

“Meu discurso em cartaz”: gênero e ensino de língua mediado pelas redes sociais digitais

“My discourse on posters”: genre and language teaching mediated by digital social networks

Josefa Maria dos Santos (UFAL)^{*}
Benedito Gomes Bezerra (UPE/UNICAP)^{**}

RESUMO: As redes sociais digitais, em especial o Facebook, têm sido uma das tecnologias de comunicação mais utilizadas nos últimos anos, permitindo a integração e troca de informações e geração de conhecimento entre diferentes públicos, além de se tornarem veículos de propagação e organização de grandes eventos, a exemplo das manifestações populares ocorridas em junho de 2013 no Brasil. Diante disso, propusemos neste trabalho, desenvolvido no âmbito do PROFLETRAS, a utilização do Facebook como ambiente mediador do ensino de gênero na escola. Nosso objetivo foi analisar as estratégias de persuasão utilizadas no discurso dos cartazes de protesto, propondo atividades e estratégias que facilitassem o processo de ensino e aprendizagem do gênero em ambiente virtual nas aulas de Língua Portuguesa. A pesquisa se baseou em um *corpus* de 30 textos retirados do Facebook e analisados a partir dos aportes teóricos da Análise Crítica do Discurso e dos estudos de gêneros (FAIRCLOUGH, 2001; MARCUSCHI, 2008; BEZERRA, 2015). Na análise do *corpus*, observamos as três dimensões discutidas por Fairclough (2001). Na primeira, destacamos o uso da coesão, que contribuiu significativamente para indicar a orientação argumentativa pretendida pelo autor. Na segunda, a intertextualidade garantiu, nos cartazes, o diálogo com outros textos e discursos divulgados pela mídia em diferentes contextos. Na terceira, observamos a presença da metáfora, recurso muito utilizado no gênero para persuadir o interlocutor ora pela ativação da memória, ora pela emoção. O trabalho de ensino do gênero em ambiente virtual mostrou-se bastante produtivo para os participantes da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Discurso. Facebook. Ensino.

ABSTRACT: The digital social networks like Facebook have been the most popular communication technologies used in recent years, allowing the integration and exchange of information and knowledge among different audiences. They are also vehicles to the spreading and organization of major events, such as the popular protests that took place in in Brazil in June 2013. In this work, developed within a Professional Master's Program (PROFLETRAS), we propose using Facebook as a mediating environment to teach genre at school. Our aim was to analyze the persuasive strategies used in the discourse of protest posters, and to propose activities and strategies that could facilitate genre teaching and learning processes in the virtual Portuguese Language classroom. The research was based on a corpus composed of 30 texts taken from Facebook, and analyzed drawing on Critical Discourse Analysis and genre studies (FAIRCLOUGH, 2001; MARCUSCHI, 2008; BEZERRA, 2015). In analyzing the corpus, we observed the three dimensions discussed by Fairclough (2001). In the first dimension, we highlight the use of cohesion, which significantly contributed to the argumentative orientation intended by the author. In the second dimension, the intertextuality assured, in the protest posters, the dialogue with other texts and discourses released by the media in different contexts. In the third dimension, we observed the occurrence of metaphors as a very common feature of the protest genre, intended to persuade the audience by activating either the memory or the emotion. Teaching the protest poster genre in virtual settings proved to be a very productive task for the research participants.

KEYWORDS: Genre. Discourse. Facebook. Teaching.

* Mestre em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Garanhuns. Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

** Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade de Pernambuco (UPE). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

1 Introdução

Apesar das mudanças ocorridas no ensino de Língua Portuguesa nos últimos vinte anos, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), percebemos, a partir dos resultados de avaliações externas como SAEPE (Sistema de Avaliação de Pernambuco), SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), que ainda há muitos entraves que precisam ser equacionados para que os estudantes ampliem o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto. Assim sendo, e compreendendo a necessidade de inserir, na sala de aula, gêneros retirados de contextos sociais, bem como de fazer uso das novas tecnologias de informação e comunicação, propusemos um trabalho de pesquisa com foco na análise do gênero cartaz de protesto, tendo como espaço de circulação o Facebook. Nosso objetivo consistiu em analisar as estratégias de persuasão utilizadas nos discursos dos cartazes de protesto das manifestações populares de 2013, propondo atividades e estratégias que facilitassem o processo de ensino e aprendizagem do gênero em ambiente virtual nas aulas de Língua Portuguesa.

Embora o senso comum apregoe que o uso de *sites* de redes sociais digitais causa danos à aprendizagem da língua padrão, defendemos a ideia de que esse espaço pode funcionar como elemento facilitador do trabalho com os gêneros, uma vez que por ele transita um número variado de discursos que, por serem versáteis e dinâmicos, podem propiciar uma interação mais participativa entre os estudantes e suscitar na sala de aula e fora dela momentos mais eficazes de leitura e discussão. Esta pesquisa situou-se, portanto, no campo de estudos das sempre estreitas e tensas relações entre teoria e prática. Trata-se de entender como o estudo das estratégias de persuasão utilizadas nos discursos dos cartazes de protestos podem contribuir para que os estudantes ampliem o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do gênero e como os professores de Língua Portuguesa podem lançar mão das novas tecnologias de informação e comunicação para tornar a análise de gênero mais significativa para os estudantes.

Como assevera Miller (2012), os gêneros são formas de ação social e, nesse sentido, observamos a relevância desse trabalho, já que o cartaz de protesto corresponde a um gênero de grande função social e um excelente exemplo de texto do mundo real, mas ainda pouco explorado nas aulas de Língua Portuguesa. Também ainda são pouco explorados os gêneros em ambiente virtual, mesmo sendo a inserção das novas tecnologias no ensino de língua uma

das orientações previstas pelos PCN (BRASIL, 1998). Em vista disso, nossa escolha pelo Facebook explica-se, primeiro, por se tratar de *site* que vem sendo usado não só como um ambiente para encontro de amigos ou postagens de fotos, mas também como um espaço de informação e discussão, visto que são inúmeros os discursos estabelecidos e as discussões geradas no ambiente. Além disso, porque acreditamos que esse instrumento pode ampliar a interatividade e a flexibilidade de tempo no processo educacional.

Cientes de que a linguagem contribui efetivamente para a construção, manutenção ou transformação da realidade, consideramos pertinente adotar como instrumento teórico-metodológico para esta investigação a Análise Crítica do Discurso (ACD), visto que se trata de uma perspectiva comprometida com o estudo crítico e politicamente comprometida com a mudança social.

