Linha do Tempo”, “Jogo”, “Animação”, entre outros) que ampliam as

atividades propostas na obra. Além do grande número de imagens e de textos verbais, há também o recurso “Teste”, com atividades para revisão dos conteúdos explorados nos volumes, muitas das quais retiradas do ENEM e de outros exames vestibulares de várias universidades brasileiras. (BRASIL, 2015, p.64)

Conforme as características descritas, notamos que os OEDs são produzidos com o objetivo de complementar as atividades do livro impresso e também funcionam como atividades de fixação dos conteúdos.

1.1 Livro Didático Digital no Ensino de Língua Portuguesa

Conforme discutimos na seção anterior, há uma expansão das práticas de escrita e leitura nos tempos contemporâneos provindos dos avanços das TDIC. Não é preciso fazer grandes elucubrações para perceber que muitos de nossos alunos da escola pública sabem utilizar as ferramentas tecnológicas e que, muitas vezes, eles estão conseguindo até ultrapassar suas dificuldades de ordem financeira para acessar a internet. Gomes (2011, p.14) afirma que, embora “[...]o acesso à internet não possa ser feito de suas residências, através de *lanhouses* ou área de acesso público, crianças e jovens têm driblado as dificuldades e têm vindo para a escola com um crescente repertório de imagens e de gêneros textuais que circulam na *web*”. Por esse motivo, a escola não pode estar aquém desse repertório dos alunos provindos da influência das TDIC e sua conexão com a Web.

Além disso, a popularização dos celulares *smartphones* e *iphones* entre os jovens no século XXI só tem aumentado o contato destes com gêneros textuais presentes na *web*, portanto, estamos claramente “[...] vivenciando um marco histórico em que os sujeitos interagem com diferentes tecnologias, mídias e gêneros sem quase nenhuma interferência do processo de escolarização” (BUNZEN, 2015, p. 07). Portanto, os professores de português

necessitam adequar-se a esta mudança de paradigma de interação, mas sem perder de vista sua função primordial, o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno em qualquer contexto, seja no ciberespaço ou fora deste, desenvolvendo também a competência dos alunos em lidar com as diferentes modalidades da língua (a escrita, a oral, a visual), para que desta maneira tenhamos, efetivamente, pessoas letradas.

Dessa forma, vemos a necessidade do processo de escolarização das práticas de letramento digital, para que possamos torná-las mais sistemáticas e críticas, visto que as pessoas estão usando os diversos aparelhos tecnológicos “[...] de uma maneira pouco crítica e sem uma reflexão mais consciente sobre o papel das múltiplas linguagens [...]” (BUNZEN, 2015, p. 108). Nesse sentido, a escolarização das práticas digitais teria o objetivo tanto de utilizar os diversos recursos das tecnologias digitais para efetivar a aprendizagem em língua portuguesa, quanto de proporcionar reflexões sobre as práticas ilegais cometidas nos meios digitais, tais como crimes de pedofilia virtual, falsificação de informações, etc. (BUNZEN, 2015).

Diante disso, a adoção do LDD de Língua Portuguesa pelas escolas públicas e particulares seria uma das primeiras ações de escolarização das práticas textuais das TDIC. No entanto, sabemos que as dificuldades sempre irão aparecer e elas não estão atreladas somente a questões governamentais, uma vez que as resistências provêm de alguns docentes. Pelo menos foi isto que o trabalho de Dutra, Luz, Freitas e Sousa (2015, p. 346), com 106 professores da rede de Escolas Adventistas no Brasil, constatou:

[...] o senso comum de que os professores mais velhos ou com mais tempo de magistério são mais resistentes ao uso de inovações tecnológicas não se confirmou. O percentual de opiniões favoráveis variou muito pouco em relação à idade variando de 77,9% entre os mais jovens até 75% entre os mais velhos. Já quando comparamos as opiniões em relação ao tempo de magistério a surpresa é maior, pois os professores que apresentam maior resistência ao LDD são os

que possuem menos tempo de magistério e a maior aceitação está entre os com mais experiência em sala de aula.

Diante do fato de que os docentes com menos tempo de magistério apresentam mais resistência às ferramentas de ensino provenientes da área das tecnologias, especialmente, à utilização do LDD, apresentamos duas possíveis respostas para esta rejeição: primeira, não estamos sabendo aproveitar as ferramentas das tecnologias para aprender, para nos formar, antes estamos utilizando as TDIC apenas como objetos de entretenimento individual; a segunda é que as universidades, instituições por excelência formadoras de profissionais para atuar na educação básica, não oferecem disciplinas que tratem as tecnologias digitais como ferramentas propiciadoras de aprendizagem. Sendo assim, o professor precisa olhar as ferramentas como forma de avançar no conhecimento próprio, percebendo-as como objeto de autoformação, para, posteriormente, usá-las no conhecimento dos alunos.

Em relação a essa autoformação docente, Freire e Leffa (2013), reportando-se à teoria tripolar de formação de Pineau (1998), informam que, nessa era das tecnologias, o professor deve estar embasado pela “auto-heteroformação” tecnológica. Para termos uma noção desse termo, reproduzimos a conceituação abaixo:

autoformação, caracterizada pela ação do eu como sujeito individual e social, pela responsabilização do indivíduo pela sua própria formação, tornando-se sujeito e objeto da mesma; heteroformação, marcada pela ação dos indivíduos uns sobre os outros, indicando a dimensão social do processo formativo e caracterizando a dimensão social do processo formativo e caracterizando a coformação; ecoformação, indicando a ação do meio ambiente sobre os indivíduos, revelando a dimensão ambiental e ecológica do processo formativo (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 69).

Por isso, defendemos que o professor comprometido com o ensino no contexto das tecnologias digitais deve: tornar-se sujeito e objeto (autoformação) dos conteúdos naturalizados em suas aulas, assim como, deve conscientizar os discentes de que eles são sujeitos de sua aprendizagem, desenvolvendo nos mesmos uma atitude de co-responsabilidade com o conhecimento; pensar na formação de seu aluno (heteroformação) com vistas às suas ações na sociedade; destacar os impactos ecológicos da aprendizagem (ecoformação) por meio das tecnologias. Em palavras claras, o professor precisa ser investigativo, crítico para construir conhecimento com a colaboração de seus alunos frente a esse mundo complexo em que vivemos.

Na próxima seção, trataremos do letramento digital.

2. Letramento Digital

A sociedade contemporânea, conforme já destacamos, é marcada pelas TDICs, que proporcionam uma ampliação de nossas práticas de leitura e escrita, isto é, tais práticas não ocorrem somente em suportes impressos, mas também em suportes que se utilizam das telas digitais, como o computador, o *smartphone* e o *tablet*. Desta maneira, o indivíduo do século XXI tem tomado contato com diversos letramentos intermediados pela cultura impressa e digital, de tal forma que possuir o domínio do código escrito em suportes impressos não tem sido suficiente para a participação dos indivíduos dentro da cultura letrada deste século. Essa necessidade de exercer a leitura e a escrita em ambientes digitais ocasionou o surgimento de um tipo de letramento que é objeto de debate estudos em LA: o *letramento digital*.

Para Ribeiro (2009, p. 30), o tipo de letramento referido anteriormente “[...] se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma

natureza.” Entende-se, portanto, que a função primordial do letramento no contexto escolar é desenvolver as habilidades dos alunos de agir e comunicar-se de forma crítica nos meios impressos e digitais.

Desta forma, o letramento digital requer dos indivíduos “tanto a apropriação das tecnologias – como usar o *mouse*, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos” (ZACHARIAS, 2016, p. 21). Em outras palavras, ser letrado digitalmente está para além de habilidades técnicas, já que, quando estamos escrevendo/lendo em ambientes digitais também precisamos ter competências linguísticas para que a compreensão do texto se estabeleça. É importante ressaltar que o letramento digital requer ainda habilidades que vão além dos aspectos técnicos e linguísticos como compreender e produzir linguagens visuais e associá-las às outras duas modalidades da língua. Desta maneira, notamos que o ensino pautado nas tecnologias digitais inclui competências que já são (ou pelo menos deveriam ser) trabalhadas pelas escolas há muito tempo, pois todo texto, quer seja produzido/lido em suporte impresso quer em suporte digital, tem por finalidade manter interação.

Reconhecemos que a maioria de nossos discentes já está familiarizada com diversos recursos proporcionados pelas TDICs, tais como os aplicativos para entretenimento, informação e comunicação, os jogos digitais e as redes sociais (*WhatsApp, Facebook, Twiter, Instragram*). Mesmo em lugares onde os alunos ainda não têm acesso fácil a essas tecnologias, eles já estão rompendo as barreiras das condições desfavoráveis, pois, conforme salienta Gomes (2011, p. 14),

ainda que, em muitos casos, o acesso à internet não possa ser feito de suas residências, através de *lanhouses* ou área de acesso público, crianças e jovens têm driblado as dificuldades e têm vindo para a

escola com um crescente repertório de imagens e de gêneros textuais que circulam na web.

Faz-se necessário salientarmos que não estamos querendo afirmar que os suportes tecnológicos são distribuídos de forma igualitária no Brasil, no entanto, com a popularização dos celulares *touchscreen*, grande parte dos alunos das escolas brasileiras já teve contato com alguns textos do contexto digital. Cada vez mais temos ciência de que a escola, com a utilização de recursos pedagógicos, como o livro didático, pode dinamizar as práticas de letramento digital. Logicamente que, consoante salientamos anteriormente, somos conscientes das dificuldades da escola em relação à aquisição de equipamentos para tal finalidade. Entretanto, questionamos sobre qual competência a escola precisa desenvolver em seus alunos tendo em vista o fácil acesso à informação proporcionado pelas tecnologias digitais. Sem sombra de dúvida, a competência que a escola deve desenvolver em seus alunos é a competência crítica diante dessa avalanche de textos provindos de várias mídias. Segundo Gomes (2011, p. 15), os nossos alunos não devem ser apenas “[...] consumidores de informação, mas também produtores de conteúdos para Web, de forma crítica e consciente.” Destacamos também a leitura crítica e consciente no ambiente digital, pois precisamos ensinar o aluno a questionar sempre a fonte da informação que ele colhe da internet.

Diante dessa discussão, chegamos à seguinte conclusão em relação ao papel da escola: promover o letramento digital de forma crítica, para tanto, é necessário a capacitação dos educadores embasada na apropriação técnica dos recursos tecnológicos e nas finalidades pedagógicas dos mesmos. Salientamos ainda a necessidade de os professores tomarem conhecimento das discussões que estão ocorrendo no campo da Linguística Aplicada sobre o ensino de Língua Portuguesa no século XXI.

3. Metodologia

A presente investigação analisa os dados em uma abordagem de natureza qualitativa, uma vez que nosso interesse é interpretar o *corpus* e não quantificá-lo. Quanto ao tipo de pesquisa, este estudo recorre à documental, pois encaramos o livro didático digital como um documento.

O LDD *Português: linguagem em conexão* (2013), destinado aos alunos da primeira série do Ensino Médio, está disponível na plataforma digital da editora Leya (<http://www.10escoladigital.com.br/em.html>). Constituído de 392 páginas, está organizado em três eixos temáticos: *Literatura e leitura de imagens*, *Gramática e estudo da língua* e *Produção de textos orais e escritos*. Tendo em vista que o espaço do presente trabalho não comporta a análise de todo o livro didático digital, fizemos um recorte e investigamos apenas os objetos educacionais digitais do eixo literário e leitura de imagens. No entanto, apresentamos no quadro a seguir os três eixos presentes no livro:

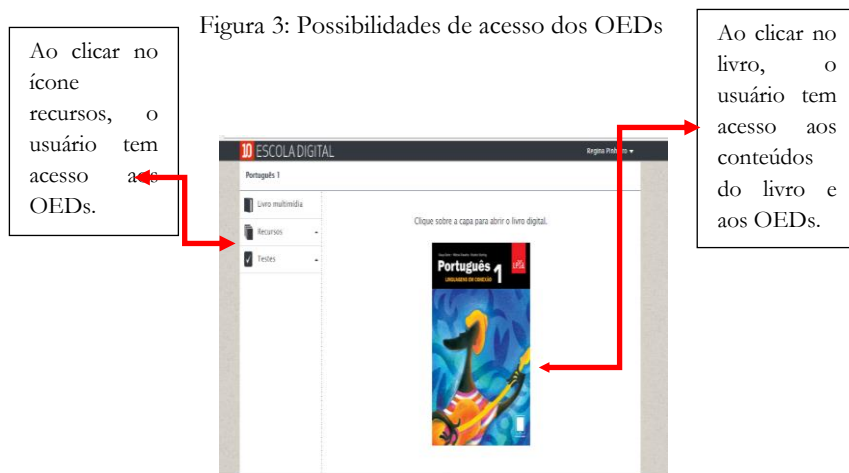
Quadro 1: Distribuição dos Objetos educacionais digitais do livro Português: linguagem em conexão

Literatura e leitura de imagens	Gramática e estudos da língua	Produção de textos orais e escritos
Animação: O texto literário e não-literário	Vídeo: a linguagem verbal e não verbal	Atividade: a resenha crítica
Jogo: Descubra o poema	Infográfico: as funções da linguagem	
Animação: Humanismo: autos e farsas	Atividade: praticando as figuras de linguagem	
Infográfico: Humanistas e mecenas dos séculos XV e XVI	Animação - A origem da língua portuguesa I	
Animação: Os gênios da arte e da literatura no Renascimento	Animação: A origem da língua portuguesa II	
Animação: A Mentalidade Renascentista	Atividade: praticando os pronomes	

Infográfico: O Barroco no Brasil	Animação: neologismos	
----------------------------------	-----------------------	--

Fonte: Quadro produzido pelas autoras

De acordo com o quadro acima, são empregados sete OEDs no eixo *Literatura e leitura de imagens*, sete no eixo *Gramática e estudo da língua* e um OED no eixo *produção de textos orais e escritos*, totalizando 15 objetos educacionais digitais. Tais objetos educacionais podem ser acessados por meio do próprio livro digital, disponível na plataforma supracitada, ou de forma direta clicando no ícone “recursos”, conforme podemos verificar na figura da plataforma abaixo:



Fonte: <http://trans.10.leya.com.br/platform/DesignModular/sala?params=DDkHN1UAAAnNROgplWGUDOF18U>

Na próxima seção, investigamos os objetos educacionais digitais (OEDs) do eixo da literatura e leitura de imagens, a fim de saber como ocorrem as práticas de letramento digital.

4. Objetos Educacionais Digitais do Livro *Português: Linguagem em Conexão*

Conforme afirmamos, na seção anterior, o livro didático *Português: linguagem em conexão* possui 15 OEDs⁴¹. Consideramos que tais recursos são ambientes propícios para abordagem de propostas de letramento digital na escola, entretanto, faz-se necessário verificar como este tipo de letramento está sendo feito nesses suportes. Acreditamos que um bom trabalho com o letramento digital nesses suportes deve ser pautado pelos gêneros textuais, devido às facilidades oferecidas para atividades de pesquisas e de circulação da produção de textos.

Consoante destacamos na seção da metodologia, o eixo destinado à literatura e leitura de imagens apresenta sete objetos educacionais digitais. No primeiro OED, a *animação o texto literário e não-literário*, cujo objetivo é fazer uma diferenciação entre a natureza do texto literário e o texto não-literário, observamos que há a abordagem do gênero textual romance, uma vez que, para explicar a natureza do texto literário, o locutor (aqui tomado como a voz que fala no OED) traz à baila trechos dos seguintes livros: *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa; *O Livro dos seres imaginários*, de Jorge Luís Borges; *Os sertões*, de Euclides da Cunha. Notamos que há problemas com a abordagem desse gênero do domínio literário, pois há apenas apresentação de fragmentos dos textos, o que já vem sendo criticado há muito tempo em livros didáticos impressos. Esperávamos que, com a existência do livro didático digital, isto pudesse ter sido amenizado por meio de sugestões de endereços eletrônicos que apresentam a obra na íntegra, como é o caso do domínio público. Este OED apresenta também um exercício de fixação dos conhecimentos, abordando o gênero textual notícia, que é usado para explicar a natureza do texto não-literário. Para tanto, recorre-

⁴¹ São recursos digitais produzidos pelas editoras de livros didáticos, geralmente são acondicionados em CD ROM, e mais recentemente são acoplados nos próprios livros, quando estes apresentam em formato digital.

se à notícia *O dia em que o peixe saiu de graça*, adaptado da revista *Época*. Embora trate de um texto adaptado, não há problemas com a apresentação da integridade do texto, uma vez que é possível compreendermos os elementos do *lide* da notícia (o quê, quando, onde e porque o fato aconteceu).

