

PPGLETRAS | UFMA | N. 28 | 2023 | ISSN 2177-8868

DOSSIÊ: LINGUA(GEM), DISCURSO E TECNOLOGIAS

Littera

REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

Organizadores:

João da Silva Araújo Júnior (UFMA)

Ana Lúcia Rocha Silva (UFMA)

João Paulo Eufrázio de Lima (UVA)

REVISTA LITTERA – ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS

PPGLetras | UFMA | N. 28 | 2023 | ISSN 2177-8868
Programa de Pós-Graduação em Letras | Universidade Federal do Maranhão

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

REITOR

Prof. Dr. Fernando Carvalho

DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha

COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS

Prof. Dr. José Dino Costa Cavalcante

COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Rocha Silva

EQUIPE EDITORIAL

Editora Científica: Prof.^a Dr.^a Maria Aracy Bonfim (UFMA)

Assistente de Edição: Andiará Costa Lima de Souza

Organizadores do Volume

Prof. Dr. João da Silva Araújo Júnior (UFMA)

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Rocha Silva (UFMA)

Prof. Dr. João Paulo Eufrázio de Lima (UVA)

Comissão Editorial

Prof.^a Dr.^a Ilza do Socorro Galvão Cutrim (UFMA)

Prof. Dr. José Dino Costa Cavalcante (UFMA)

Prof.^a Dr.^a Márcia Manir Miguel Feitosa (UFMA)

Prof.^a Dr.^a Maria Aracy Bonfim (UFMA)

Prof.^a Dr.^a Mônica da Silva Cruz (UFMA)

Prof. Dr. Rafael Campos Quevedo (UFMA)

Ficha técnica

ISSN: 2177-8868

Periodicidade: semestral v. 14, n.º 28 – 2023

LITTERA ONLINE – ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS

Departamento de Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional

Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências Humanas

Avenida dos Portugueses, s/n, Campus do Bacanga. CEP: 65085-580 São Luís – MA

Endereço para correspondência:

Revista Littera a/c Maria Aracy Bonfim

E-mail: revista.litteraonline@ufma.br

***LITTERA ONLINE* é uma publicação acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, e está sob licença Creative Commons Atribuição – Uso não-comercial – NoDerivative Works 3.0 Brasil.**

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida, seja por quais forem os meios empregados, sem permissão por escrito da Comissão Editorial. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

SUMÁRIO

Meme de internet: um novo gênero de discurso?

Edgar Godoi Gabriel / p. 4

Linguagem e mediação tecnológica: notas sobre os entremeios linguísticos

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos / p. 28

(Re)categorização e hashtag: a desqualificação do outro em textos digitais

Maria da Graça dos Santos Faria

Rafael Botelho Dutra

Marize Barros Rocha Aranha/ p. 47

Câmaras de eco e filtros-bolha no contexto da gestão algorítmica da atenção: refletindo sobre os desafios contemporâneos do letramento à luz da BNCCEM

Vera Lúcia Moraes Araújo Menezes

João da Silva Araújo Júnior

Lívia Karoline Pinheiro Mendonça dos Santos / p. 65

Notas sobre as relações entre a língua portuguesa no Brasil e o tupi em tempos de tecnologia digital

Walace Rodrigues / p. 84

Aprendizagem autônoma de libras como L2 por intermédio de tecnologia virtual: análise do site da TV INES

Manuela Maria Cyrino Viana

Patrícia de Souza

Elidéa Bernardino / p. 97

Jogos pedagógicos como estratégia de efetivação de aprendizagem para crianças surdas e/ou deficientes auditivos

Nisvaldo Santana

Bruno Galasso / p. 115

Cracolândia e aporofobia: uma análise semiolinguística de publicações do padre Júlio Lancellotti sobre a Cracolândia no *Instagram*

Mônica Melo

João Vítor Ferreira Rivelli / p. 134

Meme de internet: um novo gênero de discurso?

Internet meme: A new speech genre?