Em vista de seus objetivos, o trabalho, baseado em dissertação concluída no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Garanhuns, se organizará da seguinte forma: primeiramente, tecemos algumas considerações sobre língua, gênero e ensino; em um segundo tópico, enfocamos a relação entre as novas tecnologias de informação e comunicação e a sala de aula; em terceiro lugar, discutimos o cartaz de protesto da perspectiva de gênero; no quarto tópico, apresentamos em linhas gerais a ACD e o quadro tridimensional de Fairclough (2001); em seguida, exemplificamos em um cartaz integrante do *corpus* a aplicação das categorias selecionadas para o estudo; finalmente, detalhamos os procedimentos metodológicos bem como os resultados do processo de intervenção na escola, antes de concluir com nossas considerações finais.

2 Considerações sobre língua, gênero e ensino

Como bem lembra Marcuschi (2008), é sempre bom explicar com que noção de língua se trabalha, quando se opera com categorias tais como texto e discurso. Portanto, para efeito de análise e de ensino, assumimos com Marcuschi (2008) a concepção de língua enquanto sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (leitores/escritores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância. Entender a língua como forma de práticas sociais não nos impede, contudo, de vê-la também a partir do seu funcionamento linguístico, com sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica, uma vez que isso, segundo Marcuschi (2008), só comprova que a língua não é caótica, mas regida

por um sistema de base que deve ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada têm a ver com a forma diretamente.

Além disso, entendemos que análise do discurso e análise textual não são dicotômicas, mas complementares, visto que a análise do gênero não se dá apenas pela análise do texto enquanto “materialidade” ou do discurso enquanto “objeto do dizer”, mas a partir de uma observação de ambos, pois, como enfatiza Marcuschi (2008, p. 149), “a análise do gênero engloba uma análise do texto e do discurso, e uma visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral”.

Quando pensamos em gêneros e principalmente em ensino de gêneros, lembramos o posicionamento de Bezerra (2015) ao afirmar que a inserção dessa categoria como norteadora do ensino de língua não se fez sem problemas, e isso porque estudantes de graduação, pós-graduação e professores da educação básica têm encontrado dificuldades em lidar com a questão. Para o autor, a explicação para isso, em parte, deve-se ao fato de que, por se tratar de uma história recente, “os professores e por vezes, aparentemente, a própria academia ainda não teriam tido o tempo necessário para amadurecer o conceito em todas as suas implicações” (Bezerra, 2015, p. 64).

Percebemos a partir das considerações do linguista que embora muitos estudos tenham sido desenvolvidos no Brasil e no exterior sobre gêneros, conceituá-los não é uma tarefa fácil, assim como também não é fácil perceber quais aspectos considerar em sua caracterização ou ainda separar o conceito de gênero e suporte quando esses aparecem imbricados, quase numa relação de interdependência. Bezerra (2015) ressalta ainda, que mesmo depois de quase duas décadas de discussões mais intensas sobre gêneros, ainda nos deparamos com certas confusões em sua conceituação.

Em vista da complexidade do tema, e diante das várias perspectivas teóricas, assumimos com Fairclough (2001), o discurso como prática social e o gênero como uma maneira socialmente ratificada de usar a língua com um tipo particular de atividade social. Ao tomarmos a concepção de gênero defendida por Fairclough (2001), buscamos produzir um diálogo com a definição adotada por Marcuschi (2002) que, baseado em Miller (1994) e em Bazerman (1994), ajuíza:

... os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer

situação comunicativa. [...] caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Vemos a partir dos autores citados que não se pode tratar o gênero independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas, pois os gêneros não são arquétipos estanques nem estruturas cristalizadas, mas modelos culturais e cognitivos de ação social presentes de forma particular na linguagem. Cada gênero, portanto, ocorre em determinado contexto e envolve diferentes agentes que o produzem e o consomem (leem e interpretam), assim, quando pensamos nas manifestações ocorridas no Brasil em junho de 2013, observamos a importância do gênero cartaz de protesto para que as pessoas pudessem dar voz às suas inquietações e descontentamentos e ao mesmo tempo fossem ouvidas/lidas em meio a uma multidão que coletivamente compartilhava dos mesmos propósitos práticos através do gênero, confirmando o que afirma Bazerman (2005, p. 31): “os gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”.

É importante ressaltar que estudar os gêneros que circulam em sites de redes sociais digitais, a exemplo dos cartazes de protesto que fotografados nas ruas foram parar na rede, ou produzidos na rede foram parar nas ruas, nos permite observar como a linguagem se manifesta e como o gênero se atualiza em contextos diferentes. Dessa forma, acreditamos com Marcuschi (2008) que o estudo de gêneros em ambiente virtual pode ser bastante relevante para o ensino, primeiro porque oferece a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade e segundo porque nos obriga, como professores de língua, a repensar a nossa relação com a oralidade, a escrita e as novas tecnologias de informação e comunicação.

3 Novas tecnologias de informação e comunicação: o Facebook em sala de aula

O crescimento do uso do Facebook no Brasil trouxe novos contextos para os processos de comunicação e informação mediados por esse site, alterando de forma significativa os fluxos de informação dentro da própria rede, como ressalta Recuero (2009, p. 116). Os processos de difusão das informações resultantes das interações, conflitos, cooperação e competição entre os membros das redes sociais digitais só se podem dar através de textos, realizados através dos gêneros que circulam por redes midiáticas a exemplo das que se constituem no Facebook.

Logo, utilizar o Facebook na sala de aula como ferramenta para estudo dos gêneros midiáticos, emergentes, transmutados ou até aqueles que têm existência autônoma fora da rede, pode ser essencialmente interessante, pois, como afirma Marcuschi (2008, p. 198), o meio digital “propicia, ao contrário do que se imaginava, uma ‘interação altamente participativa’, o que obrigará a rever algumas noções já consagradas”. Nesse sentido, o professor canadense George Siemens apela para que a escola não mais continue repetindo modelos transmissores centrados numa única fonte do saber, pois hoje, com melhores opções de busca e redes sociais digitais que podem propagar a informação rapidamente, temos menos necessidade de um único papel informacional (SIEMENS, 2014). Tapscott (1998, apud BRAVO, 2014) afirma que o tempo que os jovens passam conectados à rede não é um tempo passivo, mas ativo, tempo de leitura, tempo de pesquisa, tempo dedicado ao desenvolvimento de habilidades e à solução de problemas, tempo da escrita. O pensamento de Tapscott confirma o que pesquisadores brasileiros a exemplo de Bezerra (2011) vêm afirmando nos últimos anos: a internet foi e continua sendo um espaço privilegiado da leitura e da escrita ou, mais especificamente, um ambiente propício ao cultivo de muitas práticas e variedades de uso da língua.