No OED *Jogo descubra o poema*, em que o objetivo é relacionar as características do Trovadorismo aos poemas típicos deste movimento literário, há apresentação maciça de poemas de autores desse movimento literário, como Bernal de Bonaval, Afonso Fernandes Cebolinha, Pero Larouco, Dom Dinis e Aires Nunes. Neste caso, o usuário do livro tem acesso, por meio do ícone “ver o texto”, aos poemas completos, inclusive com referências de endereços eletrônicos de alguns poemas, como o *site* Domínio público. No entanto, percebemos que, por se tratar de um livro didático digital em que há maiores recursos que o livro impresso, o endereço deveria levar o usuário direto ao *site* apenas com o auxílio do clique, ou deveria ter feito uso das próprias cantigas do Trovadorismo, facilmente encontradas no *YouTube*, a fim de conferir maior dinamicidade ao texto, bem como aproveitar as potencialidades das tecnologias digitais. Outra possibilidade é sugerir que os alunos pesquisem essas canções, a fim de proporcionar-lhes conhecimento sobre a composição e temáticas desse movimento literário.

A *animação Humanismo: autos e farsas*, cujo objetivo é trazer explicações sobre o Humanismo, logicamente, traz exemplos de dois fragmentos de obras literárias, a saber: *Auto da Barca do Inferno* e *Farsa de Inês Pereira*, ambas produções de autoria de Gil Vicente. O intuito desses textos é apenas servir de exemplificação dos gêneros predominantes desse período, ou seja, os autos e as farsas. Da mesma maneira que nos outros OED, aqui também ocorre a fragmentação do texto literário.

No infográfico *Humanistas e mecenas dos séculos XV e XVI*, cujo objetivo é apresentação dos principais artistas e mecenas dos séculos supracitados, não ocorre apresentação de gêneros textuais, visto que isto excede o intuito desse OED.

A animação *Os gêneros da arte e da literatura do Renascimento*, cujo intuito é, conforme está expresso no nome do OED, a apresentação dos principais artistas e literatos do Renascimento, há menção dos gêneros textuais do domínio literário, uma vez que, para citar os literatos como Cervantes, *Shakespeare* e Camões, faz-se necessário citar suas obras, como *Dom Quixote*, *O mercador de Veneza* e *Os Lusíadas*. Mais uma vez, percebemos a fragmentação do texto literário, visto que é apresentado apenas passagens das obras citadas anteriormente. Este problema poderia ser amenizado através da disponibilização de *links* que dão acesso a estas obras no formato *pdf*, como o Domínio Público⁴², que disponibiliza gratuitamente essas três obras.

Na animação *A mentalidade Renascentista* e no infográfico *O Barroco no Brasil*, não há a presença de gêneros textuais, somente a presença de muitas imagens. No primeiro OED, há imagens que complementam as explicações orais. Já no segundo OED, há imagens que ilustram as informações sobre o contexto de surgimento desse estilo artístico e literário.

Como pudemos perceber nas descrições dos OED anteriormente citados, o LDD *Português: linguagem em conexão* apresenta pontos positivos e negativos ao trazer à baila esses recursos. Consideramos que o fato de o livro não apresentar somente uma versão digitalizada do livro impresso já é um avanço, pois proporciona uma melhor interação entre o aluno e o objeto a ser estudado. Nessa interação, o discente tem a oportunidade de compreender os sentidos do texto através de várias modalidades da língua (oral, visual e escrita) e pode escolher, em alguns casos, o caminho que pretende seguir. Além do mais, a resposta a algumas questões é imediata quando o objeto apresenta exercício. Com relação às práticas de letramento digital, reconhecemos que as TDIC possibilitam muitas oportunidades que não foram aproveitadas pelos autores do livro em questão, no entanto, verificamos que, mesmo com as

⁴² Endereço do *site*: www.dominiopublico.gov.br.

observações feitas neste trabalho, o livro contribui para desenvolver as práticas de letramento digital dos alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Considerações Finais

Por meio desse estudo, percebemos que, em tempos contemporâneos, há uma coexistência de recursos didáticos convencionais e inovadores, isto é, há a presença de tecnologias de ensino antigas, como o livro didático impresso, e tecnologias modernas, como o livro didático digital. Esta última ainda apresenta características compartilhadas entre o novo e o convencional, ou seja, o LDD possui aspectos semelhantes ao livro impresso, tanto no que diz respeito aos aspectos estruturais (paginação, capas) quanto a aspectos de conteúdo, conforme podemos observar no LDD de Português discutido anteriormente. Dessa maneira, estamos inseridos em um contexto histórico em que há a ampliação das ferramentas de ensino, mesmo que ainda observemos a desigualdade de acesso e distribuição nas escolas.

Diante dessa expansão dos recursos didáticos, o professor de língua portuguesa, e de qualquer outra disciplina, deve fazer uso dessas diferentes ferramentas na sala de aula de maneira consciente, ou seja, buscando sempre refletir sobre a eficácia dos materiais e das propostas trazidas pelos mesmos, a fim de construir uma prática docente crítica, que, certamente, resultará em docentes igualmente críticos. Procedendo assim, nem o professor nem o aluno terão seus conhecimentos sucumbidos ou restritos pelos livros didáticos, sejam os impressos ou digitais.

Especificamente, sobre o LDD *Português: linguagem em conexão* e sobre a possibilidade de ele trazer práticas de letramento digital, constatamos que este livro não aborda gêneros textuais digitais, sejam os de ordem mais prática e formal, como o *e-mail*, sejam aqueles decorrentes das diferentes formas que é produzir literatura na contemporaneidade como, ciberpoemas, hipercontos, hipercrônicas.

Quanto aos gêneros textuais não-digitais, notamos que há predominância dos gêneros escritos dos domínios discursivos literários (poemas, crônicas, contos) e jornalísticos, por meio do gênero notícia. A abordagem dos gêneros literários ainda apresenta o mesmo problema detectado pelos estudiosos da literatura no livro impresso, ou seja, a fragmentação. Consideramos que isso poderia ser amenizado por meio da presença de *links* que dão acesso a *sites* que trazem as obras digitalizadas. Em relação aos gêneros jornalísticos, poderiam ter sido mencionados outros gêneros como o editorial, a reportagem, o cartum, tirinhas e charges.

Sendo assim, podemos afirmar que o LDD *Português: linguagem em conexão* ainda apresenta muitas semelhanças como o livro didático impresso, apresentando, inclusive os mesmos problemas, além de não apresentar práticas profícuas do letramento digital, como a abordagem dos gêneros digitais narrativos, como o hiperconto, a hipercrônica e ciberpoemas. Entretanto, reconhecemos que este LDD atende à proposta do PNLD, que é a complementação dos conteúdos do livro impresso. Todavia, para ser digno da nomenclatura “livro didático digital” espera-se que se escolarize as práticas de linguagem ocorridas em contextos digitais, a fim de que possa haver o trabalho com o letramento digital no cotidiano escolar.

Apesar disso, reconhecemos que o LDD *Português: linguagem em conexão* representa uma tentativa salutar de tornar as tecnologias digitais mais presentes na educação básica. Vemos também a necessidade dos autores e demais profissionais responsáveis pela produção de livros didáticos digitais manterem um diálogo com as pesquisas sobre letramento digital que estão sendo desenvolvidas no âmbito da Linguística Aplicada e de estudos na área da Educação.

Referências

- BATISTA, A. A. Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Textos**: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). O livro didático de português. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BUNZEN, Clecio. Reflexões sobre práticas de letramento digital nos livros didáticos de português para Ensino Fundamental II. In: BUNZEN, Clécio (org). **Livro didático de português**: políticas, produção e ensino. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.
- DUTRA, Alexander Santos; LUZ, Edgard Leonel; FREITAS, Fábio; DE SOUZA, Francislê Neri. Expectativas de professores quanto a inclusão do livro didático digital na sala de aula do ensino médio. In: **Revista EDaPECI**. São Cristóvão (SE), v.15. n. 2, p. 340-353 maio /ago. 2015.
- FREIRE, Maximina M; LEFFA, Vilson J. A auto-hetero eco formação tecnológica. In: LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011. 120 p.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PASSOS, Marta Pinheiro. Livro didático: tecnologia a serviço de quê?. In: RIBEIRO, Ana Elisa. **Leitura e escrita em movimento**. São Paulo: Petrópolis, 2010.
- RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- ROJO, Roxane. Materiais didáticos de ensino de línguas. In: LOPES, L. P. da. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SETTE, Maria das Graças Leão; TRAVALHA, Márcia Antônia; BARROS, Maria do Rozário Starling de. **Português: linguagem em conexão** (1ª série). 1ª edição. São Paulo: Leya, 2013. Disponível em: <<http://www.10escoladigital.com.br/>> Acesso em: 25 maio 2016

SILVA, Joaquina Aparecida Nobre; SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Contribuições para uma matriz de análise do Livro didático digital de Língua Portuguesa- *PNLD 2015*. **Revista Domínios da linguagem**: V. 9, n. 3- v. 9, n. 3 (jul/set. 2015). Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>> Acesso em 12 de abril de 2016.

O PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A TECNOLOGIA

Sara de Paula Lima

Introdução

O professor de línguas estrangeiras se reinventa a cada nova descoberta na área de Aquisição de Segundas Línguas, disciplina antes associada diretamente à Linguística Aplicada, hoje reconhecida como área de pesquisa independente.

Remetendo-nos à Segunda Guerra Mundial, período em que os Estados Unidos despontam como potência bélica, política e econômica, o aprendizado de línguas estrangeiras pelos militares americanos ganha forte impulso. Os professores Robert Lado e Charles Fries, da Universidade de Michigan, propõem o Método Audiolingual, garantindo a divulgação por primeira vez de uma forma sistematizada de aprendizagem de uma LE. Nesse momento o professor de línguas e seu papel em sala de aula se transformam, ele teria de lidar com a tecnologia (equipamentos audiovisuais, como imagens, rolos de filmes, projetores, além do livro de texto e modelos de diálogos gravados) e de ser um modelo de correção linguística. Outros métodos de base estruturalista se consolidaram na mesma época, em outros países, como o Método Situacional na Inglaterra e o Método Estructuro-Global-Audiovisual na França.

Os métodos humanistas não exigiram menos do professor, pois, apesar da mudança de foco para o aluno como centro do processo de aprendizagem, aquele continuava a conduzir o processo de ensino e aprendizagem. A tecnologia avançava com apropriações como aparelhos de reprodução de fitas VHS, cassetes e CDs.

A abordagem comunicativa lança novos desafios ao professor, abrangendo a prática das quatro habilidades – expressão e compreensão oral, expressão e compreensão escrita – na sala de aula por meio de manuais e recursos de informática. Em seguida, com a ampliação do acesso à *Internet* se vivencia a interação entre os alunos com nativos, por exemplo, além do contato com um repertório cultural seja pela navegação, seja pelo *download* de filmes, músicas, livros, cursos, tudo antes bastante limitado. Portanto, torna-se irreversível, o computador passa a integrar as práticas comunicativas diárias.

Quem é, portanto, o professor de LE hoje? Qual sua identidade? Qual seu papel no processo de ensino e aprendizagem? São questões que tentaremos responder a seguir.

Métodos e o professor de LE

Simplificadamente, revisitaremos alguns métodos de ensino e aprendizagem de línguas, que receberam destaque no século XX cujas contribuições podem ser observadas ainda hoje (SÁNCHEZ, 1992; CESTEROS, 2006; RICHARDS; RODGERS, 2010).

O método gramática tradução, também conhecido como método tradicional, seguia os preceitos do ensino da língua latina: leitura e tradução de frases da língua materna para língua-alvo e a memorização de regras gramaticais. Consolidado pelo tempo em que prevaleceu, do século XVII ao início do século XX, não se baseava em uma teoria de língua ou de aprendizagem. Pela ausência de editoras especializadas na elaboração de manuais, empregavam-se textos literários clássicos, listas de vocabulários e livros de frases, com alguma indicação da pronúncia das palavras que não representava a transcrição fonética.

O professor aplicava seu conhecimento linguístico, entendendo este como conhecimento gramatical, porque o objetivo da aprendizagem para o aluno era o desenvolvimento intelectual e lógico através da linguagem. Se compreendermos a leitura como um processo simples de decodificação, uma vez que

as estruturas gramaticais e o vocabulário fossem aprendidos, a competência leitora se efetivava.

No início do século XX, com o movimento reformista e o crescente interesse na disciplina de fonética, a ênfase na fala reduziu a prática da leitura e escrita no processo de aprendizagem de uma LE. O pressuposto principal desse movimento é que a aprendizagem de segunda língua (L2) muito se assemelhava à aquisição da língua materna (LM). Assim posto, o adulto aprende a LE como a criança aprende sua LM, escutando e repetindo frases, por meio do estudo indutivo da gramática. O professor devia evitar o uso da língua materna na sala de aula, por isso se destacavam os professores nativos. O Método Direto foi fruto da organização e uniformização das premissas sobre a aprendizagem de línguas estabelecidas pelos reformuladores. Como exemplo da aplicação do método direto, o Método Natural de Sauveur (1860) preconizava o uso oral intensivo da língua-alvo, empregando perguntas para elucidar e apresentar a linguagem. Ao professor lhe cabia o profundo conhecimento da língua falada, isto é, dos aspectos fonético-fonológicos da língua-alvo. O professor era um modelo de correção de pronúncia do novo vocabulário, o qual era apresentado em frases dentro de um contexto significativo.

Observemos a seguir os princípios que guiavam o fazer docente nas escolas Berlitz, exemplo de sucesso desse método (RICHARDS, RODGERS, 2010, p. 12):

Nunca traduza: demonstre

Nunca explique: atue

Nunca dê respostas: proponha perguntas

Nunca imita os erros: corrija

Nunca fale palavras soltas: use frases

Nunca fale muito: faça os estudantes falarem muito

Nunca use o livro: use seu plano de aula

Nunca se atrapalhe: siga seu plano de aula

Nunca apresse sua aula: mantenha a tranquilidade para seus alunos

Nunca fale muito devagar: fale normalmente

Nunca fale muito rápido: fale naturalmente

Acerca das críticas contra o método direto, destaca-se que era difícil implementá-lo nas escolas de educação secundária, devido principalmente ao fato de generalizar e distorcer as semelhanças entre a aquisição da primeira língua e da aprendizagem⁴⁴ da língua estrangeira.

Dentre os métodos de orientação estruturalista (exemplos: método oral, método situacional, método estruturo-global-audiovisual), comentaremos apenas o método audiolingual. São assim denominados por prevalecer o estruturalismo linguístico como teoria de língua, que defendia a detalhada análise das estruturas linguísticas da língua de partida e da língua-alvo. Desta análise, reconheciam-se os aspectos similares entre os dois idiomas, que poderiam ser transferidos, e aqueles que diferiam entre as duas línguas e poderiam provocar dificuldade, ou seja, interferência. Referimo-nos, pois ao Método de Análise Contrastiva para aquisição de segunda língua, proposto por Robert Lado. Em sua vertente forte, defendia que todos os aspectos linguísticos que provocavam a interferência se consolidariam em erros durante o processo de aprendizagem. Fortes críticas ao modelo se devem aos estudos de Análise de Erros, desenvolvidos posteriormente, que demonstraram que a

⁴³ Do original: Never translate: demonstrate

Never explain: act

Never make a speech: ask questions

Never imitate mistakes: correct

Never speak too much: make students speak much

Never use the book: use your lesson plan

Never jump around: follow your plan

Never go too fast: keep the pace of the student

Never speak too slowly: speak normally

Never speak too quickly: speak naturally

Never be impatient: take it easy

⁴⁴ No presente artigo, seguimos a distinção dos termos aquisição e aprendizagem, proposta por pesquisadores como Krashen (1976-1983) e Klein (1996). Aquisição se refere a um processo inconsciente, espontâneo, enquanto a aprendizagem corresponde a um processo consciente, guiado.

maior parte dos erros desses aprendizes ocorrem por interferência intralinguística, isto é, por tentativas de produção na língua-alvo e não de uma mera transferência incorreta da língua materna (LARSEN, FREEMAN, 1994).