Edgar Godoi Gabriel¹

RESUMO: Neste artigo, investiga-se se o meme de internet pode ou não ser considerado um novo gênero de discurso. À medida que se caminha para esse intento, verificam-se a gênese, as definições e os desdobramentos característicos do meme, como o lócus propício de circulação e o perfil dos seus consumidores. Quanto ao referencial teórico e metodológico, este texto ancora-se nos estudos de Mikhail Bakhtin a respeito dos gêneros do discurso, bem como nas pesquisas de Dominique Maingueneau e sua abordagem enunciativo-discursiva a respeito dos tipos e gêneros de discurso. Os resultados mostram que, a partir do arcabouço teórico adotado, o meme contempla todos os requisitos de um gênero de discurso, com finalidades, nuanças e alcances próprios.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Gênero de discurso. Memes de internet.

ABSTRACT: In this article, the main goal is to investigate whether internet memes can be considered a new speech genre. As it moves towards this goal, it is possible to verify the genesis, the definition, and the unfolding characteristics of internet meme, such as where they can be found, and who produce and consume them. The theoretical framework adopted are Mikhail Bakhtin's research on Speech Genres, and Dominique Maingueneau's studies conducted on Speech Types and Speech Genres. The results show internet memes comprehend all the requirement of a digital speech genre with its own purposes, scopes, and particularities, which implies linguistic and social issues.

Keywords: Discourse Analysis. Speech genres. Internet Memes.

Considerações iniciais

¹ Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL PUC-SP). Graduação em Letras com habilitação para Tradutor e Intérprete (Português- Inglês) pelo Centro Universitário Ibero-Americano (Unibero - Unidade Brigadeiro). Graduação em Letras, com Licenciatura plena em Língua Inglesa pela Faculdade Cultura Inglesa de São Paulo (FCI-SP). Desde 2011, atua no mercado editorial, em processos de editoração de conteúdo científico, literário e educacional (sistemas de ensino, livro didático e EaD). Atua também com a elaboração e correção de questões modelo Enade, com base na Taxonomia de Bloom. Experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística e Linguística Aplicada, lecionando produção textual em Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

O que é um meme? Como e quando surgiu? Quais são suas especificidades? Por onde circula e qual é o perfil dos seus consumidores? Quando estamos em meio a uma tendência tão avassaladora — não se pode negar que, nos últimos anos, o meme se popularizou a ponto de ser encontrado em enormes quantidades, sobretudo nas redes sociais —, essas podem ser as questões que nos colocamos, caso não sejamos tomados pela indiferença. A partir da(s) resposta(s) a essas perguntas, indagamos: afinal, o meme de internet é um novo gênero de discurso? Se sim, o que o caracteriza como tal? São essas questões que norteiam o desenvolvimento deste trabalho.

O meme tem passado pelo escrutínio da Comunicação e do Jornalismo (CALIXTO, 2019), por uma perspectiva legal sobre sua propriedade, isto é, do Direito (AMARAL; BOFF, 2019), por uma abordagem do humor na intersecção com o político (COUTINHO; LOUREIRO, 2019), assim como tem sido estudado interdisciplinarmente (ZANETTE; BLIKSTEIN; VISCONTI, 2019). Com isso, podemos observar que diversos pesquisadores e suas respectivas abordagens teórico-metodológicas têm se interessado pelo meme, tomando-o como objeto de estudo. Contudo, ainda são poucas as pesquisas que investigam por que podemos considerar o meme de internet um novo gênero de discurso, sobretudo a partir do referencial teórico aqui adotado².

A princípio, esta investigação pode parecer desarrazoada. No entanto, temos em vista o uso dos resultados para fins pedagógicos, uma vez que o meme de internet tem um enorme apelo entre jovens estudantes, ou seja, os resultados podem auxiliar o trabalho de professores de línguas, em especial os de língua estrangeira.

Em um primeiro momento, retomamos brevemente os estudos a respeito dos gêneros desde a Antiguidade até os dias atuais, com foco nos trabalhos de Mikhail Bakhtin (2016) e Dominique Maingueneau (2013; 2015). Em seguida, investigamos o meme propriamente dito (gênese, desenvolvimento, definições e limitações), bem como sua inscrição social (produção, circulação e consumo). Por fim, temos as considerações finais.