Assim, percebemos que tanto no Brasil como no exterior, estudos acerca do uso da internet ou mais especificamente das redes sociais digitais como ferramenta para o ensino têm constituído indícios positivos de uma florescente área de pesquisa. Quando defendemos o estudo dos gêneros a partir de suportes digitais, não estamos querendo substituir o livro didático ou qualquer outro suporte convencional, mas incluí-los no processo educacional, principalmente por trazerem discussões atuais e contextualizadas com o universo do educando e por possibilitarem, a partir das múltiplas semioses que põem em operação, uma compreensão mais ampla de como o suporte pode interferir no gênero, já que de acordo com Marcuschi (2008) o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele.

4 O gênero cartaz de protesto

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

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

Para Rabaça e Barbosa (1995), embora existam registros sobre o uso de cartazes desde a antiga Mesopotâmia, esse recurso consagrou-se principalmente a partir do século XIX. Nesse sentido, recordamos Bazerman (2005) quando afirma que os gêneros nunca surgem num grau zero, mas em um veio histórico, cultural e interativo dentro de instituições e atividades preexistentes. Segundo Marcuschi (2002), os gêneros surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem, pois se trata de entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Durante os protestos de 2013, os cartazes deram voz a uma multidão que parecia ávida por um grito há muito preso na garganta. Esse grito acabou gerando uma série de interpretações e fazendo (re)surgir um gênero textual que até então parecia esquecido. Assim, os cartazes de protesto, utilizados inicialmente como “placas de mão” e carregados pelos manifestantes, foram fotografados durante as manifestações de junho e postados no Facebook. Quanto ao processo de produção, Possenti (2013) observou que o amadorismo dos cartazes foi impressionante. Eram improvisados, do tipo “feito em casa”, e estavam de acordo com manifestações não guiadas, não lideradas, frutos das redes sociais. Como sabemos, esses cartazes foram uma das formas encontradas pelas pessoas que participaram dos movimentos para se fazerem ouvidas pelas autoridades públicas e governamentais, mídia e sociedade civil, e foi através deles que o anseio coletivo por mudanças no campo social e político foi alimentado. Assim, percebe-se que o gênero cartaz de protesto, como meio de comunicação, é um instrumento poderoso de persuasão e meio propagador de discursos ideológicos. Como exemplo disso, lembramos o que dizia um dos cartazes de maior representatividade durante os protestos:

Figura 1 – Cartaz de protesto



Fonte: Facebook. Disponível em: <www.facebook.com/OsMelhoresCartazesEFotosDosProtestos>.

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

5 Análise Crítica do Discurso e o quadro tridimensional de Fairclough (2001)

Situada na interface entre a linguística e a ciência social crítica, a Análise Crítica do Discurso tem se constituído em um modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, bem como tem estabelecido um quadro de análise que possibilita “mapear a conexão entre relações de poder e recursos linguísticos selecionados por pessoas ou grupos sociais” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 185). Para a ACD, o discurso pode ser tanto reproduzidor quanto transformador de realidades sociais, considerando que o sujeito é visto como “não só propenso ao moldamento ideológico e linguístico, mas também agindo como transformador de suas práticas discursivas, contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos” (MELO, 2010, p. 85). Nesse sentido, discurso e sujeito se constituem a partir de uma relação dialógica, ora reproduzindo práticas discursivas, ora resignificando-as.

Para Fairclough (2001), discurso é uma prática de representação e significação do mundo, constituindo e ajudando a construir as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças. Essa visão desvela uma noção de discurso que tem relação ativa com a realidade, e favorece a compreensão de discurso como prática social. Conceber discurso como forma de prática social tem algumas implicações: a) o discurso é visto como um modo de ação, uma forma como as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação; b) há uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, que se dá geralmente entre a prática social e a estrutura social em que a última é tanto uma condição como um efeito da primeira.

O modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001) consiste em uma tentativa de reunir três tradições analíticas indispensáveis na análise do discurso: a tradição de análise textual e linguística, a tradição macrosociológica de análise da prática social em relação às

estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microsociológica de considerar a prática social como algo que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados. O linguista explica que qualquer evento discursivo pode ser considerado simultaneamente como um texto, uma prática discursiva e uma prática social. Assim, no modelo tridimensional, a dimensão do texto cuida da análise linguística de textos, a dimensão da prática discursiva especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual, e a dimensão da prática social cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivo-construtivos dos discursos.

Essa divisão em categorias é entendida por Resende e Ramalho (2006) como apenas analítica, servindo ao propósito específico de organização da análise, em que a unidade mínima de análise é o texto, entendido de modo amplo no que envolve suas condições de produção, distribuição e consumo, e seu funcionamento em práticas sociais situadas. Dessa forma, segundo as autoras, os elementos linguísticos analisados em um texto oferecem pistas que apontam para as práticas sociais existentes. De modo que a escolha lexical, a combinação dos elementos na construção de um enunciado, a escolha pela voz ativa ou passiva em determinado processo de interação podem contribuir para que um dado objetivo seja alcançado, por vezes, legitimando o poder conferido às elites.

A dimensão da prática discursiva, segundo Fairclough (2001, p. 106), “envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais”. Para entendermos o quão variáveis podem ser esses processos basta pensarmos no movimento de produção de um artigo científico e de um cartaz de protesto, por exemplo. Enquanto o primeiro demanda rotinas complexas de produção, seleção de *corpus*, definição de recorte teórico-metodológico, pesquisas de campo, estágios de produção, processos de revisão e avaliação, o segundo se dá de forma mais breve, resumida, criativa e persuasiva, apresenta uma maior aproximação com a língua falada, e pouca preocupação com questões relativas à revisão e avaliação.

Ainda na dimensão discursiva, Fairclough (2001) orienta que os textos sejam examinados com especial atenção ao contexto, à coerência, à força ilocucionária e à intertextualidade. Para o autor, essas categorias permitem investigar os recursos sociocognitivos de quem produz, distribui e interpreta textos. Assim sendo, Resende e

Ramalho (2004) observam que a força dos enunciados refere-se aos tipos de atos de fala desempenhados; a coerência, às conexões e às inferências necessárias e seu apoio em pressupostos ideológicos; a análise intertextual refere-se às relações dialógicas entre o texto e outros textos (intertextualidade) e às relações entre ordens de discurso (interdiscursividade). Conclui-se, portanto, que essa dimensão está mais próxima de uma atividade interpretativa do que a dimensão textual. Dessa forma, enquanto a dimensão do texto apresenta-se descritiva, a dimensão da prática discursiva se aproxima da interpretação.