O nome Audiolingual evidencia a ênfase na compreensão auditiva e na produção oral da língua-alvo. Metodologicamente, define-se pela prática mecânica através de repetições de estruturas e o uso de vocabulário do cotidiano.

O professor novamente é elemento-chave nesse método, tendo papel ativo e central. Ele deveria introduzir uma série de frases de idêntica forma gramatical oralmente (modelo de correção). Ressaltamos que não resultava a um retorno a gramática normativa, mas a introdução de modelos de estruturas que deveriam ser repetidos e manipulados em exercícios para fixação. A aprendizagem da linguagem é vista como resultado da interação verbal entre o professor e os aprendizes.

Brooks (1964, apud Richards; Rodgers, 2010, p. 63) afirma que os professores deveriam ser treinados para:

Introduzir, sustentar e harmonizar o aprendizado das quatro habilidades nesta ordem: ouvir, falar, ler e escrever. Use – e não use – a língua-alvo na sala de aula. Seja o modelo dos vários tipos de comportamentos linguísticos que o estudante deve aprender. Ordene o coro de respostas de todos ou grupos na aula. Ensine o uso de estruturas através de padrões de práticas. Guie o estudante na escolha e aprendizado do vocabulário. Mostre como as palavras se relacionam ao significado na língua-alvo. Incentive o aprendiz a falar. Recompense as hipóteses dos alunos com feedback para garantir a aprendizagem. Ensine contos e outros gêneros literários [...]⁴⁵ (tradução nossa).

⁴⁵ Do original: Introduce, sustain, and harmonize the learning of the four skills in this order: hearing, speaking, reading and writing. Use – and not use – English in the classroom. Model the various types of language behavior that the student is to learn. Teach spoken language in dialogue form. Direct choral response by all or parts of the class. Teach the use of structure through pattern practice. Guide the student in choosing and learning vocabulary. Get the individual student to talk. Reward trials by the student in such a way that learning is reinforced. Teach a short story and other literature forms. (...)

Das críticas contra o método audiolingual, destaca-se a substituição mecânica (*drilling*), pois, desde uma perspectiva textual, as orações se apresentam gramaticalmente corretas, mas sem significado ligado ao contexto comunicativo.

Algumas propostas metodológicas surgidas entre os anos de 1970 e 1980 rejeitavam a aproximação às teorias linguísticas e consideravam o processo de ensino e aprendizagem de uma LE desde a perspectiva da psicologia, mantendo maior foco no sujeito e em suas potencialidades, limitações e idiossincrasias. Os mais conhecidos são: o Método Resposta Física Total, Sugestopedia e o Método Silencioso. Apesar do papel ativo do aprendiz nas aulas, interagindo com o professor e os colegas, o professor conduzia as práticas da linguagem por meio de perguntas, seleção de temas e correção.

Passou-se a dar efetiva importância ao ambiente da sala de aula, que deveria ser um “lugar acolhedor, relaxado que proporcionasse a imaginação e aumentasse a capacidade intelectual do aluno” (CESTEROS, 2012, p.149). Para tanto, as cores, quadros, mobiliário, música ambiente e outros fatores eram considerados.

O ensino comunicativo de línguas estabelece-se na década de 1980. O objetivo do processo de ensino e aprendizagem é a competência comunicativa, isto é, conseguir entender as mensagens e fazer-se entender. Diminui a ênfase na gramática e na acurácia da pronúncia pela prática na sala de aula de usos significativos e reais da língua-alvo.

O aluno desempenha papel principal na abordagem comunicativa; portanto, torna-se muito importante que o professor reconheça seus interesses e busque trabalhar as quatro habilidades a partir disso. O professor, então, assume o papel de mediador, motivando as interações entre os alunos. O uso da língua materna é aceito e introduz-se a discussão da variação linguística no material didático e nas atividades. Por fim, os erros

são considerados evidências da interlíngua⁴⁶ do aluno, sendo analisados de forma positiva pelo professor e pelo aluno para indicar o que foi aprendido e o que pode ser aperfeiçoado.

Ressaltamos que nessa abordagem o professor busca investigar, procurar e selecionar materiais autênticos para sua sala de aula. Não se trata de eliminar o livro, mas, sim, de elaborar material didático mais próximo as necessidades do aluno. A tecnologia está integrada ao aprendizado da LE, principalmente com ferramentas como o: *e-mail*, bate-papo e redes sociais. Simples atividade como o *pen pals*, que era a troca de cartas entre amigos, pode ser substituída por troca de e-mails ou conversa em grupo pelo aplicativo Whatsapp ou o programa *Skype*. A seguir aprofundaremos essa discussão.

A tecnologia e a educação

A *Internet* representa um avanço tecnológico sem precedentes, afinal perdemos as limitações do físico, do material, das noções de espaço e tempo. Porém, não somente, com o barateamento da banda larga e de dispositivos eletrônicos (celulares, tablets, computadores), a velocidade de troca on-line é muito elevada, a ponto de permitir a afirmação de que deixamos de estar conectados para ser conectados (LIMA, 2015).

A hiperconectividade e a facilidade de acesso a informações têm modificado os comportamentos, alterando as formas de ser. Somos diferentes: os relacionamentos, as aprendizagens e a transmissão do conhecimento não possuem correspondência a nenhuma outra época da humanidade. Hoje o ciclo de vida das tecnologias é muito curto, elas surgem em intervalos cada vez menores de tempo e apresentam sua inserção na sociedade em

⁴⁶ Conforme Baralo (2004), o termo interlíngua se define como um sistema temporário elaborado pelo aprendiz da LE, que não corresponde nem a sua língua materna, nem a língua-alvo. Esse termo foi assim empregado por Selinker (1969,1972), mas o primeiro a discuti-lo foi P. Corder (1967), que estabeleceu as bases para o Método de Análise de Erros.

períodos diferentes. Portanto, para as gerações, que vivem imersas no contexto digital, o grande desafio é acompanhar a velocidade das transformações tecnológicas.

Gabriel (2013 p.06) relata que “as necessidades educacionais decorrentes desse novo contexto emergente têm se tornado diferentes já há pelo menos duas décadas”, isto é, não é uma novidade que o formato tradicional da escola precisa ser modificado para atingir as exigências e expectativas dos alunos. Portanto, tem sido frequente a discussão do impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação (Doravante, TICs) na educação. Se consideramos o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras o cenário não é diferente, por isso há o crescimento constante no estudo de um idioma para Fins Específicos, isto é, a partir de um recorte temático de uma área de conhecimento ou de uma habilidade.

Por muito tempo, o debate da relação entre educação e tecnologia priorizou a inclusão digital (COSCARRELLI, 2011), em vez de enfatizar o uso de equipamentos e programas. Novas tecnologias não acarretam mudanças em uma sociedade pelo simples fato de passarem a existir, mas sim a partir das formas que as empregamos e das consequências de seu uso. Para Gabriel (2013, p. 12), “as novas tecnologias tanto podem auxiliar como atrapalhar nos processos educacionais. A sua mera presença em si não é uma vantagem, mas o seu uso apropriado é”. O aprendiz de LE tem à disposição aplicativos de celular que oferecem tradução de palavras, conjugação de verbos, treino da pronúncia, exercícios de gramática, corroborando um aprendizado autônomo que reduz a participação do professor. Porém, plataformas digitais educacionais e diferentes redes sociais são também hoje importantes para os processos de ensino e aprendizagem por permitir a aprendizagem colaborativa, em que as pessoas aprendem umas com as outras, exercendo a subjetividade e evidenciando suas potencialidades.

O objetivo da aprendizagem da LE também se modificou com a globalização e a hiperconectividade. Hoje o professor deve

buscar desenvolver no aluno, além da competência comunicativa – que abrange as competências gramatical, discursiva, sociocultural e estratégica –, a competência intercultural (BENITO, 2008; KABEN, 2013), que diz respeito a uma concepção de língua integrada às práticas culturais, a fim de criar no aprendiz uma empatia pelo outro e suas diferenças, além de garantir maior conhecimento da sua própria identidade. Enfatizar o fator cultural nas aulas de idiomas não é uma novidade, mas, sim, a discussão crítica dos costumes, tradições e valores sociais a partir da construção de atitudes de tolerância, respeito e reciprocidade. O professor de LE precisa exercitar a compreensão de questões sociais através da análise das relações de poder, dentro de conjecturas mais amplas, que envolvam interesses políticos e econômicos. O exercício da criticidade pode sim levar a formação de cidadãos mais conscientes.

É válido ressaltar que o ritmo de vida aumentou consideravelmente a partir do estado on-line contínuo que experienciamos. Através de smartphones, mesmo distantes de parentes e amigos, estamos frequentemente trocando mensagens por *WhatsApp*, em conversas que integram textos verbais, vídeos, imagens e áudios. Além disso, acessamos nossos *e-mails* e resolvemos problemas do trabalho, concomitantemente, curtimos fotos e compartilhamos ofertas por redes sociais, e, ainda, conseguimos realizar aquelas “básicas” atividades, como dormir, ver televisão ou ir ao supermercado. Em verdade, passamos a sentir uma pressão social que exige a realização de distintas atividades ao mesmo tempo, independente de uma valoração de desempenho ou de resultados. O ser multitarefa é um comportamento que traz consequências maléficas a saúde, como a diminuição da memória de curto prazo, da criatividade, da capacidade de decisão, além de acarretar comportamentos de vício pela tecnologia (GABRIEL, 2013, p. 167-8).

De forma mais grosseira, podemos considerar uma certa imposição para estarmos permanentemente *on-line*. O que nos torna tensos, nervosos, agitados, como se estivéssemos ocupados

o tempo todo, quando, em verdade, não estamos fazendo nada importante. É um comportamento contrário ao multitarefa, pois nesse buscamos necessariamente ser produtivos e eficientes, e naquele nossa atenção é parcial, pois não dedicamos a atenção a um objeto/tarefa/pessoa específico, mas permanecemos em estado de alerta constante. Conseqüentemente, encontramos-nos distraídos, fatigados, irritados, após horas diante de uma tela de computador, cheia de janelas abertas, sem desempenhar nenhuma atividade.

De uma forma geral, temos demandas variadas da família, do trabalho e pessoais para equilibrar com o crescente desenvolvimento tecnológico. Com o professor, essa realidade não é diferente, pelo contrário, torna-se inclusive um aspecto conflituoso frente à mudança pouco efetiva nos paradigmas da educação. Esse profissional leva dupla jornada, a da sala de aula e a de preparar em casa suas aulas. As profundaremos a seguir.

Professor de LE na atualidade

Segundo Lima (2015), as transformações entre usuário e *Internet* podem ser melhor compreendidas a partir de três termos criados por Tim O'Reilly (2005)¹: *Web 1.0*, *Web 2.0* e *Web 3.0*. A *Web 1.0* remete ao período em que as pessoas apenas navegavam e consumiam informações. A *Web 2.0*, ainda atual, é a que permite trocas entre usuários que passam a modificar o hipertexto, através de ferramentas diversificadas, como blogs, *YouTube*, redes sociais (*Twitter*, *Facebook*, *LinkedIn*). Por fim, evoluiremos para a *Web 3.0*, que possibilitará que qualquer coisa (pessoas, animais, objetos e lugares) faça parte da *Internet*, e não somente documentos. Isto é possível por meio de sensores do tipo RFID e *mobile tags*.

A reflexão de que: “para se conseguir atuar na web e encontrar o que é relevante a cada instante precisaremos de um novo paradigma de busca e organização de informação” (GABRIEL, 2013, p.22), conduz-nos a afirmar que aluno e professor devem desenvolver habilidades novas, diferentes, pois

os problemas e possíveis soluções fogem do que até então conhecemos. A partir de uma analogia, consideramos nesse artigo que os professores atuais fazem parte de uma geração tecnológica 2.0, isto é, embora não domine o uso de todos dispositivos eletrônicos – o que seria bastante difícil seja pelo alto valor econômico, seja pela velocidade do surgimento das inovações tecnológicas –, ele compreende o funcionamento e as consequências do uso, sendo capaz de orientar, averiguar e monitorar, juntamente com seus alunos, os processos de ensino e aprendizagens possíveis (PAIVA, 2014).

Paiva (2014, p. XIII) discute o termo cultura da convergência, que significa a transição da cultura interativa para a cultura participativa, a qual consolida três ações: compartilhar informação, influenciar semelhantes e manter-se informado. O autor então explica que a cultura da convergência para a educação diz respeito ao “fluxo de conteúdos e informações por meio de múltiplas plataformas e um novo comportamento migratório dos estudantes, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de aprendizagem que desejam”.

A facilidade de acesso à informação desconstrói a imagem de detentor de conteúdo que o professor possuía anteriormente – *modelo linguístico*. E mais, nenhum professor será capaz de deter o volume de dados veiculados pela *Web*. No entanto, como já mencionado, para o aluno, encontrar-se navegando em um mar infinito de informações, disperso, sem rumo, com a atenção dividida e, muitas vezes, perdida, não resulta em um processo eficiente de aprendizagem. Para esta realidade, a presença do professor e sua importância continuam indiscutíveis, haja vista que a ele cabe tornar inteligível ao aluno as informações. Ou seja, os professores são os responsáveis por desvelar ao aluno como extrair o valor das informações, ensinando-os a refletir, organizar, selecionar e validar um determinado dado. Novas tecnologias transformam a vida social e as formas de comunicação, portanto requerem novas competências do leitor/escritor.

Podemos afirmar que o conceito de letramento digital, propagado na década de 1990, como a capacidade para ler e compreender as informações em hipertextos, e escrever por meio de aparelhos eletrônicos (BAWDEN, 2008, p. 17), torna-se bastante simplificado quando analisamos as práticas de leitura e escrita atuais veiculadas pela *Internet*. Destinado a ser multitarefas, o aluno que navega em busca de uma informação, pode também acessar sites de jogos, um bate-papo ou uma rede social. Sua atenção é compartilhada pelas abas abertas. Além disso, em pesquisas *on-line*, a avalanche de *sites*, artigos, *slides*, infográficos disponíveis confundem qualquer despreparado. Ou seja, a definição de letramento hoje situa-se em compreender a diversidade de usos da *Internet*, envolvendo não somente a leitura e a escrita, mas também outras habilidades requeridas para *estar na Internet*.

Cassany (2012, p.150) propõe uma reflexão sobre o “sistema extraordinariamente sofisticado” que é a Internet, no entanto, chama a atenção, pois “a imediatez e a facilidade de acesso provoca às vezes que o leitor vagueie de um *link* a outro, pairando pela *Internet* como uma borboleta, sem obter satisfação a suas necessidades e perdendo muito tempo, é o chamado defeito borboleta”. O autor sugere alguns passos para facilitar a busca de uma informação na *Internet*:

1. Formular os objetivos: Tomar consciência de uma necessidade informativa do dia a dia e poder „traduzi-la” aos parâmetros de uma busca potencial na Internet. [...] Este passo estratégico é essencial para orientar a busca com acerto, economizar tempo e ser efetivo, mas não é fácil, sobretudo quando procuramos temas que não conhecemos.
2. Escolher palavras-chave: Escolher o vocábulo certo para uma busca é como encontrar ou não a chave para abrir uma porta [...] uma vez que costumamos buscar informação sobre o que desconhecemos, é comum ignorarmos os termos precisos com que foram indexados e temos que fazer várias buscas e consultas a diferentes recursos.

3. Aproveitar os sites de busca: Vale a pena revisar a página de ajuda dos sites mais habituais (Google, Yahoo, Bing) para aprender as opções mais rentáveis (CASSANY, 2012, p. 151-152)⁴⁷ (tradução nossa)

Avaliar os resultados de busca pela *Internet* é algo que exige maturidade e reflexão, uma vez que lidamos com um grande volume de informações, ordenadas de forma aleatória. Fogg (2003 apud CASSANY, 2012, p.153) apresenta alguns critérios para a avaliação da confiabilidade dos sites. Primeiramente, o autor sugere o acesso a *sites* conhecidos, que explicitam os autores e as referências. Em seguida, é prudente observar se os sites são atualizados com frequência e se respondem com rapidez ao internauta. Também é válido considerar se o design facilita à navegação, apresentando normas de uso e *links* para outras páginas.