Gêneros discursivos: historicidade, definições e desdobramentos

² Enquanto redigíamos este trabalho, publicou-se o v. 18, n. 3 (2020) de *Estudos da Língua(gem)*, que contém dois artigos que analisam memes com base na Análise do Discurso. No entanto, esses trabalhos não trazem em seu escopo a definição conceitual de meme, o que corrobora a motivação de nossa contribuição.

Segundo Machado (2013), já se encontra uma reflexão sobre as modalidades de fala em *A república*, de Platão, obra em que o filósofo grego propõe uma classificação binária, cujas esferas eram domínios precisos de obras representativas de juízos de valor. Assim, ao gênero sério, pertenciam a epopeia e a tragédia; ao burlesco, a comédia e a sátira. Posteriormente, Platão reformulou sua classificação binária e, com isso, propôs uma tríade baseada nas relações entre realidade e representação: ao gênero mimético ou dramático, pertencem a tragédia e a comédia; ao expositivo ou narrativo, o ditirambo, o nomo e a poesia lírica; e ao misto, a epopeia.

Essa tríade, fundada na mimese, serve de ancoragem para a *Poética*, de Aristóteles, que tomou a tragédia como paradigma da obra poética. Para esse filósofo, os gêneros são classificados como obras da voz, cujo critério é o modo de representação mimética. Eis a base teórica consolidada que tem orientado os estudos sobre gêneros desde então: poesia de primeira voz é representação da lírica, poesia de segunda voz é a representação da épica e a poesia de terceira voz é a representação do drama.

Embora os estudos dos gêneros tenham sido aplicados em outros campos, foi nos estudos literários que essa classificação se consagrou. A esse respeito, pondera Machado (2013, p. 152), o “[...] estatuto dos gêneros literários se consolidou e nada teria abalado seus domínios se o imperativo típico da época de Aristóteles tivesse se perpetuado, quer dizer, se não houvesse surgido a prosa comunicativa”.

Já no século XX, surgem os estudos de Mikhail M. Bakhtin (1895-1975)³, cuja contribuição foi apresentar seu entendimento não acerca da classificação das espécies, mas sim o dialogismo existente no processo comunicativo. Foi possível, então, alterar a rota de estudos sobre os gêneros: além das formações poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não só da retórica, mas sobretudo das práticas prosaicas, que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação de pluralidade (MACHADO, 2013).

Essa abertura conceitual não só trouxe à baila a prosa, como também desfez a hierarquização dos gêneros poéticos, marcados pela rigidez e até mesmo pelo purismo — há de se lembrar que, por muito tempo, eram restritos tanto o acesso quanto o consumo

³ Embora não abordemos aqui, Medviédev (2012, p. 193-206) também se dedicou à problemática dos gêneros. Vale lembrar que tanto Medviédev quanto Bakhtin integravam o mesmo grupo de intelectuais que, posteriormente, ficou conhecido como Círculo de Bakhtin.

de textos religiosos, literários etc. Nesse sentido, é preciso notar que, ao contrário dos gêneros poéticos e outros textos canônicos, a prosa é marcada pela contaminação de formas estilísticas, como paródia, diálogos, linguagem carnalizada, cotidiana, culta e inculta etc. Desse modo, o teórico russo inicia sua empreitada com a seguinte observação:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2016, p. 11-12).

Três elementos desse trecho merecem destaque no que tange ao estudo dos gêneros: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, na medida em que eles estão indissolúvelmente ligados no conjunto do enunciado, sendo igualmente determinados pelas especificidades de cada campo da comunicação. Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente* estáveis de enunciados, os quais Bakhtin (2016) denomina “gêneros do discurso”.

Outro ponto a se destacar é a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, visto que sua riqueza e diversidade são infinitas, já que são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana. Assim, cada esfera de atividade compõe-se de um elaborado repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal esfera ganha complexidade.