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

A terceira dimensão defendida por Fairclough (2001) consiste na prática social. Nessa dimensão, o autor discute o conceito de discurso em relação à ideologia: sentidos, pressuposições, metáforas e situa o discurso em uma concepção de poder como hegemonia: orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas. Quanto à possibilidade de localizar ideologias no texto, tal como defende a linguística crítica, Fairclough (2001, p. 118) defende que os sentidos são produzidos por meio de interpretações dos textos e os textos estão abertos a diversas interpretações que podem diferir em sua importância ideológica.

Fica claro, portanto, que para o autor o processo de interpretação das ideologias presentes nos discursos não é explicável apenas por referências aos textos. Esses constituem traços e fornecem pistas, mas a compreensão envolve processos mais complexos e completos de interação entre os sujeitos que podem diferir quanto a importâncias ou posições ideológicas assumidas pelos membros em eventos específicos. Se para algumas correntes teóricas os sentidos das palavras são ideológicos, para Fairclough (2001) há aspectos semânticos que indiscutivelmente devem ser considerados, como pressuposições, metáforas e coerência na constituição ideológica. O linguista britânico adverte também que uma oposição rígida entre ‘conteúdo’ ou ‘sentido’ e ‘forma’ é equivocada porque os sentidos dos textos são

estritamente interligados às formas dos textos, e os aspectos formais dos textos em vários níveis podem ser investidos ideologicamente.

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

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

6 Mecanismos linguístico-discursivos de persuasão

Consideramos importante sublinhar que partilhamos do princípio de que nenhum uso da linguagem se dá isolado de uma intenção ou propósito. E que para isso o locutor/escritor vale-se de determinadas estratégias linguístico-discursivas com a finalidade de suscitar no interlocutor a adesão àquilo que está sendo proposto. Entendemos como estratégias persuasivas os processos linguísticos, cognitivos e acionais utilizados na produção e compreensão do discurso. Se toda uso da linguagem é uma forma de agir, como nos diz a teoria dos atos de fala, então podemos pressupor que as estratégias de persuasão revestem-se de força ilocutória para que o interlocutor, no discurso, reconheça as intenções discursivas do locutor como atos sociais que as pessoas realizam e que reconhecem mutuamente dentro de processos de atividade socialmente organizadas com vistas à consecução de determinadas metas.

Assim sendo, propomos uma análise do gênero cartaz de protesto que compreenda simultaneamente a descrição, a interpretação e a explicação dessas estratégias em função das questões político-ideológicas defendidas pelos manifestantes durante os protestos ocorridos em junho de 2013. Para cumprir o objetivo a que nos propomos, selecionamos um *corpus* de trinta textos, os quais analisamos a partir das três dimensões do discurso: texto, prática

discursiva e prática social. Diante da amplitude de cada uma dessas dimensões, focalizamos em cada uma apenas um item apresentado em cada categoria analítica, assim sendo: a) na dimensão textual, observamos a orientação argumentativa do discurso a partir dos mecanismos de coesão; b) na dimensão da prática discursiva, focalizamos o estudo da intertextualidade; c) na dimensão da prática social, nosso olhar recaiu sobre a metáfora.

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

6.1 Dimensão textual: a coesão como mecanismo linguístico de persuasão

Fairclough (2001) assevera que a análise linguística é por si mesma uma esfera complexa, e às vezes bastante técnica, que incorpora muitos tipos e técnicas de análise e que, ao propormos a análise da coesão em textos de um dado gênero, é importante considerar como as orações são ligadas em frases e como as frases, por sua vez, são ligadas para formar unidades maiores nos textos. Para o linguista, essas ligações podem ser obtidas de várias maneiras: a) mediante o uso de vocabulário de um campo semântico comum, a repetição de palavras, o uso de sinônimos próximos; b) mediante uma variedade de mecanismos de referência e substituição (pronomes, artigos definidos, demonstrativos, elipses e assim por diante); e c) mediante o uso de conjunções como ‘portanto’, ‘entretanto’, ‘e’, ‘mas’. No nosso caso, optamos por observar a direção argumentativa da coesão a partir do uso das conjunções nos cartazes de protesto, sem, com isso, tomá-las isoladamente ou como um fim em si mesmo, pois, como reflete Marcuschi (2004), dominar um gênero não equivale, propriamente, a dominar uma forma linguística e sim a capacidade do falante de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Nesse sentido, entendemos que as escolhas e a organização das formas linguísticas constitutivas dos textos não são ingênuas nem aleatórias.

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

relações sociais e conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 104). Dessa forma, a análise dos mecanismos de coesão no discurso dos cartazes de protestos guia-se por um conceito de linguagem enquanto prática social que percebe que o sistema linguístico não é neutro e que de algum modo reflete posições ideológicas que visam modificar ou naturalizar comportamentos e crenças sociais.

6.2 Prática discursiva: intertextualidade como estratégia de persuasão

A prática discursiva para Fairclough (2001) envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, assim as concepções de texto e de prática discursiva desenvolvidas na ACD estão conectadas ao conceito de intertextualidade, o qual aponta para o modo como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar convenções existentes. Segundo Fairclough (2001, p. 114), analisar o texto em uma perspectiva intertextual torna-se de grande importância porque: a) em termos da produção, acentua a historicidade dos textos, ou seja, a maneira como eles sempre constituem acréscimos às cadeias de comunicação verbal existentes, consistindo em textos prévios aos quais respondem; b) em termos da distribuição, é útil na exploração de redes relativamente estáveis em que os textos se movimentam, sofrendo transformações predizíveis ao mudarem de um tipo de texto ao outro (os discursos políticos frequentemente se transformam em reportagens, por exemplo); c) em termos do consumo, é útil ao acentuar que não é apenas o texto, nem mesmo apenas os textos que os constituem, que moldam a interpretação, mas também os outros textos que os intérpretes trazem ao processo de interpretação.

Assim, vemos que o estudo da intertextualidade torna-se bastante relevante para qualquer análise de gênero. Júlia Kristeva (1974), pesquisadora francesa a quem se atribui a autoria do termo, assevera que todo texto se constrói como um mosaico de citações, absorvendo e transformando outro. A autora considera ainda que cada texto é constituído a partir de um intertexto numa sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos, e ressalta que um texto não existe nem pode ser avaliado de maneira adequada isoladamente. Quanto ao que afirma a autora, Marcuschi (2008) observa que há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, e que o conceito de intertextualidade deve repousar na compreensão de que não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário.