Gabriel (2013, p. 110) apresenta dois tipos de professores presentes hoje na escola: o professor conteúdo e o professor interface. O professor conteúdo centraliza o processo de ensino e aprendizagem em si, desconfia da curiosidade do aluno e não sabe interpretar seus anseios. O professor interface domina o conceito apresentado anteriormente de letramento digital, sendo aquele que não somente sabe dar resposta, mas que provoca questionamentos, estimula a necessidade de novas pesquisas e promove desafios. O professor interface é também um exemplo de eterno estudante, que tenta se renovar e sempre aprender mais.

47 Do original: 1. Formular los objetivos. Tomar conciencia de una necesidad informativa del día a día y poder ‘traducirla’ a los parámetros de una búsqueda potencial en la red. (...)

Este paso estratégico es esencial para orientar la búsqueda con acierto, ahorrar tiempo y ser efectivo, pero no es fácil, sobre todo cuando se busca sobre temas que no conocemos.

2. Elegir las palabras clave. Elegir el vocablo oportuno para buscar es como encontrar o no la llave para abrir una puerta (...) Puesto que solemos buscar información sobre lo desconocido, es habitual ignorar los términos precisos con que se ha indexado ese conocimiento y tener que hacer varias búsquedas y consultas a diferentes recursos.

3. Aprovechar los motores de búsqueda. (...) Vale la pena revisar la página de ayuda de los motores más habituales (Google, Yahoo, Bing) para aprender las opciones más rentables .

O professor de LE, se levamos em consideração os métodos anteriormente apresentados, assume a postura de professor conteúdo se enfatiza em suas aulas o desenvolvimento da competência linguística, isto é, unicamente gramatical. Em contrapartida, pela demanda atual, vemos e reconhecemos nas salas de aula de LE professores interfaces, com grande capacidade de motivar seus alunos. Para tanto, usam a estratégia de atrair a atenção dos alunos conhecendo seus interesses e necessidades, além de empregar a tecnologia. Ao dialogar abertamente com o aprendiz, não necessariamente assumindo a postura de um amigo, mas sim de questionador, crítico e integrador de opiniões, o professor de LE consegue eliminar da sala de aula o tédio, a repetição e o aborrecimento.

Considerações finais

O presente estudo buscou discutir o papel do professor de línguas estrangeiras a partir de uma análise de alguns métodos de ensino e aprendizagem de línguas presentes nos séculos XX e XXI. Não somente, tratamos também de discutir o cenário da aquisição de conhecimento e do desenvolvimento das relações a partir da *Internet*, considerando em especial a atuação desse profissional.

Referências

- BARALO, M. **Adquisición del español como lengua extranjera**. España: Arco Libros, 2004.
- BAWDEN, D. Origins and concepts of digital literacy. In: **Digital Literacy**. 2008.
- BENITO, A. B. G. La competencia intercultural y o papel del profesor de lenguas extranjeras. **XIX Congreso Internacional de la ASELE: El profesor de español LE/L2**. p. 493-505. Cáceres. 2008.

- CASSANY, D. **En Línea**. Leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama, 2012.
- CESTEROS, S. P. **Aprendizaje de segundas lenguas**. Lingüística a la enseñanza de idiomas. España: Universidad de Alicante,
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.
- GABRIEL, M. **Educ@r**: a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.
- GARGALLO, I. S. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera**. España: Arco Libros, 1999.
- GRIFFIN, K. **Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. España: Arco Libros, 2005.
- KABEN, A. El factor intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. **Actas del IV Taller “ELE y interculturalidad” del Instituto Cervantes de Orán**. p. 49-53. 2013.
- LARSEN-FREEMAN, D.; M. LONG. **An introduction to second language acquisition research**. Londres. Longman. (trad.: Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas. Madrid: Gredos, 1994).
- LIMA, S. de P. Professor 3.0. **IV Colóquio Nacional de Hipertexto**. Fortaleza, 2015
- PAIVA, R. **Educação 3.0**. Aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. USA: Cambridge University Press, 17ed, 2010.

PARA ALÉM DA ESCRITA INTERPESSOAL: O USO DO BLOG E OUTRAS LINGUAGENS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS EM SALA DE AULA

Aline Peixoto Bezerra
Kássio Roberto Brito Soares
Samuel de Carvalho Lima

Introdução

A escola assume o papel primordial de proporcionar ao aluno o contato com os mais variados tipos de textos. Neste sentido, torna-se inevitável transpor barreiras e buscar no contexto das novas mídias e outras formas de ensino e produção de texto, de forma que os alunos se sintam envolvidos e estimulados tanto para ler, como também, para produzir textos a serem veiculados nos meios virtuais usados por eles; tais como *Facebook, Blog, WhatsApp, Youtube*, dentre outros. O trabalho com a língua materna em sala de aula, conforme postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), deve ter como base o texto, o qual proporcionará ao aluno o contato direto com as mais variadas situações concretas de uso da língua. No entanto, o ensino da língua esteve diretamente ligado ao tradicionalismo: uso do texto como pretexto para apresentar os aspectos gramaticais, o ensino descontextualizado e distante da realidade dos alunos.

Esse trabalho surgiu do labor da docência, das salas de aulas interativas em que os jovens alunos, muito fortemente, usavam as novas mídias durante as aulas, em especial, o celular e as redes sociais. No universo da educação, todos os docentes vemo-nos irremediavelmente atados ao constante uso das novas tecnologias na sala de aula por meio dos alunos.

Nosso artigo, intitulado *Para além da escrita interpessoal: o uso do blog e outras linguagens para a formação de leitores literários em sala de aula* parte da perspectiva do estudo do texto literário a partir de práticas de escrita nas redes sociais, especialmente, por meio do *blog*.

Escolhemos o *blog* como suporte norteador do nosso trabalho em virtude de apresentar-se como uma plataforma que acopla vários tipos de gêneros, uma macroestrutura que vai muito além de um diário pessoal. Mostraremos o *blog*, não como um gênero textual, mas como uma mídia que suporta/vincula várias outras mídias a si e que por isso, pode ser usada não só como um recurso de publicação de textos (orais e escritos) nas aulas de Língua Portuguesa e *Autoria Web*, mas também como um fomentador de formação de alunos leitores, os quais serão estimulados e instigados a criar um *blog* relacionado a obra literária lida em sala.

Diante dessas constatações, apresentamos as seguintes questões de pesquisa: De que forma o uso dos ambientes virtuais na sala de aula podem contribuir para a promoção de leitores literários na escola? Como a utilização dos recursos tecnológicos, o *blog* em especial, podem contribuir para a formação de leitores literários no contexto escolar?

Norteados por essa problematização, temos como objetivo analisar os efeitos do uso do *blog* como uma ferramenta eficaz na formação de leitores literários nas aulas de língua materna. O nosso *corpus* dar-se-á por meio dos textos produzidos pelos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa e *Autoria Web*.

Usamos metodologicamente o método qualitativo – interpretativo e intervencionista. Para respaldar a pesquisa, faremos uma abordagem bibliográfica dos principais estudiosos do tema proposto, seguidamente, apresentaremos o passo a passo da intervenção feita junta ao alunado. A última etapa tem caráter interpretativo – analisamos uma das produções finais dos alunos. Dentre os vários gêneros com os quais lidamos no nosso cotidiano, escolhemos para trabalhar com o *blog*, página na *web*,

vídeo, cordel e paródia. Escolhemos, por sua vez, analisar aleatoriamente uma produção para que os resultados não tivessem interferências preestabelecidas. Trabalhamos com apenas uma análise, no caso do *blog*, em um universo de cinco produções em virtude do tempo e do espaço que este artigo requer.

Fizemos um trabalho intervencionista com um grupo de 33 alunos do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Ipanguaçu. Para tanto, o nosso *corpus* é constituído por uma produção - o *blog* - feita por um grupo da turma. A coleta dos dados foi feita paulatinamente, durante 18 aulas de Língua Portuguesa e *Autoria Web*, as quais tinham duração de 45 min no turno matutino de janeiro a fevereiro de 2017; a culminância do projeto deu-se no dia 01 de fevereiro de 2017.

O presente trabalho está dividido em três partes que estão assim constituídas: na primeira parte fazemos um aparato teórico acerca das principais teorias linguísticas sobre texto, gênero textual e *blog*. Na segunda, escrevemos a metodologia utilizada para a coleta de dados, as etapas de produção, bem como os sujeitos envolvidos e por fim, na terceira, analisamos o *blog* produzido pelos alunos.

Discutindo sobre o Texto e Gênero Textual

A linguagem, código de comunicação de um determinado grupo de falantes, se concretiza na língua, meio pelo qual as pessoas interagem umas com as outras desde as formas mais comuns do dia a dia como escrever um bilhete para alguém ou ler o horóscopo do dia até as mais complexas como escrever uma ata de reunião, uma resenha, dentre outras.

O texto, nas palavras de Koch e Travaglia (2006), deve ser entendido como um componente da língua, que independentemente da sua extensão, insere-se num contexto e, é

compreendido pelos usuários da língua numa dada situação comunicativa formando, por sua vez, um todo significativo.

Neste sentido, para Marcuschi (2010, p. 93), o texto não deve ser visto como um produto acabado e objetivo, “não é um produto, nem um simples artefato pronto, ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo [...] ou um ato comunicativo”. O discurso se materializa nos textos, e estes se organizam dentro de um determinado gênero, que se caracterizam como “uma família de textos que compartilha características em comum”. (PCNs, 1998, p. 22)

Apoiados em Marcuschi (2012), todos nós, usuários de uma língua, perceptivelmente sabemos distinguir quando um texto é bem estruturado, com sequências encadeadas entre si, como também temos conhecimento que a elaboração de um texto não acontece por meio de palavras isoladas.

Neste mesmo segmento, Koch (2005 p.25) assinala que o texto pode ser definido como: “a) Unidade Linguística (do sistema) superior à frase; b) Sucessão ou combinação de frases; c) Cadeia de pronominações ininterruptas; d) Complexo de composições semânticas”. Já Fávero (2004, p. 7) define que “O texto consiste, então, em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independentemente de sua extensão”. Portanto, o texto é a materialização do discurso falado ou escrito, desde que forme uma sequência de enunciados coerentes entre si.

Os textos são elaborados e divulgados nos eventos sociais que as pessoas realizam, e nessas produções textuais diversos fatos sociais também são produzidos. Então, “esses fatos não poderiam existir se as pessoas não os realizassem por meio da criação de textos” (BAZERMAN, 2011, p. 21). Observamos que os gêneros estão vinculados à vida cultural e social, pois são fenômenos de interação entre o homem e a sociedade e vice-versa e diversificam-se mediante a diversidade de ações sociais.

Por conseguinte, se as práticas sociais são igualmente diversificadas, decorrem, daí, variações nos gêneros textuais, pois, como diz Marcuschi (2002, p. 30) “Os gêneros não são entidades

naturais como as borboletas, as pedras, os rios, as estrelas, mas são artefatos culturais constituídos historicamente pelo ser humano”, sendo assim, os gêneros são criados e recriados a partir de necessidades reais do homem. Portanto, segundo Bakhtin (1992), são as próprias esferas da atividade humana que definem as práticas comunicativas dos textos.

Então, apesar da forma “estável” que um gênero apresenta num dado contexto, esse também está sujeito a mudanças, são flexíveis, portanto podem diversificassem com o tempo, conforme a trajetória cultural dos grupos sociais.

Se cada vez que escrevemos ou falamos somos facilmente compreendidos pelos outros, a tendência é que essa forma seja repetida e padronizada; de modo que vamos nos familiarizando cada vez mais com essas formas e tornando-as frequentes; e para essas formas de comunicação reconhecíveis e autorreforçadoras, Bazerman (2011, p. 32) define-as como gêneros. Nas palavras do autor “Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras”.

Assim sendo, fica evidente que usamos a linguagem para nos socializarmos com os outros para agirmos socialmente e esses eventos acontecem em forma de textos, os quais se materializam nos gêneros textuais. E como são formas ligadas à sociedade em uso podem, apesar de apresentar características (pré) fixas em sua formação, passar por mudanças, ou seja, são flexíveis dentro dos grupos sociais.

Para dar continuidade às discussões sobre os gêneros textuais, descrevemos na seção a seguir sobre o *blog*, pois é o ambiente virtual privilegiado no trabalho de intervenção que este artigo demonstra.

O uso do *Blog*

Os gêneros textuais são incontáveis e adaptáveis as mais diversas situações comunicacionais dos falantes de uma

determinada língua, os novos meios de comunicação social elencados pela internet acabou criando novos gêneros e alterando outros já existentes.

O acesso ao mundo virtual tem aumentado nos últimos anos, especialmente, entre os jovens; nestes espaços encontramos os mais variados tipos de textos, tais como, charges, propagandas, anúncios, dentre outros. Portanto, a escola aparece nesse cenário como mediadora do conhecimento, possibilitando ao alunado, não só reconhecer, ler e compreender os textos, veiculados em âmbito virtual, como também saber produzi-los.

O *blog*, por sua vez, aparece na maioria dos estudos como um gênero textual do mundo virtual, diários que tratam basicamente a vida pessoal do autor. Nessa produção coletiva em sala de aula, ultrapassam-se os limites postos ao *blog*, visto que, os *blogs* criando pelos alunos partirão do individual para o coletivo, seguiremos a ideia de Primo (2008):

Os blogs coletivos também apresentam diferenças entre si. Aqueles grupais podem ser escritos por um conjunto de amigos, onde cada um expressa suas opiniões em posts escritos individualmente, mas vinculados a alguns temas acordados. Um blog grupal pode também ser produzido por um grupo de apoio, dando suporte online sobre temas que podem variar de informática a uma determinada doença. Ou ainda, funcionar como um registro dos avanços e problemas de um grupo de pesquisa ou trabalho, como também de um conjunto de estudantes. (PRIMO 2008, p.126)

Assim, podemos levar em consideração que os *blogs* assumem, na atualidade, formatos cada vez mais diversificados; usados (não só como diários) por jovens, profissionais e organizações como espaços difusores de conhecimento e informação.

“Levando em consideração que os blogs são datados, comportam fotos, músicas e outros materiais. Tem estrutura leve, textos em geral breves, descritivos e opinativos” (MARCUSCHI 2010, p.73), defendemos a ideia de que se trata de um suporte

textual veiculador de vários gêneros, como enquetes, vídeos, cordéis, poemas, fotos, dentre outros.

Para tanto, é possível afirmar que a rapidez com que as ferramentas digitais se proliferam, os *blogs* avançam como ferramentas além diários pessoais/virtuais para ser usados por políticos, empresas, jornalistas, escola, objetivando a divulgação dos mais diversos temas envoltos na sociedade.

Fases e Sujeitos da Pesquisa

A nossa pesquisa tem como objeto analisar os efeitos do uso do *blog* na formação de leitores literários, com a finalidade de apontar como o ambiente virtual do *blog* pode aparecer como um instrumento auxiliador no ensino de língua materna.

Tornou-se objeto de estudo o *blog* produzido pelos alunos do 2º ano do Ensino Médio do Curso Integrado de Informática do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Ipanguaçu, num inquietar-se de como os textos produzidos e publicados no *blog* podem contribuir para o aprimoramento/desenvolvimento da competência leitora dos alunos. O público alvo da intervenção são alunos da rede pública de ensino, oriundos, em sua maioria, das cidades circunvizinhas do *Campus* de Ipanguaçu. Na escola, encontrávamos alguns alunos com dificuldades ou mesmo poucos estimulados a lerem textos e/ou obras literárias.

A escola, por sua vez, oferece um espaço físico muito bom, com salas de aula bem iluminadas e ventiladas, carteiras em bom estado, quadro a lápis, materiais disponíveis – como livros, laboratório de informática, data show etc. –, merenda, uma equipe pedagógica muito presente e disposta a ajudar.

Para dar início à pesquisa, fizemos junto a turma a escolha da obra literária a ser lida, logo após realizamos um diagnóstico do perfil da turma observando quais os principais tipos de texto que gostavam de ler e produzir. A turma envolvida no projeto é do curso técnico de informática; não obstante, fizeram uma forte

menção à satisfação que tinham em ler e produzir textos da realidade vivida por eles. Logo após observação da turma, dividimos a sala em cinco grupos e cada equipe ficou responsável por elaborar os seguintes gêneros/tipos de textos: blog, página na *web*, vídeo, cordel e paródia; seguidamente iniciamos as fases de leitura e produção com a turma, as quais seguiram respectivamente a seguinte formatação:

- Os encontros com a obra literária escolhida:

1. Diagnóstico do perfil das turmas de 2º ano do Ensino Médio do curso de Integrado de Informática do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Ipanguaçu;

2. Os alunos foram motivados ao primeiro contato com a obra literária escolhida (*A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo), bem como a fazerem a primeira leitura de contato e apreciação da obra;

3. Os alunos foram estimulados à participação em rodas de leitura e conversas sobre as obras lidas.

Em consonância com o objetivo da pesquisa, os encontros com os gêneros textuais veiculados em âmbito virtual seguem da seguinte forma:

1. Socialização e apropriação dos principais tipos de textos veiculados no *blog*;
2. Conhecendo o gênero: ler, interpretar, e discutir sobre os *blogs* já existentes;
3. Observar elementos próprios desse suporte textual – *blog*;
4. Os alunos foram estimulados a produzirem os textos relacionando-os com a obra lida, com vistas à publicação;
5. Foi reservado um espaço junto à comunidade escolar para a socialização das produções feitas pelos alunos.

As Produções de Textos na Sala de Aula – Análise do *Blog* produzido pelos alunos

O *corpus* desta pesquisa é constituído pelo *blog* produzido pelos do IFRN – Campus Ipangaçu. Elaborado no decorrer das aulas dadas pelos professores envolvidos no projeto. Nesta seção, verificam-se os processos de produção e criação do *blog*; objetivando analisar os efeitos do uso do *blog* como uma ferramenta eficaz na formação de leitores literários⁴⁸.

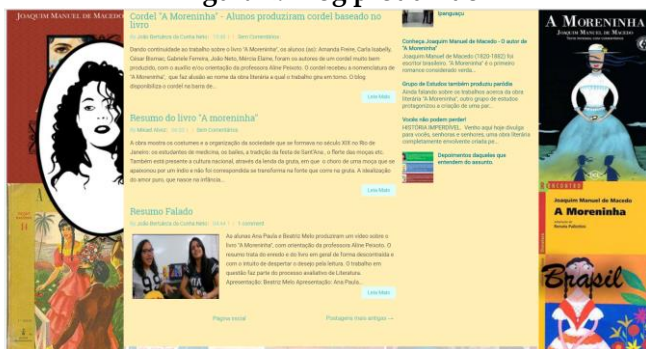
Vejamos na figura 1 e 2 a formatação do *blog* produzido:

Figura 1. Blog produzido



Fonte da pesquisa disponível em <<http://amoreninha-ifrn.blogspot.com.br/>>

Figura 2. Blog produzido



Fonte da pesquisa disponível em <<http://amoreninha-ifrn.blogspot.com.br/>>

⁴⁸ O *blog* criado por um dos grupos compostos no trabalho, está disponível em <<http://amoreninha-ifrn.blogspot.com.br/>>.

Podemos perceber, inicialmente, que o formato do *blog* criado está em consonância com o que é previsto nesse suporte textual. Observamos, ainda, o uso de imagens, textos, dentre outros elementos que são essenciais para a configuração desse tipo textual. O *blog* se apresenta de modo muito dinamizado, o *layout* aparece conforme desejado pelo grupo dividido entre imagens verbais e não verbais, textos orais e *links* de acesso para informações gerais sobre a obra em questão, foi usado a tecnologia blogger para elaborá-lo.

Na parte em destaque, aparecem vários *links* relacionados a obra lida e estudada pela equipe. Com o auxílio dessa e outras ferramentas próprias dos textos virtuais, mais especificamente do blog, as informações sobre o livro *A Moreninha* se difundem fácil e rapidamente.

Figura 3. Blog produzido

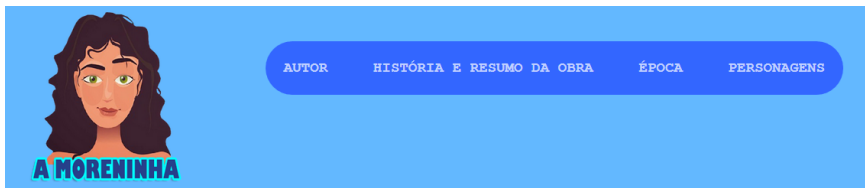


Fonte da pesquisa disponível em <<http://amoreninha-ifrn.blogspot.com.br/>>

É importante destacar que os textos - que aparecem ao clicarmos os *links* acima destacados - são de autoria dos alunos da turma. Assim, “os hiperlinks permitem que se façam diferentes movimentos e escolhas na leitura de um texto, página, blog ou site. Por meio deles podemos realizar um percurso não linear na leitura de uma obra ou documento” (PINHEIRO 2013, p.220).

De acordo com o autor acima referendado, o leitor do *blog* pode, a partir de suas escolhas, selecionar o *link* que deseja ler/navegar; essa ferramenta bem utilizada contribui para a difusão de uma rede interativa, dinâmica e cheia de possibilidades para os usuários do *blog*. O *hiperlink* indicamos, por exemplo, conduz o leitor a uma página também criada por alunos que se relaciona ao autor, história e resumo, época e personagens de A Moreninha (ver figura 4). Foi utilizada a linguagem de programação html 5 e css 3 para criação da página.

Figura 4. Blog produzido



A MORENINHA: HISTÓRIA

.....

O dia de Sant'Ana se aproxima e o estudante de medicina Filipe convida seus colegas, Leopoldo, Fabricio e Augusto, para a comemoração na ilha onde mora sua avó, D.Ana, de 60 anos. Os alegres estudantes aceitam o convite com entusiasmo, exceto Augusto. Filipe, para atraí-lo à ilha, faz referência ao baile de domingo, em que estarão presentes suas primas: a pálida, Joana, de 17 anos, Joaquina, loira de 16, e sua irmã, D. Carolina, uma moreninha de 15.

Augusto acaba concordando, mas adverte sobre sua inconstância no amor, dizendo jamais se ocupar de uma mesma moça durante 15 dias. Os rapazes apostam que o amigo ficará apaixonado durante 15 dias por uma única mulher. Se isso ocorrer, terá de escrever um romance, caso contrário, Filipe o escreverá, narrando a inconstância.

Fonte da pesquisa disponível em <<http://amoreninha.pe.hu/>>

No *site* indicado, portanto, o usuário terá mais informações e outras possibilidades de estudo acerca do livro em questão. Essa página de acesso por meio do *blog* disponibiliza, dentre outras coisas, um espaço para o usuário entrar em contato com a equipe que a criou. Destarte, o *blog* conduz o leitor a outras leituras interativas e amplas na rede.

Os *links* disponibilizados no *blog* possibilitam o acesso a uma diversidade de focos e análises sobre A Moreninha, ao clicarmos em cada um desses *links*, aparecem textos orais e escritos elaborados pela turma envolvida no projeto. É importante

suporte textual configura-se como um espaço que possibilita os alunos serem produtores do conhecimento ampliando o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 6. Blog produzido



Fonte da pesquisa disponível em <<http://amoreninha-ifrn.blogspot.com.br/2017/01/resumo-do-livro-moreninha.html>>

Na figura 7 aparece um cordel também elaborado pelos alunos envolvidos no projeto. Por meio desse gênero textual os alunos recontam as principais partes do enredo da obra estudada. Já na figura 8 uma outra equipe criou uma paródia com base no livro.

Figura7. Blog produzido



Fonte da pesquisa disponível em <<http://amoreninha-ifrn.blogspot.com.br/p/cordel.html>>

Figura 8. Blog produzido



Figura 4 Fonte da pesquisa disponível em <<http://amoreninha-ifrn.blogspot.com.br/p/eu-tenho-que-voltar-para-me-declarar.html>>

Por fim, os alunos postaram as fotos da culminância do projeto, com um espaço temático de apresentação dos textos produzidos durante as aulas de Língua Portuguesa e Autoria Web.

A prática desafiante das atividades executadas por meio do *blog* leva o alunado não só ao conhecimento sistemático da língua, mas também aos seus usos, de como os sujeitos manifestam a língua/linguagem por meio de textos na sociedade. Estamos inserindo-os nas mais diversas modalidades da língua, dos gêneros orais e escritos, na prática de incentivo à leitura e à escrita por meio do *blog*.

Considerações Finais

O *blog*, tal como aparece nas definições de um modo geral, caracteriza-se por ser um gênero textual no qual o redator escreve sobre assuntos pessoais, um estilo diário íntimo. No entanto, conforme foi demonstrado aqui, neste trabalho de pesquisa, não se restringe somente a isso; o *blog* configura-se como um suporte textual que acopla vários gêneros por meio dos *links*.

Iniciamos o projeto com o objetivo de analisar os efeitos do uso do *blog* como uma ferramenta eficaz na formação de leitores

literários, os resultados atingidos mostram-nos que os alunos foram capazes de ler e produzir textos com base na obra escolhida. Esse trabalho de leitura textual de uma dada obra posteriormente transformada em outros gêneros revela-nos que os alunos se sentiram estimulados a ler o romance transformando essa leitura em prática social por meios dos textos publicados no *blog*. As postagens dos alunos evidenciam-nos que conseguiram escrever de forma clara e eficaz e utilizando-se dos recursos das novas mídias e dos da língua, souberam elaborar seus próprios textos e ainda organizá-los no ambiente virtual do *blog*. Essas constatações respondem aos questionamentos postos inicialmente neste trabalho: “De que forma o uso dos ambientes virtuais na sala de aula podem contribuir para a promoção de leitores literários na escola? Como a utilização dos recursos tecnológicos, o *blog* em especial, podem contribuir para a formação de leitores literários no contexto escolar? ”

Sugerimos dar continuidade ao trabalho de atividades de leitura literária com base nas mídias digitais, especialmente o *blog*. A temática não se esgota aqui, pois temos múltiplas opções de reflexões e análises com modalidades orais e escritas da língua, as práticas podem cada vez mais serem aperfeiçoadas e aplicadas.

Diante da urgente necessidade de desenvolvermos práticas dinâmicas e produtivas junto ao alunado, asseveramos que fizemos uma boa opção, os resultados obtidos e apontados levam-nos a acreditar que escolhemos uma prática capaz de envolver o aluno, e, além disso, de oportunizar a leitura e produção de gêneros diversos. Apresentamos o *blog* como uma ferramenta/suporte textual eficaz para o ensino-aprendizagem de obras literárias na sala de aula.

Referências

- BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (1953).
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Orgs.). 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**, 10. ed São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- PINHEIRO, Najara Ferrari. **Para Além da Escola: o blog como ferramenta de ensino-aprendizagem**. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Maria (orgs), **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo. Parábola Editorial. 2013.
- Primo, Alex. Os blogs não são diários pessoais *online*: matriz para a tipificação da blogosfera. **Revista FAMECOS**, 15(36), 122–128, 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4425/3325>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

DESIGN SCIENCE RESEARCH (DSR) COMO FERRAMENTA AO DESENVOLVIMENTO DE SOLUÇÕES COMPUTACIONAIS DE SUPORTE À EDUCAÇÃO

Francisco Kelsen de Oliveira
Kélvya Freitas Abreu
Alex Sandro Gomes

Considerações iniciais

A revolução digital que estamos vivenciando ao longo dos últimos anos demarca novas relações nas formas de interagir e atuar em sociedade. Nesta linha de raciocínio, podemos ressaltar principalmente as relações postas entre leitura e escrita em pleno século XXI, já que, com a incorporação “de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramentos na hipermídia” (ROJO, 2013, p. 7). Demarcando, conseqüentemente, novas formas de pensar e de agir como sujeito de linguagem em sociedade.

Não obstante, os discursos postos por esses grupos sociais, usuários dessa e nessa linguagem tecnológica digital, evoluem e se tornam cada vez mais globais ao romperem barreiras de tempo e de espaço ao usarem a Internet, por exemplo, como meio de comunicação, de entretenimento e de capacitação. O contato com sujeitos de diferentes culturas e possibilidade de ter acesso ao conhecimento de forma quase que instantânea transformam essa sociedade de tal maneira que os enfrentamentos educacionais postos em tela se tornam cada vez mais complexos e dinâmicos (CASSANY, 2006).

Diante desse cenário, educar por meio da linguagem, é conceber o papel crucial da formação cidadã do sujeito em um

contexto extremamente multifacetado e que demanda do profissional da educação uma atualização constante. Segundo Santos et al. (2017, p. 12 - 13):

[...] em torno das modificações propostas há ainda por parte dos docentes a necessidade de formação e capacitação continuada para compreender e efetivar em sua prática pedagógica a proposta de educar para cidadania, buscando aliar os conteúdos com a vivência prática na construção de sentidos por parte dos alunos (ABREU, IRINEU, BAPTISTA, 2010). Desta forma, os docentes passam a ser desafiados em suas práticas e muitos estão cada vez mais preocupados na busca de formas inovadoras de transmitir e produzir conhecimentos, a fim de garantir a construção de uma visão reflexiva por parte de seus alunos. Tendo em vista que as aulas tradicionais, baseadas em memorização, em um viés bancário, segundo Paulo Freire (1989), podem fazer com que os alunos percam o interesse no conteúdo dado em sala de aula, já que não constroem sentido para aquilo que estão “aprendendo”.

Para Abreu e Oliveira (2015), “as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), aliadas ao conhecimento consumido e produzido, tornam-se a base dessa nova sociedade” (p. 35). Cumpre-nos destacar que o melhor termo será compreendermos o uso das TDICs, ou seja, das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação, pois segundo Pereira (2016) parte-se de “uma revolução nas comunicações, no que tange às formas de produzir, compartilhar e receber notícias e conhecimentos” (p.153). Essas formas de comunicar e interagir, fazem com que o educador deva ter em mente o caráter dialógico da linguagem, principalmente associada à sua noção de contexto de produção e recepção dos discursos.

Portanto, partimos da compreensão de que essas relações construídas por meio das práticas interativas não são neutras, mas sim permeadas de intencionalidades e relações de poder (DIJK, 2008) e é no espaço educacional que por meio de uma educação linguística que envolva não somente a aquisição de

conhecimentos metalinguísticos, mas também uma reflexão sobre os usos sociais da linguagem quer seja por meio da leitura ou da escrita, quer seja por meio de atividades que envolvam habilidades orais e auditivas, que o sujeito se transforma em sujeito engajado discursivamente.

Isso posto, acreditamos, enquanto pesquisadores de práticas educacionais que envolvam a tecnologia como pano de fundo e como profissionais que concebem o poder político e social de se fazer educação em nosso país, em:

[...] uma perspectiva que adote um ensino por meio de uma educação linguística, considerando os fatores socioculturais relacionados a constituição de um povo, de uma língua, que busque ampliar o conhecimento sobre um determinado idioma, transcendendo ao caráter de uma norma, cujo objetivo seja tão somente o comportamento linguístico (BAGNO,2005) [...] (ABREU; BENVENUTO, 2010, p. 562)

Mas uma perspectiva que perceba esse agir educacional sob uma ótica de uma prática sociocultural, inserida como prática comunicativa e/ou dialógica entre as culturas existentes em um dado contexto. E que além disso, possa conceber todos os sujeitos que participam da comunidade escolar como eternos pesquisadores, promovedores de debates, instigadores dos problemas ao seu redor, transformando esses sujeitos em protagonistas de sua própria educação através dessa reflexão das práticas de linguagens e conseqüentemente de seus efeitos de sentido.

Assim, as escolas em pleno século XXI não podem se esquivar e/ou ficar alheias ao digital em suas práticas cotidianas, bem como ressalta Rojo (2013). Isto é, a ideia é de inclusão digital nesse “não tão novo”⁴⁹ mundo tecnológico perpassa uma adoção

⁴⁹Em outros estudos já sinalizávamos a necessidade de modificar posturas educacionais frente aos desafios propostos pelo uso da tecnologia quer utilizando o computador como instrumentos mediadores, quer os celulares, quer os ambientes virtuais que podem ser

de capacitação dos atores educacionais (diretores, professores, pedagogos, pais, e os próprios alunos, entre outros) para que estejam preparados para atuar nesse espaço educacional dinâmico e multifacetado. Conforme Silva (2018), é “marca deste início de século a massiva desterritorialização das formas de interação pela linguagem (LÉVY, 1996)”. Dessa forma, a escola precisa estar preparada para atuar com a contemporaneidade e as novas competências e capacidades exigidas para os sujeitos de linguagens frente a esse cenário (ROJO, 2013).