Para Fairclough (2001, p. 114), a intertextualidade é “a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou

mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente e assim por diante”. Observamos que esse mecanismo discursivo foi amplamente utilizado pelos manifestantes nos protestos de junho de 2013 com vistas à persuasão, pois em um *corpus* de 30 textos, conseguimos relacionar pelo menos 24 (80%) a outros textos. Por isso, não é possível pensar em uma análise de gênero sem que se percebam os recursos intertextuais presentes e como eles podem de uma maneira ou de outra atualizar ou naturalizar ideologicamente textos já existentes. Isso porque, de acordo com Fairclough (2001), o estudo da intertextualidade volta-se para o discurso como forma de ação que produz mudança na sociedade, uma vez que as práticas sociais de que participamos são constituídas através de discursos vários com intenções, propósitos, expectativas, opiniões e crenças do locutor que procura agir sobre o interlocutor a fim de, ideologicamente, dominá-lo ou libertá-lo.

6.3 Prática social: a metáfora em análise

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

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

Lakoff e Johnson (1980) apresentaram ideias consideradas centrais para a compreensão contemporânea da metáfora. A teoria dos autores postula que a metáfora não é apenas uma questão linguística, mas também cognitiva, sendo assim, algo que permeia nosso modo de agir e de pensar. As metáforas estariam infiltradas na vida cotidiana, não somente na

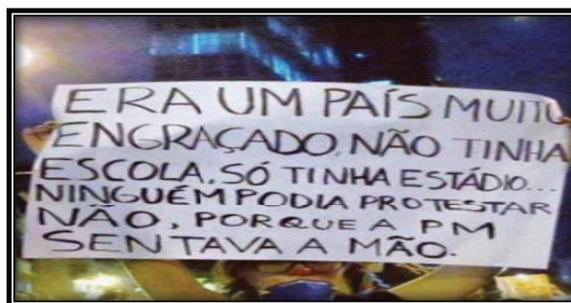
linguagem, mas também no pensamento e na ação. Resende e Ramalho (2006, p. 86) explicam que a essência da metáfora segundo Lakoff e Johnson (1980) “é compreender uma coisa em termos de outra”, o que não iguala os conceitos, trata-se de uma estruturação parcial com base na linguagem.

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

Concordando com o que asseveram os pesquisadores, defendemos que o estudo da metáfora no gênero em discussão não pode se afastar de uma compreensão mais ampla do que foram as manifestações populares ocorridas no Brasil em junho de 2013, tampouco distanciar-se das questões e valores culturais de quem participou do evento, pois, como reflete Fairclough (2001), quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra, isso porque as metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, nossos sistemas de conhecimento e crença. Assim, ao analisarmos a presença da metáfora em nosso *corpus*, constatamos que mais de 67% dos textos estavam estruturados a partir de expressões metafóricas, o que funcionou expressivamente como estratégia de persuasão.

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

Figura 2 – Cartaz de protesto: crítica aos gastos com a Copa e a repressão policial



Fonte: Facebook. Disponível em: <www.facebook.com/MelhoresCartazesEmProtesto>.

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

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

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

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

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

Constatamos, a partir da análise, que determinados recursos da linguagem, coesão (dimensão textual), intertextualidade (dimensão discursiva) e metáfora (dimensão social), são ideológicos, servindo em circunstâncias específicas para reestruturar as relações de poder e dominação, subvertendo-as. O que, para Fairclough (2001), é uma boa razão para se defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de suas próprias práticas e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas. Assim sendo, apresentamos a seguir a aplicação dessa teoria no contexto escolar de uma turma de EJA (9º ano), tendo como suporte o Facebook.

7 O Facebook como *locus* para o ensino do gênero cartaz de protesto

Como este trabalho apresenta uma preocupação de articulação de discussão conceitual com a prática, elaboramos um conjunto de atividades para serem trabalhadas com uma turma de estudantes do Ensino Fundamental na modalidade EJA, IV fase (9º ano) de uma escola pública de Pernambuco. Justificamos a inserção da Análise do Discurso já no Ensino Fundamental por acreditarmos que analisar criticamente os discursos pressupõe a compreensão de que os estudantes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem são sujeitos e como tais precisam se posicionar na sociedade. Assim, produzimos uma sequência de atividades que ficou dividida em quatro etapas:

- a) Etapa 1: Apresentação da situação: socialização do projeto para os alunos e análise inicial do gênero (leitura, reflexões orais sobre os discursos nos cartazes, reflexões sobre as redes sociais midiáticas, primeiro de forma geral e depois especificamente sobre o Facebook;
- b) Etapa 2: Divisão do trabalho em módulos: os módulos foram desenvolvidos em forma de oficinas com 3h/a por semana. No entanto, cada módulo, de acordo com a atividade desenvolvida, teve um número de oficinas diferente; e

- c) Etapa 3: Análise final: esse foi o momento de analisar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos estudados, avaliar suas produções e os pontos positivos e negativos do projeto. Em síntese, foi o momento de avaliação e autoavaliação.

Posto isso, detalhamos a seguir como vivenciamos cada uma dessas etapas.

7.1 Etapa 1 – Apresentação da situação: o projeto de pesquisa

Como pontuam Schneuwly e Dolz (2004, p. 84), em uma sequência didática, “a apresentação da situação é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Para os autores, é preciso, nesse momento, expor uma proposta bem definida e preparar os conteúdos que serão trabalhados com a turma. Nesse sentido, apresentamos aos estudantes, por meio de *data show*, nossa proposta de pesquisa, nossos objetivos, e a sequência de atividades que pretendíamos desenvolver com eles. Expusemos o gênero, discutimos sobre os possíveis interlocutores para aqueles cartazes de protesto, discutimos sobre o nosso foco de análise que recaia sobre os mecanismos de persuasão: coesão, intertextualidade e metáfora. Falamos também que utilizaríamos o Facebook como “suporte” para estudo do gênero, fizemos levantamento sobre quais estudantes faziam parte de alguma rede social virtual e quais possuíam página no Facebook (apenas quatro disseram possuir um perfil no site). Em seguida, apresentamos vários cartazes para os estudantes, e pedimos que analisassem oralmente os discursos. Esse momento foi bastante significativo, pois percebemos que pela experiência de vida eles se colocaram com alguma coerência quanto aos discursos, embora não tivessem apresentado uma análise muito aprofundada. Depois, entregamos uma atividade escrita com vários exemplares do gênero impresso, para que eles pudessem interpretar livremente. Nesse momento, percebemos algumas resistências, pois para eles era mais fácil falar do que escrever, inclusive, havia no grupo certa preocupação em externar os “problemas” de escrita. No entanto, mesmo com receios, os alunos concluíram a atividade, o que nos serviu de base para a organização dos módulos. Justificamos o uso de material impresso, nesse momento, devido ao fato de ainda não termos promovido o letramento digital, pois, como apuramos na apresentação inicial, apenas quatro estudantes possuíam Facebook e habilidade com a ferramenta.