Rojo (2013) enfatiza ainda que é necessário “deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (p. 8). Mas como criar ferramentas de apoio a esses letramentos? Como compreender as necessidades desses usuários? Como reconhecer a cultura desenvolvida pelas particularidades de uma dada turma que é considerada nativa digital?

Ao longo dos últimos seis anos (2012 – 2018), o Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educacionais Tecnológicas (GEPET), em algumas linhas específicas, tais como: *Letramentos e tecnologias; Práticas colaborativas no processo de ensino e aprendizagem de línguas; Recursos Educacionais Abertos, Tecnologia Educacional*

acessados por tablets, laptops ou outros. Caso haja interesse pelo tema, sugerimos os seguintes textos:

- ABREU, K. F.; OLIVEIRA, F. K. Redes sociais educacionais: instrumentos auxiliares no ensino de língua espanhola. In: LIMA, S.C., BATISTA JÚNIOR, J.R. (Org.). **Linguagens**: relatos de experiências da educação profissional e tecnológica. 1ed.Natal: IFRN, 2014, p. 85-99.
- ABREU, K. F.; DAVID, P. B.; FREIRE, R. S. A autonomia na formação de professores-tutores de espanhol como LE. In: **Anais do VII Congresso Brasileiro de Hispanistas**. SÃO PAULO: ABH, 2013.
- ABREU, K. F.. Ensino a distância: o discurso do professor de espanhol sobre o agir nessa modalidade de ensino. IN: **Anais do XIV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol - língua e ensino 2**. Rio de Janeiro: APEERJ, 2011. v. 2. p. 330 - 346.
- ABREU, K. F.; OLIVEIRA, F. K.; BAPTISTA, L.M.T.R . Uma experiência do ensino de língua espanhola mediada pelo computador na busca da autonomia do aprendiz do aluno. In: **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol**. João Pessoa: Realize, 2009. v. 1.

aplicação ao Ensino Profissional e Tecnológico e Aprendizagem colaborativa assistida por computadores; vem desenvolvendo estudos, pesquisas e propostas de projetos de extensão em uma ponte interdisciplinar, ao trazer da área da Ciência da Computação propostas que visem aprimorar nossa ação pedagógica na área de Linguagens, de História e de Geografia, de Pedagogia e da própria área da Informática. Áreas essas de atuação do nosso grupo, cujo foco seja discutir, desenvolver e aplicar tecnologias relacionadas ao eixo educacional tecnológico em suas mais diversas formas de linguagem. Para isso, o GEPET se apoia em ações de investigações com a comunidade da região (inicialmente o Sertão Pernambucano)⁵⁰, por meio de capacitação docente e discente, e ampliação de pesquisas ao desenvolver tecnologia educacional para aprimorar o contexto das linguagens educacionais. Além disso, objetivamos divulgar métodos e instrumentos tecnológicos como aliados no processo de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos, como integrantes do GEPET, que partimos da ideia de produção de materiais digitais de forma colaborativa e gratuita em nossos trabalhos. Assim, em outros estudos e pesquisas do grupo, enfocamos a produção de materiais didáticos pelos atores educacionais, como por exemplo: o ACREA – Ambiente de Compartilhamento de Recursos Educacionais Abertos⁵¹; a Plataforma de MOOCs⁵²; e, mais recentemente, o Ambiente Integrado Online de Autoria e de Compartilhamento de Recursos Educacionais Abertos (projeto 2017 -2018).

⁵⁰ Nos anos de 2014 e 2015, os cursos promovidos na modalidade à distância contaram com público dos estados de Pernambuco e Ceará (Juazeiro do Norte – CE; Petrolina – PE; Salgueiro – PE; Fortaleza – CE; Maracanaú – CE; e; Caucaia – CE).

⁵¹ Também conhecidos como REAs. Segundo Matias et al. (2016), REAs, “termo proveniente do inglês Open Educational Resources (OER), são materiais educacionais disponibilizados e compartilhados de modo livre e aberto” (p. 19). De acordo com Santos et al. (2017, p. 4): “Os Recursos Educacionais Abertos (REAs) são considerados todos e quaisquer materiais utilizados com viés educacional e licenciados de forma totalmente livre e gratuita, seja para uso, reuso, edição, estudo ou compartilhamento”.

⁵²Cursos Abertos Massivos Online (Massive Online Open Course - MOOCs).

À vista disso, nosso propósito com esse artigo é lançar aos profissionais da Educação uma reflexão sobre como podemos nos aproximar dos discentes ao entendê-los como consumidores e produtores do digital, utilizando-se de um paradigma metodológico como o Design Science Research (DSR) para suas pesquisas iniciais ao trazerem e produzirem materiais específicos para práticas tecnológicas digitais em sua sala de aula.

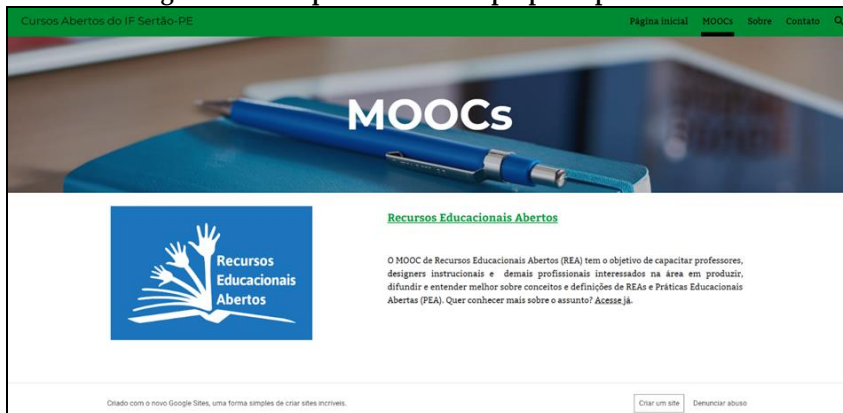
Ao seguir essa linha, o DSR possibilita ao pesquisador conhecer melhor sobre o problema de pesquisa e propor soluções úteis às necessidades dos usuários⁵³, já que esses participam dos vários ciclos, seja explicitando requisitos do sistema ou avaliando constructos (DRESCH; LACERDA; ANTUNES JÚNIOR, 2015). Esses artefatos são propostas de soluções úteis ao problema que são moldadas para tal situação a partir da investigação realizada sobre a lacuna de pesquisa identificada, embora tais soluções possam ao final não ser consideradas 100% ótimas para um dado caso. Mas o DSR, possibilita ainda aliar métodos estatísticos para análises de dados quantitativos (KOSKINEN et al., 2011), além de ter subsídio para as avaliações das interfaces, dos protótipos e do sistema propriamente dito (WIERINGA, 2014). Interfaces, protótipos e sistemas esses cujo objetivo seja a criação de ferramentas digitais que possam auxiliar o processo educacional. Assim, outra vantagem do DSR está na possibilidade de reprodução do modelo a outros contextos de pesquisa, por causa das etapas descritivas da DSR com as ações bem definidas a serem executadas ou possivelmente adequadas (OLIVEIRA, 2017).

Um exemplo do uso adequado da DSR como técnica metodológica para confecção de uma ferramenta educacional, e que tenha a base que defendemos ao longo desse estudo, vem sendo utilizado em nossos projetos para a confecção de nossa plataforma MOOC de cursos livres e abertos de 40 horas/aula cada, cuja ideia inicial seja oferecer cinco cursos, a saber: Aspectos

⁵³Usuários compreendido com os consumidores do produto criado, no caso podem ser alunos, pais, diretores ou até mesmo os docentes.

legais na educação básica; Tecnologia educacional; Multiletramentos; Recursos Educacionais Abertos; e, Metodologia Científica.

Figura 1 – Exemplo de MOOC's proposto pelo GEPET.



Fonte: <https://sites.google.com/view/universidadeabertadosertao>

Como se trata não apenas de uma única ferramenta educacional e que estamos buscando criá-la e consolidá-la de forma exclusiva, é lógico que as etapas de confecção e de criação demandarão mais tempo de planejamento e avaliação, pois teremos ferramentas e recursos mais adequados às necessidades dos usuários e essas cada vez estarão mais aperfeiçoadas aos seus respectivos contextos. Contudo, salientamos que, segundo Oliveira et al. (2011),

[...] a ampliação do acesso à Internet para a população tornou acessível diversos conteúdos, inclusive educacionais, bem como a disponibilidade de ferramentas de autoria para materiais textuais, audiovisuais, animações ou simulações, de forma fácil e sem necessidade de profundos conhecimentos de Informática para usá-las” (MATIAS et al., 2016, p. 20).

Enfatizamos que por conta da dinâmica tecnológica novas ferramentas são criadas a todo momento, como também são

extintas. Dessa forma, propomos a seguir demonstrar como o DSR pode auxiliar na criação por parte dos atores educacionais de sua ferramenta mais personificada a suas demandas.

1.A Utilização do DSR como procedimento metodológico para criação de Unidades de Aprendizagem Digitais

Abreu e Oliveira (2015) sinalizam que as, atualmente denominadas, TDICs possibilitam ampliar os espaços educacionais para além do regime fechado e por muitas vezes limitadores dos muros escolares, criando momentos de conscientização e formação dos discentes por meio de formas variadas de aprendizagem. Tendo diversas ferramentas educacionais a sua disposição não como vilãs, mas como algo respeitável e de valor que se transforma por meio das ressignificações que são construídas com e por esses elementos.

Dessa forma, os autores enfatizam que na área educacional as TDICs são aliadas ao processo de aquisição de conhecimento e principalmente de formação continuada, estando a distância de apenas um clique o acesso a esse conhecimento. Contudo, voltamos a nossas perguntas iniciais, como o docente pode transformar o uso de smartphones, notebooks, tablets, o uso de redes sociais, mensageiros instantâneos, hipermídias pautados na escrita, no áudio, no design, em vídeos, entre outros, a seu favor? A favor das suas práticas pedagógicas?

Não temos a pretensão de responder a todas as perguntas, até porque a dinâmica em sala de aula é diferente em todos os casos, pois temos a determinação de fatores externos e/ou internos, como acesso à internet (conexão), quantidade de estudantes, acesso a essas tecnologias, poder aquisitivo, letramento digital, tudo isso envolvido. Porém, incentivamos os profissionais da educação, primeiramente, a se tornarem pesquisadores do seu entorno. Mais especificamente, compreender por meio do DSR quais as necessidades dos nossos discentes ao usar determinadas ferramentas. Assim, para que o

trilhar pedagógico digital possa ser facilitado, pois o docente poderá criar seus próprios recursos de apoio atendendo às reais necessidades de seus alunos⁵⁴, que por ora generalizaremos como sendo as Unidades de Aprendizagem (UA).

Conforme IMS (2003), uma UA, termo proveniente do inglês *Unit of Learning*, é a unidade básica do padrão de especificação IMS-LD, que representa um curso, disciplina, uma aula ou um conteúdo educacional, bem como pode ser reusada e instanciada várias vezes, por diferentes pessoas e configurações. Koper e Olivier (2004) afirmam que se deve sempre aliar uma metodologia ou um contexto pedagógico à especificação IMS-LD, ou seja, uma metodologia não está limitada apenas aos recursos disponíveis em sua catalogação.

Assim, a UA consiste em uma composição da modelagem educacional, representada formalmente através do padrão IMS-LD por meio do seu *schema* XML⁵⁵ e do conjunto de recursos contidos em um pacote de conteúdo, preferencialmente representado pelo padrão IMS ContentPackaging (IMS-CP) (IMS GLOBAL LEARNING CONSORTIUM, 2004). Essa característica possibilitou o desenvolvimento de algumas ferramentas de autoria baseadas em IMS-LD.

Nessa linha, cabe-nos ressaltar que a presente investigação trata-se de um recorte da tese intitulada: *Um modelo conceitual de reuso de unidades de aprendizagem para múltiplas plataformas* (OLIVEIRA, 2017), e nosso intuito será apresentar o *Design Science Research* (DSR) (DRESCH; LACERDA; ANTUNES JÚNIOR, 2015), como método de auxílio educacional. Destacamos que tal método se caracteriza como capaz de entender as necessidades dos usuários no desenvolvimento de propostas de soluções ao problema posto em destaque. Ou seja, ao docente que traz um

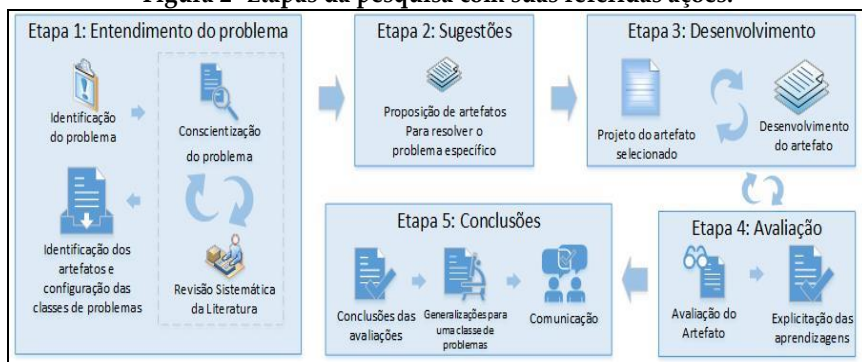
⁵⁴ Não pretendemos aprofundar o estudo sobre ferramentas educacionais tecnológicas, devido ao escopo pretendido desse estudo.

⁵⁵ Arquivo escrito em linguagem de marcação extensível (*ExtensibleMarkupLanguage* - XML), que apresenta as descrições do referido conteúdo, bem como daqueles materiais relacionados ao conteúdo em conformidade com o padrão de especificação.

problema para o uso das TDICs em sala, ao seguir os passos metodológicos propostos, será mais acessível reconhecer as demandas postas por seu público.

Conseqüentemente, o método *Design Science Research* (DSR) se torna viável a ser utilizado neste contexto, porque possibilita compreender e buscar soluções efetivamente viáveis a um dado problema de pesquisa e que atenda às necessidades dos usuários daquele cenário. Assim, apresentamos as cinco fases baseadas nas etapas do DSR de Manson (2006) e que compreendem as etapas descritas por Dresch, Lacerda e Antunes Júnior (2015, p. 125), conforme pode ser visto na figura 2.

Figura 2- Etapas da pesquisa com suas referidas ações.



Fonte: Adaptado pelo autor a partir dos trabalhos de Manson (2006) e Dresch, Lacerda e Antunes Júnior (2015).

Ao vislumbrar as etapas propostas pelo DSR, em um primeiro momento, parece-nos algo trabalhoso e dispendioso com relação ao tempo. Porém, ao propor esse “projeto de pesquisa”, se assim podemos intitulá-lo, os discentes também atuam, colaborando para que as necessidades dos usuários para criação ou até mesmo uso de uma dada ferramenta educacional digital tenha melhor proveito.

Logo, destacamos que a etapa de entendimento do problema (Etapa 1) acaba por envolver a identificação e a conscientização do problema a partir de lacunas apresentadas em pesquisas

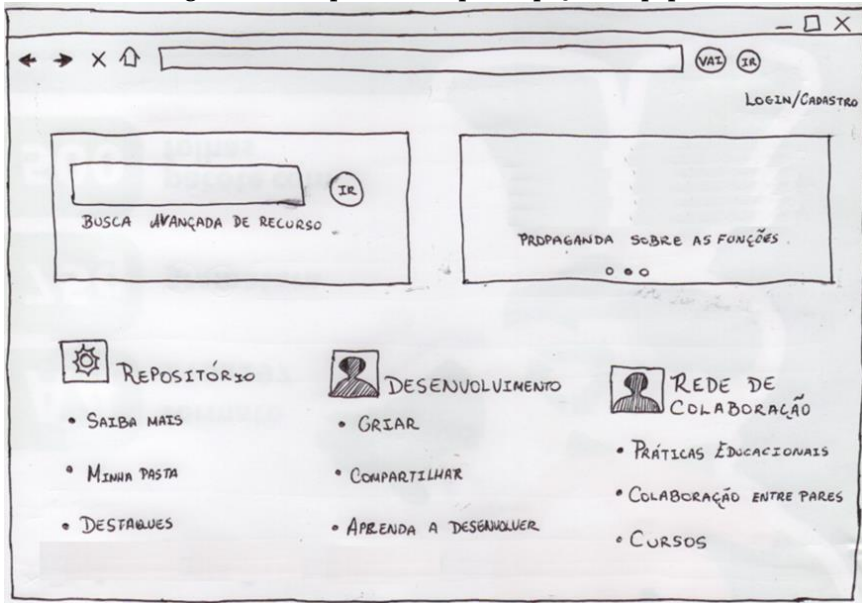
publicadas e confirmadas pela Revisão Sistemática da Literatura (RSL), possibilitando compreender a classe que envolvia o problema. De acordo com os estudos realizados na etapa 01, o artefato com relação direta com o objetivo geral do objeto pesquisado passa a ser utilizado pelo pesquisador com a finalidade de solucionar o problema identificado nesta etapa de Sugestões (Etapa 2).