7.2 Etapa 2: Divisão do trabalho em módulos

Para o desenvolvimento da segunda etapa, dividimos o trabalho em quatro módulos:

- Módulo 1: letramentos na *web*, nosso ponto de partida;
- Módulo 2: o gênero em foco;
- Módulo 3: meu discurso em cartaz;
- Módulo 4: dialogando com os cartazes.

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

Módulo 1: letramentos na web, nosso ponto de partida

Araújo & Biasi-Rodrigues (2007, p.79) afirmam que a escola “precisa construir a sua história absorvendo novos conhecimentos e novas tecnologias e, valendo-se deles, promover um ensino-aprendizagem contextualizado”. Pensando no que afirmam os autores, fomos levados, desde o início dessa pesquisa, a refletir sobre de que forma a escola, poderia proporcionar esse processo de ensino-aprendizagem contextualizado. O primeiro passo nos pareceu, sem dúvida, aproximar os estudantes do laboratório de informática e, para isso, foi necessária a promoção de algumas oficinas cujo objetivo era “letrar” digitalmente adultos de um curso de EJA, 9º ano. Objetivo não muito fácil de ser atingido, pois, se, como afirma Xavier (2007, p. 2), “letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias de informação e comunicação constitui-se em um desafio para professores e linguistas”, quando proposto a adultos, que não nasceram na “era da tecnologia”, torna-se um desafio muito maior, mas não menos gratificante. Proporcionar pela primeira vez a adultos o contato com as redes sociais midiáticas, a exemplo daquelas que se constituem via Facebook foi, para nós, um incentivo a mais para continuarmos com a pesquisa.

Dada essa realidade, trabalhamos nas primeiras oficinas com monitores. Os quatro estudantes que já utilizavam o Facebook se transformaram nos protagonistas desse módulo, pois, juntamente com a professora pesquisadora, subsidiaram os demais estudantes (16 ao todo), desde o processo de ligar e desligar o computador e acessar a internet até o momento de postagens e comentários no Facebook. Dividimos, assim, a sala em cinco grupos, e cada

monitor ficou responsável por auxiliar três colegas e a professora pesquisadora por mais quatro estudantes, perfazendo um total de 16.

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

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

Módulo 2: o gênero em foco

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

Oficinas 1 e 2

Como pontuam Schneuwly e Dolz (2004), é preciso conhecer o potencial dos alunos para averiguar o que já sabem sobre o gênero abordado, e embora tenhamos feito isso na

análise inicial, consideramos relevante repetir a atividade em outro ambiente, nesse caso, o ambiente foco da pesquisa, o Facebook. Partindo desse princípio, postamos no grupo vários textos do gênero cartaz de protesto para que os estudantes pudessem analisar e comentar livremente e, a partir do que eles percebessem, pudéssemos intervir de forma a ampliar a visão sobre as estratégias de persuasão e as questões de ideologia presentes nos discursos que ora respondiam ora questionavam as autoridades. Assim, na figura que segue, podemos observar alguns posicionamentos nos comentários dos alunos.

Figura 3 – Primeiras postagens sobre a análise do gênero no Facebook



Fonte: Facebook. Disponível em: <www.facebook.com/groups/434347126731265/>.

Ao analisarmos a Figura 3, percebemos que eles concordavam que as manifestações eram necessárias, que o povo precisava participar mais da vida política do país e que ir às ruas era uma forma de demonstrar a insatisfação popular. Contudo, percebemos que eles não conseguiram ir além em suas análises, no máximo concordaram com o que diziam os cartazes. Ressalte-se que nem todos se posicionaram no grupo, pois, na fase inicial, alguns ficaram com receio de tornar visíveis seus problemas de escrita, por isso, preferiram fazer a atividade apenas oralmente. Como tudo era muito novo para a maioria, principalmente o ambiente de suporte para as análises, deixamos os estudantes à vontade para fazerem suas escolhas.

Oficinas 3 e 4

Nessa oficina, começamos a inserir as primeiras noções teóricas sobre gênero e suporte. Apoiados pelo uso de data show e de programas como PowerPoint e Prezi fizemos um breve

percurso histórico, mostrando as modificações ocorridas no gênero e refletindo como ele se atualizou no contexto das manifestações, tanto no aspecto visual quanto nos propósitos comunicativos. Depois, passamos a observá-lo em suporte físico (capas do Jornal do Comércio do mês de junho de 2013) e em suporte virtual (Facebook). Nesse momento, o grupo observou que havia diferenças, mas não conseguia explicar quais seriam. Foi então que introduzimos algumas reflexões propostas por Marcuschi (2008) e Bezerra (2009, 2011, 2015) a respeito dos propósitos comunicativos do gênero quando ele muda de suporte.

Oficinas 5, 6 e 7

Após as reflexões suscitadas nas oficinas anteriores, iniciamos a análise dos cartazes numa perspectiva mais crítica. Considerando os pressupostos da ACD, inserimos discussões sobre prática social, relações sociais, identidades ou papéis sociais, valores, crenças, ideologia, persuasão e dominação, com o objetivo de tornar os estudantes mais críticos dos diferentes discursos que circulam na sociedade, corroborando, assim, com o que também orientam os PCN (1998) para a análise de gênero em Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, postamos um número variado de cartazes para análise como mostra a Figura 4 e formulamos algumas questões sobre o gênero (Figura 5):

Figura 4 – Cartazes postados para reflexão sobre questões referentes ao gênero em ambiente virtual



Figura 5. Questões sobre o gênero

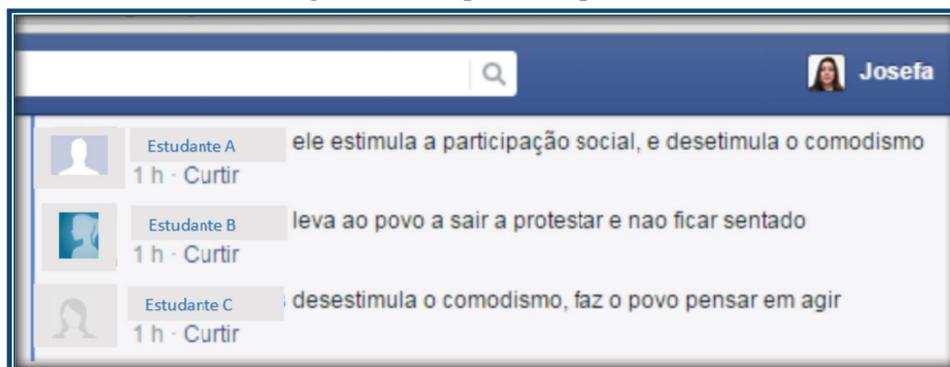


Fonte: Facebook. Disponível em: <www.facebook.com/groups/434347126731265/>.