Tal necessidade de fundamentação teórica se faz indispensável para compreender a proposta teórico-metodológica adotada pelo docente/pesquisador na criação de sua ferramenta educacional. Neste ponto, ressaltamos o que afirma Abreu (2011, p. 74), pois, ao pensar na construção de um instrumento, encontram-se interligadas e subjacentes à sua confecção uma teoria, uma metodologia, uma concepção de leitura e de texto que lhe dão sustentação e eco nas ações, construindo também um perfil de sujeito.

Já na etapa 3 (Desenvolvimento), devemos apresentar o problema aos participantes da amostra da pesquisa e solicitar que esses proponham e desenvolvam artefatos⁵⁶, com o objetivo de solucionar o problema apresentado. Ou seja, o discente, sujeito da “pesquisa”, pode esboçar esses artefatos por meio de protótipos em papel. Assim, ele poderá desenhar uma tela, por exemplo, acerca de um ambiente capaz de disponibilizar, reusar, compartilhar e armazenar UAs que ele tenha maior familiaridade. Logo depois, na quarta etapa (Avaliação), esses protótipos serão (re)avaliados pelos usuários.

⁵⁶ Enfatizamos que entendemos por artefatos algo concebido pelo homem de modo artificial (SIMON, 1996) que, baseados em fundamentos de *Design Science* podem ser submetidos a leis naturais, sendo essas regidas pelas ciências tradicionais (DRESCH; LACERDA; ANTUNES JÚNIOR, 2015).

Figura 3– Exemplo de uma prototipação em papel.



Fonte: Elaborado pelo participante 05 - Oliveira (2017).

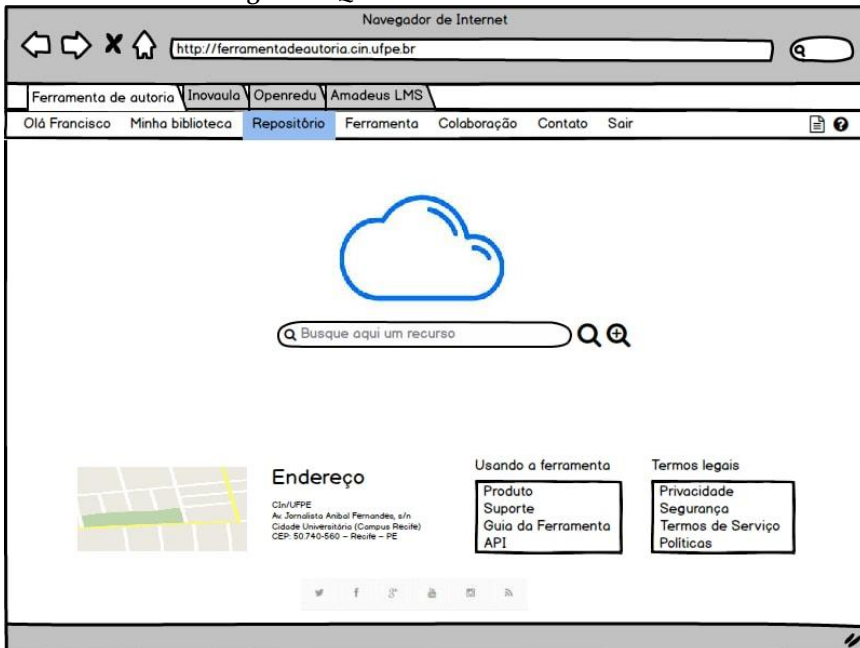
Dessa forma, há um processo cíclico entre as etapas 3 e 4, conforme os preceitos do DSR, pois os refinamentos realizados entre as propostas, os desenvolvimentos e as avaliações dos artefatos proporcionam uma solução mais próxima das necessidades dos usuários. Por isso, há a necessidade de elaborações de artefatos de interfaces de telas baseados na prototipação em papel e sob um processo de avaliação cíclico dos usuários, que se chega a protótipos de telas na etapa 3, conforme exposto nas figuras 4 e 5.

Figura 45 - Primeira versão da tela inicial.



Fonte: Elaborado por Oliveira (2017).

Figura 5 - Quarta versão da tela inicial.



Fonte: Elaborado por Oliveira (2017).

A quinta etapa (Conclusões) possibilita registrar os resultados das avaliações a partir da escrita deste texto e do funcionamento do ambiente desenvolvido e avaliado no decorrer

da pesquisa. Para isso, o modelo de funcionamento é apresentado, bem como as tecnologias envolvidas na integração e na apresentação do processo de criação, edição, uso, reuso e compartilhamento de UAs. A partir das etapas envolvidas na pesquisa, são elencadas e realizadas algumas ações, que proporcionaram o alcance dos objetivos propostos pelo docente/pesquisador, conforme o percurso detalhado na figura 6.

Figura 6 - Etapas e ações da pesquisa.

Etapa 1: Entendimento do problema	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o problema; • Realizar a Revisão Sistemática da Literatura (RSL); • Identificar os artefatos e as configuração das classes de problemas;
Etapa 2: Sugestões	<ul style="list-style-type: none"> • Propor os artefatos para solucionar o problema específico;
Etapa 3: Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Projetar o artefato; • Desenvolver o artefato; • Planejar a integração das ferramentas necessárias ao modelo de uso e reuso de UAs;
Etapa 4: Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o Artefato; • Alinhar os artefatos aos objetivos do projeto; • Explicitar as aprendizagens;
Etapa 5: Conclusões	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar as conclusões das avaliações ao ambiente; • Comunicação dos resultados e análises da pesquisa no relatório final.

Fonte: Elaborado por Oliveira (2017).

A título de exemplificação, apresentamos um protótipo de como os sujeitos de pesquisa da tese de Oliveira (2017), após ter passado por todas essas etapas do DSR, conceberam sua plataforma de recursos educacionais, que deveria envolver um repositório de UAs para armazenamento dessas e compartilhamento entre os usuários da plataforma, tendo em vista facilitar o processo de reuso dessas UAs, conforme pode ser conferido na figura 7.

Além disso, foi sugerido que o ambiente disponibilizasse uma ferramenta de autoria para que os usuários pudessem acessar as UAs disponíveis para edição e já realizar as adequações diretamente do navegador, se possível com uso da função de

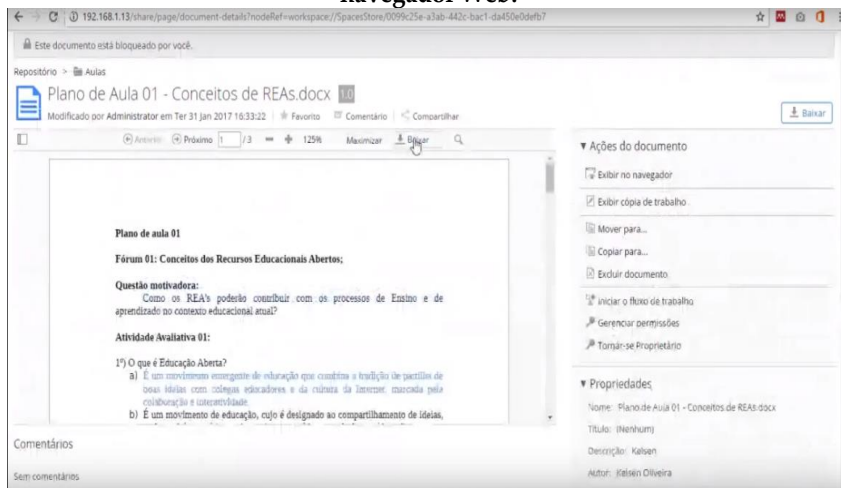
arrastar e soltar (*drag-in-drop* – DAD) ou mesmo de *templates* de documentos em formato de texto que abstraíram as possível dificuldades de edição de um arquivo em XML, tal qual como mostrado na figura 8 com um documento em formato docx para criação dos módulos de um curso para ser instanciado em AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), pois poderia incluir os interessados sem conhecimentos acerca de desenvolvimento de software no processo de edição, bem como poderia otimizar o tempo de edição de recursos educacionais por profissionais já experientes na área.

Figura 7 –Repositório de UAs do ambiente.



Fonte: Elaborado por Oliveira (2017).

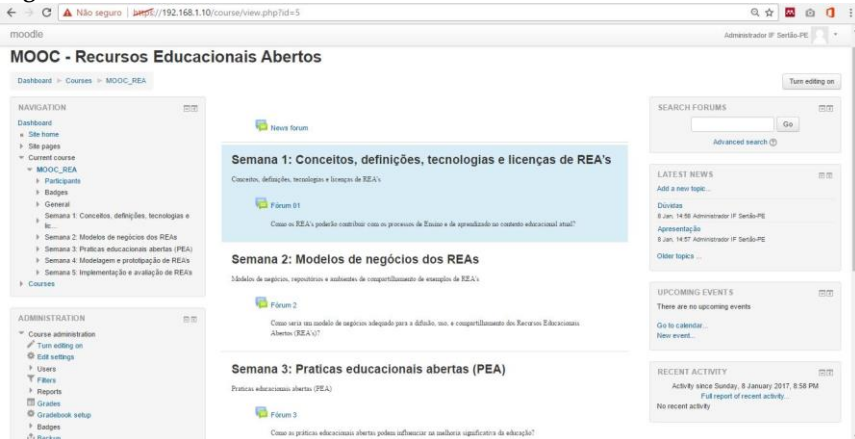
Figura 86–Ferramenta de edição on-line de UA do ambiente acessível pelo navegador Web.



Fonte: Elaborado por Oliveira (2017).

O arquivo gerado a partir da edição do *template* dos módulos do curso pode ser instanciado em um AVA já com suporte ao IMS-CP, IMS-CC, IMS-LD ou com *plug-in* do padrão utilizado integrado ao AVA. Dessa forma, foi possível colocar no ar cursos on-line abertos e massivos (*Massive Open Online Course – MOOC*) de Recursos Educacionais Abertos (REAs), cujos módulos com as atividades foram editados pela ferramenta de autoria e edição de UAs (Figura 9), sendo essa função solicitada pelos usuários no decorrer das etapas do DSR. Enfatizamos que o arquivo gerado pela ferramenta de autoria possibilita editar o conteúdo como um documento de texto e salvar o arquivo já em formato possível de ser aberto no AVA Moodle como um *backup*.

Figura 9 - MOOC de REAs editado no ambiente e reutilizado no AVA Moodle.

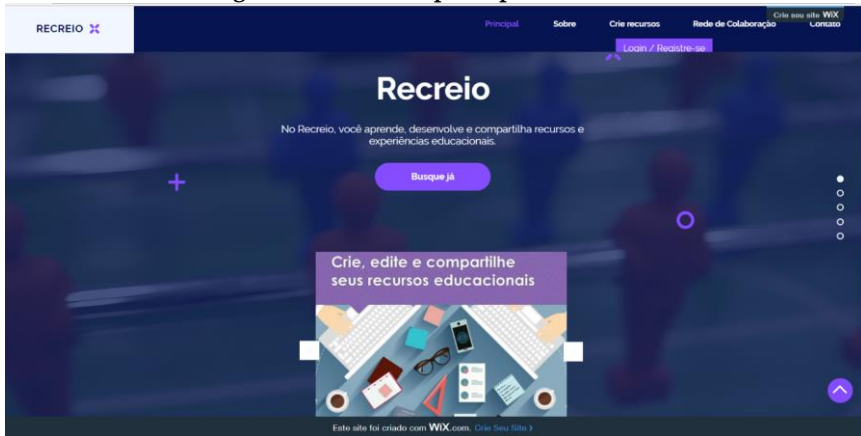


Fonte: Elaborado por Oliveira (2017).

A integração entre as funções elencadas no decorrer desta pesquisa proporcionou o desenvolvimento do Repositório de Compartilhamento de Recursos Educacionais Interativos e Online (RECREIO), que reuniu ambiente de armazenamento de UAs, gestão de usuários e compartilhamento de UAs entre esses, conforme os termos de licenças escolhidos por seus proprietários desses recursos. Assim, foi possível incluir uma ferramenta de autoria e edição dessas UAs, tendo em vista facilitar os processos de criações delas, bem como promover o reuso de UAs disponíveis por seus proprietários para serem usadas e reutilizadas por outros pares.

Desse modo, houve a necessidade de se ter um portal eletrônico do Recreio de fácil acesso e que apresentasse todas as funcionalidades existentes no ambiente e ainda servisse como cartão de visitas aos novos usuários a fim de apresentá-los acerca das possibilidades de trabalho no ambiente; para isso a página inicial do Recreio apresenta basicamente informações sobre as funções, conforme pode ser visto na figura 10.

Figura 10 –Interface principal do Recreio.



Fonte: <https://bit.ly/RECREIO>

Os usuários ainda solicitaram o espaço para capacitação daqueles interessados em tecnologias educacionais, assim foram disponibilizadas aulas sobre o uso de ferramentas de autoria, desenvolvimento de UAs, integração de soluções computacionais, padrões de especificações de conteúdos educacionais e outros temas relacionados ao uso do Recreio, principalmente aqueles destinados aos usuários não especialistas em Informática, bem como foi estabelecida uma parceria com a equipe mantenedora do ambiente de MOOCs, por ora denominado por Universidade Aberta do Sertão (UAS) e apresentado na figura 1, para que possa incluir os conteúdos destinados às formações dos usuários.

Logo, nossa proposta por meio dessas exemplificações, é justamente provocar ao docente e aos demais atores educacionais a sentirem-se protagonista da sua educação ao criarem e partilharem espaços de aprendizagem como exemplificados neste estudo.

Considerações finais

Inegavelmente o mundo digital se inseriu em nosso cotidiano de tal forma que estamos rodeados pela tecnologia. Portanto, estar

à margem das possibilidades que essa nos traz é realmente encontrar-se excluído de relações já corriqueiras em sociedade. Quantos de nós em nossos celulares e *smartphones* acabam se utilizando de *apps* para auxiliar as tarefas do nosso dia a dia? Esse é somente um dos mais breves exemplos da proximidade tecnológica em nosso contexto, e por que não utilizar a tecnologia a favor de práticas educacionais? Práticas essas que possam colaborar para a difusão e promoção do conhecimento.

Entendemos, enquanto pesquisadores e educadores, que a aprendizagem do discente e a elevação do conhecimento proporcionado por meio de ferramentas educacionais digitais trazem uma nova dinâmica para sala de aula. Esse frescor em romper com aulas tradicionais promove no aluno a inquietação e curiosidade ao ter contato com essas ferramentas. E como expusemos ao longo desse nosso estudo, os estudantes não podem ser considerados sujeitos excluídos desse cenário, mas sim usuários vivos e pertencentes a esse contexto. Ou seja, eles podem contribuir tanto quanto nós, educadores, podemos aprender.

O espaço de aprendizagem proposto é de interação, de troca de experiências, de aflorar as potencialidades na formação e capacitação de todos os sujeitos. Dessa forma, a importância de levar o conhecimento através de mídias *Online* por meio de implementação de tecnologias educacionais, tendo em vista uma educação aberta, acessível e de qualidade, que supra as necessidades do aluno, sejam elas financeiras, de aprendizado ou local, pode ser atestada, na medida em que traz diversos benefícios à comunidade educacional como um todo.