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

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

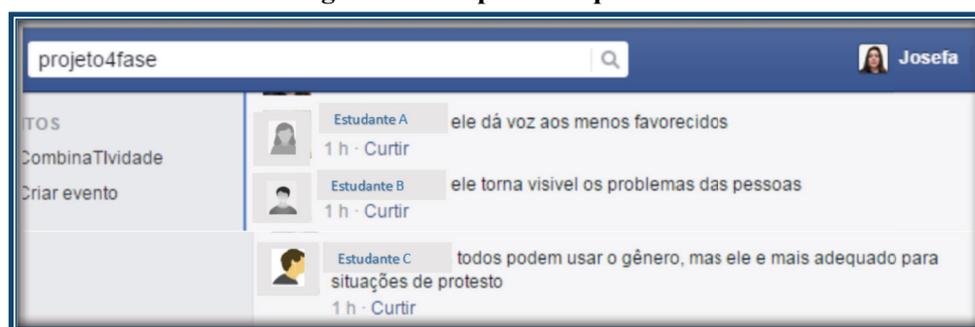
Figura 6 – Respostas à questão 1



Fonte: Facebook. Disponível em: <www.facebook.com/groups/434347126731265/>.

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

Figura 7 – Respostas à questão 2



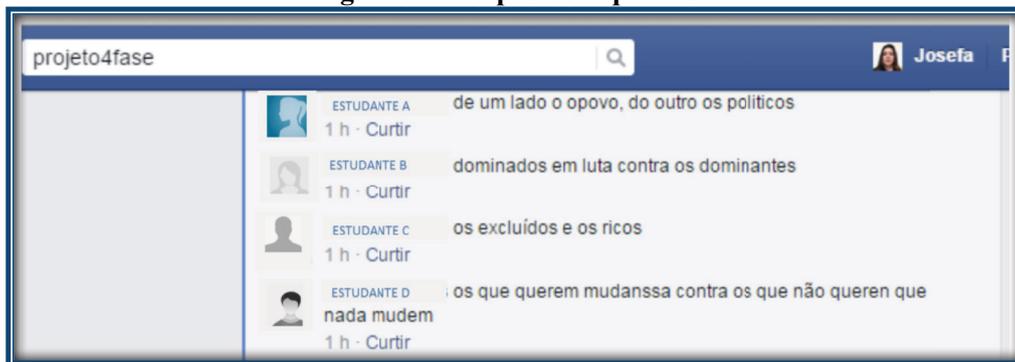
Fonte: Facebook. Disponível em: <www.facebook.com/groups/434347126731265/>.

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

Figura 8 – Respostas à questão 3



Fonte: Facebook. Disponível em: <www.facebook.com/groups/434347126731265/>.

Questão 4. Quais as identidades ou papéis sociais envolvidos no gênero?**Figura 9 – Respostas à questão 4**

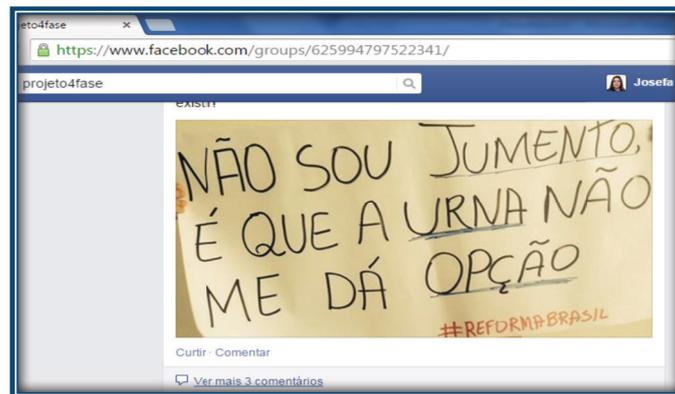
Fonte: Facebook Disponível em: <www.facebook.com/groups/434347126731265/>.

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

Módulo 3: Meu discurso em cartaz

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

Feitas essas considerações, apresentamos, na sequência, um exemplo das produções dos estudantes, esclarecendo que todas foram postadas e comentadas no grupo e que o exemplo apresentado corresponde a uma amostra da compreensão que os estudantes tiveram quanto ao uso do discurso com características argumentativas, com vistas à persuasão.

Figura 10 – Cartaz 1, produzido por E1

Fonte: Facebook. Disponível em: <www.facebook.com/groups/434347126731265/>.

O cartaz 1 é construído, sobretudo, por meio da intertextualidade, visto que surge em resposta a outros discursos que circularam na mídia, os quais defendiam a ideia de que a culpa da situação brasileira estava nos eleitores que não sabiam escolher seus representantes, como por exemplo: “*Não adianta ir para a rua como um leão, se você continua a votar como um jumento*”. Observa-se que no cartaz 1, o autor, pelo recurso da negação, rejeita esse discurso: “*não sou jumento*” (condição de pessoa ignorante), e explica sua opção, ou melhor, sua falta de opção. Essa falta de opção é marcada também pelo uso de outra metáfora, “a urna não me dá opção”, acentuando ainda a descrença de que haja candidatos ou partidos que realmente produzam alguma mudança no cenário político brasileiro. Essa crença é acentuada também em forma de concordância com outro discurso: “*nenhum partido me representa*”.

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

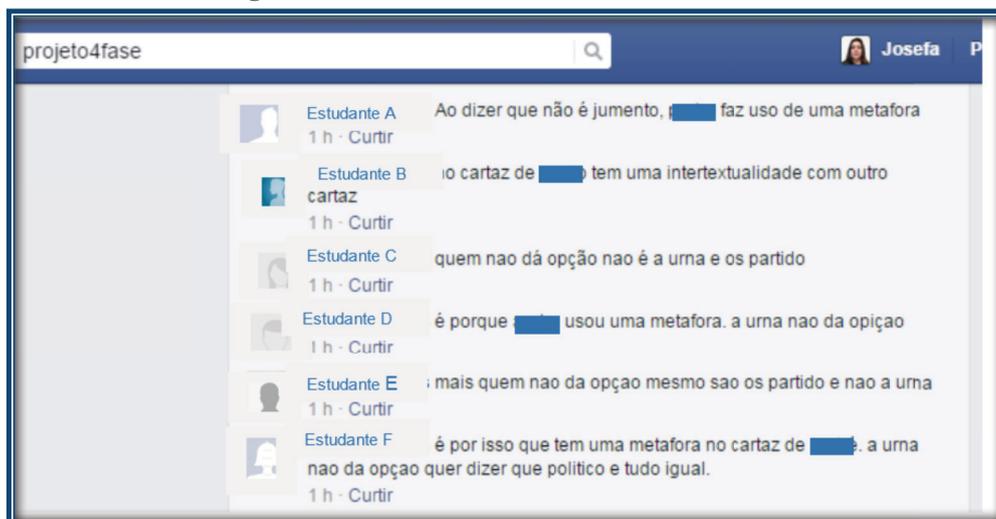
fundamentos nos quais a concepção está ancorada, é possível para o professor fazer suas adequações no processo de transposição didática, ampliando para a produção do gênero.

Módulo 4: Dialogando com os cartazes

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

Sobre o cartaz produzido por “E1”: *Não sou jumento, é que a urna não me dá opção*, os alunos responderam:

Figura 11 – Comentários sobre o cartaz de E1



Fonte: Facebook. Disponível em: <www.facebook.com/groups/434347126731265/>.

A partir das observações feitas pelos estudantes, nos cartazes, podemos perceber que eles compreenderam o uso de recursos como coesão, metáfora e intertextualidade nos discursos, tanto nas análises quanto nas produções. Quanto aos desvios da norma culta, frisamos que ao observarmos as dificuldades de grafar determinados vocábulos por parte dos estudantes ou fazer algumas concordâncias de forma inadequada, produzimos em sala de aula algumas atividades com enfoque nessas questões, mas lembramos que o nosso foco de pesquisa era observar questões ideológicas e estratégias de persuasão nos discursos dos cartazes de protesto, e não trabalhar questões de análise linguística isoladamente. Assim

sendo, não fizemos nenhuma alusão a esses desvios para não inibirmos as vozes dos sujeitos no ambiente virtual.

Análise Final: O discurso sobre o discurso

A análise final compreendeu a nossa última oficina: o discurso sobre o discurso, e teve como objetivo fazer uma análise das novas capacidades adquiridas. Neste momento, mostramos aos alunos como, diante dos conhecimentos adquiridos, eles foram capazes de analisar com mais criticidade os discursos e produzir com autonomia textos argumentativos com vistas à persuasão. Ouvimos também os estudantes quanto a suas impressões sobre o trabalho desenvolvido, o que nos proporcionou avaliar e reavaliar o trabalho proposto. Quanto ao que os estudantes falaram e o que a professora pesquisadora também pontuou, elencamos aqui os pontos positivos: a) motivação para participar das aulas; b) assiduidade nos dias de aplicação da pesquisa; c) comprometimento com as atividades; d) ampliação da interatividade entre estudantes e entre estudantes e professor; e) melhoria na autoestima dos estudantes; f) aquisição de novos conhecimentos; e g) letramento digital (para uso do Facebook e *e-mail*).

De acordo com o que os estudantes responderam, percebemos que o trabalho foi bastante significativo para eles, mas não podemos esquecer que houve pontos negativos na aplicação da pesquisa, esses pontos também foram apresentados pelos estudantes: a) ausência de técnicos de laboratório de informática; b) computadores insuficientes; c) internet lenta; d) algumas semanas sem internet na escola; e) falta de manutenção das máquinas; g) pouco tempo para a realização das oficinas. Devido aos pontos elencados, o trabalho previsto para ser desenvolvido em dois meses, acabou se estendendo para quatro, o que de certa forma dificultou a aplicação da pesquisa, e nos fez refletir que, embora muito se discuta sobre a importância dos professores envolverem a tecnologia em suas aulas, essa não é uma tarefa que se dê sem problemas, pois ainda falta estrutura por parte das escolas para que o professor possa de fato inserir as novas tecnologias de informação e comunicação em suas aulas.

8 Considerações finais

Com efeito, o trabalho de ensino do gênero em ambiente virtual (Facebook) mostrou-se bastante produtivo para os sujeitos envolvidos na pesquisa, uma vez que observamos a partir das respostas orais e escritas, bem como pelas próprias produções textuais, que os estudantes compreenderam a função social do gênero em questão: estimular a participação social, levando o povo a posicionar-se frente às questões políticas e econômicas do país. Mas

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

Estamos seguros que para haver uma apropriação mais efetiva do gênero em ambiente virtual, por parte da escola, é necessária a associação entre a teoria científica e o saber textual. Nos limites desta investigação e sem a pretensão de fornecer resultados definitivos, esperamos ter colaborado com alguns subsídios para o processo de ensino e aprendizagem de gêneros a partir do Facebook.

Referências

- ABREU, K. C. K. Cartaz publicitário: um resgate histórico. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 8. Unicentro, Guarapuava-PR, 2011. **Anais...** Guarapuava: Unicentro, 2011. p. 1-16.
- ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino.** São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. **Genre and the New Rhetoric.** London: Taylor & Francis, 1994. p. 79-101.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos.** 2006. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- BEZERRA, B. G. **Leitura e escrita na interação virtual.** Recife: Edupe, 2011.
- BEZERRA, B. G. Equívocos no discurso sobre gêneros. In: DIONÍSIO, A. P.; CAVALCANTI, L. P. (Org.) **Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil.** Recife: Ed. Universitária da UFPE/Pipa Comunicações, 2015.

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

BRAVO, C. B.; COSLADO, A. B. Uma geração de usuários da mídia digital. In: APARICI, R. (Org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 117-144.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

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

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

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

POSSENTI, S. Leitura das ruas: uma análise das características linguísticas e discursivas dos cartazes que marcaram os protestos. **Revista Língua**, edição 112, 2013.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. **Dicionário de comunicação**. São Paulo: Ática, 1998.

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

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

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

SCHRÖDER, U. A mesclagem metafórica de Fauconnier & Turner e as teorias de Karl Bühler e Wilhelm Stählin: antecipações e complementos. **Revista da ABRALIN**, v. 9, n. 1, p. 129-154, jan./jun. 2010.

SIEMENS, George. Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a era digital. In: APARICI, R. (Org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 83-97.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. 2007. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2015.