Portanto, nossa proposta nesse espaço fora provocar a curiosidade de pesquisadores, educadores, pais e comunidade sobre como criar, por meio do DSR, uma técnica metodológica para a execução de uma ferramenta personalizada a necessidades dos usuários. Ou seja, todos os envolvidos se tornam protagonista de uma nova cultura de aprender, pois interagem e inovam pelos elos de despertar a curiosidade, de aguçar o espírito pela descoberta e pelo compartilhamento desse conhecimento.

Referências

ABREU, K.F. Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular: constatações e implicações para o ensino da língua espanhola. **Dissertação** (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

ABREU, K. F; BENVENUTO, E.V. Eventos de letramento (s) em português e em espanhol: a abordagem crítica na área de edificações. In: **Anais do I Colóquio de Análise do Discurso** (CNAD), 2014, Pau dos Ferros: UERN: 2014.

ABREU, K.F; IRINEU, L.M. Pedagogia dos multiletramentos e ensino de espanhol como língua estrangeira: um estudo de caso no ensino médio técnico integrado Sertão Pernambucano. In: GOMES, A.T.; PONTES, V.O. **Espanhol no Brasil: perspectivas teóricas e metodológicas**. 2015.

ABREU, K.F.; OLIVEIRA, F.K. O uso do Edmodo como ferramenta educacional nas aulas de língua espanhola. **Revista Semiárido De Visu**, v. 3, nº 1, p. 34 - 43, 2015.

CASSANY, D. **Traslas líneas**. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

DIJK, T.A.V. **Discurso e Poder**. (Org. Judith Hoffnagel, Karine Falcone). São Paulo: Contexto, 2008.

DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; ANTUNES JÚNIOR, J. A. V. **Design Science Research - Método de Pesquisa Para Avanço da Ciência e Tecnologia**. 1. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

SILVA, L. G. Os desafios da educação linguística na era do hipertexto: reflexões e proposições. In: OLIVEIRA, F.K.; ABREU, K.F. **Métodos e pesquisa em Educação**. 2ª edição. *In prelo*, 2018.

IMS GLOBAL LEARNING CONSORTIUM. **Content Packaging Specification**. 2004. Disponível em: <<https://www.msglobal.org/content/packaging/index.html>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

KITCHENHAM, B. A.; CHARTERS, S. Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering. **Technical Report** EBSE-2007-01, 2007. Disponível em: <http://goo.gl/v6jvAZ>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2015.

- KOPER, R.; OLIVIER, B. Representing the Learning Design of Units of Learning. **Educational Technology & Society**, vol. 7, no. 3, 2004, 97-111.
- KOSKINEN, I. et al. **Design Research through practice from the Lab, field, and showroom**. Waltham: Elsevier, Morgan Kaufmann, 2011.
- MANSON, N. J. Is operations research really research? **ORiON**, v. 22, n. 2, p. 155-180, 2006.
- MATIAS, P.H.B.; ABREU, K.F.; OLIVEIRA, F.K.; MELLO, H.M. Ambiente de compartilhamento de REAs: uma proposta de modelagem, implementação e modelo de negócio. **Revista Semiárido De Visu**, v. 4, nº 1, p. 18 - 31, 2016.
- OLIVEIRA, F.K. Um modelo conceitual de reuso de unidades de aprendizagem para múltiplas plataformas. **Tese** (Doutorado em Ciências da Computação). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pernambuco, 2017.
- OLIVEIRA, F. K.; GOMES, A. S. Revisão sistemática da literatura. In: OLIVEIRA, F. K.; ABREU, K. F. (Org.). **Experiências de Pesquisa em Educação e Tecnologia**. Volume 2. Recife: Editora Pipa, 2016.
- PEREIRA, E.C. Práticas letradas digitais e os desafios na escola pública. In: BAPTISTA, L.M.T.R. **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.
- ROJO, R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TIC's**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- SANTOS, M. V. M. ; MARTINS, B. M. S. ; ABREU, K. F. ; OLIVEIRA, F. K. ; SILVA, L. G. . Análise de livro didático aberto Língua Portuguesa para o ensino médio: Práticas de linguagem em foco. In: **Anais do IV Congresso Internacional das Licenciaturas - COINTER-PDVL**. Natal: Editora do IFRN, 2017. v. IV. p. 11- 20.
- SIMON, H. A. **The sciences of the artificial**. 3th ed. Cambridge: MIT Press, 1996.

SILVA, M. R. V.; ABREU, K. F. Letramento(s) crítico (s): analisando as práticas letradas em língua espanhola de discentes técnicos em edificações. **Revista Semiárido De Visu**, v. 4, p.41 - 49, 2016.

WIERINGA, R. J. **Design Science Methodology for Information Systems and Software Engineering**. New York: Springer Berlin Heidelberg, 2014.

SOBRE OS AUTORES

Alex Sandro Gomes

Engenheiro Eletrônico (UFPE, 1992), Mestre em Psicologia Cognitiva (UFPE, 1995) e concluiu o doutorado em Ciências da Educação pela Université de Paris V (René Descartes) em 1999. Atualmente é Professor no Centro de Informática da Universidade Federal de Pernambuco, Bolsista de Produtividade Desen. Tec. Extensão Inovadora 2 do CNPq e membro da Academia Pernambucana de Ciências. Atua com a concepção de ambientes colaborativos de aprendizagem. Atuou como coordenador dos eventos SBIE e IHC, promovidos pela SBC, e Hipertexto. Atuou como membro das comissões especiais de Interação Humano Computador e Informática Educativa da SBC, da qual é membro do conselho. É líder do grupo de pesquisa Ciências Cognitivas e Tecnologia Educacional. Publicou mais de 280 trabalhos em periódicos especializados e em anais de eventos, orientou ou co-orientou mais de 70 dissertações de mestrado e teses de doutorado na área. É Coordenador das comunidades de software livre Amadeus, Inovaula e Openredu.

Alice Moraes Rego de Souza

Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013). Licenciada em Letras (habilitação Português - Espanhol) pela UERJ (2010). Professora de língua espanhola e portuguesa no CEFET/RJ Petrópolis. Atuou como professora de língua espanhola das redes municipais de educação de Niterói e do Rio de Janeiro. Também atuou como docente no Curso de Espanhol/LE oferecido pela Sub-Reitoria de Pós-Graduação da UERJ aos professores dessa universidade. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Espanhol, atuando

principalmente nas áreas de análise do discurso, formação de professor, linguística aplicada e ensino de língua estrangeira.

Aline Peixoto Bezerra

Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2008). Atualmente é professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura potiguar, renato caldas, terra dos poet, linguística textual, gênero, retextualização, narrativas autobiográficas, literatura popular, ensino-aprendizagem, cordel. e educação à distância; educação profissional tecno.

Aluizio Lendl

Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (2012), Mestre e Doutorando em Letras/Linguística pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, sob a linha de pesquisa do texto e construção de sentidos.

Elaine Cristina Forte-Ferreira

Professora de Linguística da Universidade Federal Rural do Semi-Árido e do Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO – fruto da associação entre UERN, UFERSA e IFRN. Possui graduação em Letras (2006), Mestrado em Linguística (2009) e Doutorado em Linguística (2014) pela Universidade Federal do Ceará. Realizou estágio doutoral sanduíche com financiamento da CAPES – PDSE – no Instituto de Linguística Teórica e Computacional – ILTEC – em Lisboa, Portugal. Líder do Grupo de pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino (ORALE/UFERSA). Tem experiência nas áreas de Linguística e Língua Portuguesa. Desenvolve pesquisas principalmente nos seguintes temas: oralidade, gêneros textuais orais e Ensino, turnos conversacionais, tópico discursivo, marcadores conversacionais e interação em conversações espontâneas.

Eliane Martins da Silva

Graduada em Letras/ Língua Portuguesa (2015) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/FECLESC) e Mestranda do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL) da Universidade Estadual do Ceará (UECE/FECLESC), sob a orientação da professora doutora Regina Cláudia Pinheiro. Pesquisa os Objetos Educacionais Digitais do livro didático digital Português: língua(gem) em conexão, com foco nas concepções de ensino, de língua(gem) e na multimodalidade.

Evandra Grigoletto

Doutora em Teorias do Texto e do Discurso pela UFRGS (2005). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, atuando nas linhas de pesquisa “Análises do Discurso” e “Análise de práticas de linguagem no campo do ensino”. É líder do Núcleo de Pesquisas em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual (NEPLEV-UFPE). Possui vários artigos e capítulos de livros publicados, no campo da Análise do Discurso, dedicando-se a temas que envolvem sobretudo o discurso das mídias e das novas tecnologias digitais. Entre suas publicações, destaca-se a organização de duas coletâneas: Discursos em rede: práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço (Ed. da UFPE, 2011); Análise do Discurso e sua história: avanços e perspectivas (Ed. Pontes, 2016).

Fabio Sampaio de Almeida

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em Letras, na área de concentração em Linguística, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e bacharel e licenciado em Português/Espanhol e respectivas literaturas pela mesma instituição. Atualmente é professor de língua portuguesa e espanhola do CEFET/RJ Petrópolis e Docente pesquisador dos Programas de Pós-Graduação em Relações

Étnico-Rraciais e em Filosofia e Ensino da mesma instituição. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em estudos do discurso e pragmática, atuando principalmente nos seguintes temas: performances identitárias corpóreo-discursivas, relações étnico-raciais, relação linguagem e trabalho docente, gêneros do discurso e ensino, discursos midiáticos e produção de subjetividade.

Francisco Kelsen de Oliveira

Doutor em Ciência da Computação (2017) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Computação Aplicada (2010), Especialista em Gestão de Projetos (2012) e Licenciado em Matemática (2007) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Tutoria em Educação a Distância (2014) pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Bacharel em Sistemas de Informação (2014) pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e Técnico em Informática (2012) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Atualmente é professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) e subsequente em Técnico de Informática, de graduação de Tecnologia em Sistemas para Internet e do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE). Atua também como editor chefe do periódico científico Semiárido De Visu (SDV). É membro do Comitê Científico e Tecnológico (CCT) do IF Sertão-PE. É coordenador do ProfEPT do IF Sertão-PE. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Redes de Computadores, Sistemas Distribuídos, Engenharia de Software, Software Livre e Tecnologia Educacional, além de atuar nas áreas de Educação a Distância, Educação Matemática, Tecnologia Educacional em Educação Profissional e Tecnológica, e Recursos Educacionais Abertos. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educacionais Tecnológicas (GEPET), vice-líder do grupo de grupo de pesquisa em Ciências Cognitivas e Tecnologia

Educacional (CCTE) e integrante do Grupo de Estudos Avançados em Informática (GEASI).

Francisco Vieira da Silva

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Ciências da Linguagem aplicadas à Educação a Distância (CLEAD) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor efetivo de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus de Caraúbas. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atua, principalmente, nas seguintes temáticas: Análise do Discurso, mídia e discurso, construção de identidades, bem como a formação de professores numa perspectiva discursiva. Pesquisador do Círculo de Discussões em Análise do Discurso (CIDADI), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do Grupo de Estudos do Discurso (GRED), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Grupo de Estudos do Discurso da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (GEDUERN).

José Emerson Lúcio Silveira

Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Tem interesse nas áreas de Ensino, Literatura e Linguística. Já foi bolsista remunerado Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, diligenciando uma série de atividades na Escola de Ensino Médio Doutor Brunilo Jacó. Atualmente, integra o grupo de estudos Comportamento, Linguagem e Cultura - COMPLIC e é bolsista voluntário, mediante processo seletivo, do projeto de Extensão: REVISIA.

Luan Alves Monteiro Carlos

Mestrando em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGL/UERN). Graduado em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (CAP/UERN). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas. Atualmente desenvolve estudos, principalmente, na área da Análise do Discurso de tradição francesa.

Kássio Roberto Brito Soares

Licenciado em Letras - Inglês pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN (2002), Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2008). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação UERN/UFERSA/IFRN. Atualmente é professor de Língua Inglesa, em regime de Dedicção Exclusiva, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN Campus Ipanguaçu. Experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa.

Kélvya Freitas Abreu

Doutoranda em Letras (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN/CAMEAM), Mestre em Linguística (2011) e licenciada em Letras (Português - Espanhol) pela Universidade Federal do Ceará (UFC/2008). Especialista em Ensino de Língua Espanhola (2014) pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), e em Linguística (2012) pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza. Atualmente é professora de espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - Campus Salgueiro. Atua na área de Estudos do Discurso e do Texto, Texto e Construção de Sentidos, Linguística Aplicada com ênfase ao ensino e aprendizagem do espanhol como Língua Estrangeira na perspectiva dos múltiplos letramentos. É líder do grupo de pesquisa GEPET - Campus

Salgueiro e é membro do Grupo de Estudos do Discurso (GRED/UERN).

Maria Cristina Giorgi

Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2012) e mestre em Letras (2005) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde também se graduou em Letras (Habilitação Português Espanhol) o. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística aplicada, atuando principalmente em: formação docente, questões étnico-raciais, mídia e discurso. Desde 2005, é docente do CEFET/RJ, onde atua como professora do Ensino Médio e Técnico e dos programas stricto sensu em Relações Étnico-Raciais e Filosofia e Ensino. Atual coordenadora do curso lato sensu Relações Étnico-Raciais e Educação na mesma instituição.

Maria Leidiane Tavares Freitas

Docente do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), campus Redenção/CE, é doutora e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Licenciada em Letras Português - Literatura Vernácula pela mesma universidade. Líder do grupo ATMÓS/UNILAB - Grupo de Estudos Críticos em Discurso e Sociedade, pesquisadora do Grupo de Estudos em Linguística e Discurso Autobiográfico (GELDA-UFC) e do Grupo de Estudos em Texto, Discurso e Ensino (TEDE-UNILAB), dedica-se aos seguintes temas: narrativa e narrativização, discurso autobiográfico, interação, redes sociais da web, representações sociais, gênero social, escrita acadêmica e autoria.

Regina Cláudia Pinheiro

Doutora em Linguística pela UFC e professora do Curso de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências e Tecnologias da Região dos Inhamuns (CECITEC) e do Mestrado Interdisciplinar

em História e Letras (MIHL), ambos da Universidade Estadual do Ceará (UECE). É coordenadora do projeto de pesquisa Práticas Escolares para o Desenvolvimento do Letramento Digital (PREDLED), financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), sob processo BP2-0107- 00080.01.00/15. Temas de interesse: letramento digital e jogos educativos digitais.

Samuel de Carvalho Lima

Pesquisador de pós-doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras, da Universidade do Minho (UM). Doutor em Linguística e professor de inglês do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Docente permanente no Mestrado em Ensino (POSENSINO), associação entre UERN, UFERSA e IFRN, e no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Líder do Grupo de Pesquisa GELLI - Grupo de Estudos Linguísticos e Literários. Temas de interesse: ensino de línguas e tecnologias digitais; ensino de línguas e autonomia.

Sara de Paula Lima

Professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras, da Universidade Federal do Ceará (UFC) (saraalima@gmail.com). Licenciada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), possui mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC. Atua, principalmente, no ensino da produção escrita, avaliação, formação de professores e educação a distância.

Thiago Alves França

Professor da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), campus IX. É mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) (2010) e em Linguística (2013), pela mesma instituição. Atualmente, está em processo de doutoramento pelo Programa de Pós-graduação em

Letras (Linguística) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tendo a pesquisa financiada pela UNEB (Bolsa PAC). É membro do Núcleo de Pesquisas em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual (NEPLEV-UFPE). Desenvolve pesquisas a partir da Análise de Discurso pecheuxtiana, interessando-se, sobretudo, por discursos de ódio em redes sociais.

Vicente de Lima-Neto

Professor de Linguística da Universidade Federal Rural do Semi-Árido e do Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) da associação entre UERN/UFERSA/IFRN. Líder do grupo de pesquisa Linguagens e Internet (GLINET/UFERSA).

O propósito desta coletânea foi o de reunir diferentes reflexões que tomassem as tecnologias digitais como objeto de estudo. Para tal, partimos da ideia do “império”, menos como uma forma de governo que preconiza um líder e mais como uma metáfora para pensarmos a função nuclear que o digital exerce nos mais diversos setores da sociedade contemporânea. Movidos por esse ânimo, o presente e-book, composto por onze capítulos, objetiva debater a multiplicidade das implicações das tecnologias digitais nos modos de ser e estar no mundo, especialmente no que se refere às maneiras de constituição discursiva do sujeito e das modalidades de ensino e de aprendizagem advindas da utilização de tais tecnologias