Bakhtin (2016) constata, ainda, após refletir sobre a heterogeneidade funcional dos atos de fala, que podemos ser levados a pensar que os traços gerais dos gêneros do discurso tornam-se demasiadamente abstratos e vazios, o que se deve ao fato de a questão geral dos gêneros discursivos nunca ter sido verdadeiramente colocada, pois o que mais se estudava eram os gêneros literários. Dito de outra forma, desde a Grécia

Antiga até o século XX, os estudos sobre os gêneros do discurso sofreram um recorte artístico-literário, mas a lógica existente na criação dos enunciados artístico-literários e não artístico-literários é a mesma: estão no interior da corrente da comunicação sociocultural e têm uma dimensão axiológico-social em sua significação.

Após verificar que o ato particular de falar recebe uma tipologia diferente a depender da situação ou da esfera da atividade humana, o teórico russo foi levado a estabelecer uma definição desses gêneros discursivos, mas não sem antes ponderar: “Jamais se deve minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado” (BAKHTIN, 2016, p. 15).

Assim, existe uma diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples e monológicos) e os secundários (complexos e dialógicos). No primeiro caso, entram as falas monológicas, isto é, a réplica cotidiana, o bate-papo com um vizinho ou familiar, a correspondência particular etc. Já no segundo caso, entram o romance, a publicidade, pesquisas científicas etc., que surgem a partir das condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado, que em geral encontramos na modalidade escrita. Neste ponto, é preciso salientar que os gêneros secundários podem incorporar os primários em sua formação, reelaborando-os segundo suas necessidades. Por exemplo, o diálogo cotidiano perde seu vínculo imediato com a realidade concreta, mesmo que mantenha sua forma e seu significado cotidianos, ao ser incorporado num romance ou num texto para publicidade.

Os gêneros surgem dentro de algumas tradições com as quais se relacionam de algum modo, permitindo a reconstrução da imagem espaciotemporal da representação estética que orienta o uso da linguagem. Nessa toada, cabe suscitar a velha máxima de Bakhtin, segundo a qual o gênero vive do presente, mas recorda o seu passado, o seu começo. Em outras palavras, não podemos pensar os gêneros discursivos isoladamente no tempo e no espaço. Por exemplo, em uma abordagem dialógica do discurso, é considerado um procedimento equivocado tomar o meme como objeto de estudo sem relacioná-lo a charges, pinturas, quadrinhos, lambe-lambe (colagem e fotografia) etc., isto é, sem recordar o seu passado, seu começo, mas também seus desdobramentos, pois diversos memes estampam camisetas ou adesivos.

Notadamente, qualquer pessoa que se dedique à questão da tipologia dos gêneros discursivos verifica que não é tarefa fácil estabelecer seus limites, dada a sua heterogeneidade. Diante desse cenário, de nossa parte, recorreremos à abordagem enunciativo-discursiva, especialmente aos trabalhos de Maingueneau (2013; 2015), para verificar a questão dos gêneros e suas características. Antes disso, porém, precisamos pontuar alguns detalhes.

Toda e qualquer interação ocorre em forma de texto⁴, e todo texto pertence a uma categoria de discurso, ou seja, a um *gênero de discurso*. Com isso, o locutor dispõe de uma infinidade de termos para categorizar a grande variedade de textos produzidos em sociedade: pintura, fotografia, tratado filosófico, propaganda, artigo científico etc. A denominação desses gêneros apoia-se em critérios bastante diversificados, e as categorias variam em função do uso que se faz delas, pois correspondem às necessidades da vida cotidiana. Logo, o linguista não pode ignorar essas categorias e funções se quiser explorar em profundidade suas possibilidades de análise.

Há tipologias de diversas ordens, como aquelas que indicam o que o enunciado faz, ou melhor, o que se faz com o enunciado, e o que este comunica, sua função social. Uma vez mais, podemos perceber a dificuldade em traçar uma fronteira nítida entre os tipos, se prevalece sua função comunicacional ou funcional, pois se trata de um manuseio “delicado”, dado que um mesmo enunciado pode simultaneamente mobilizar ambas funções e ainda outras, como também pode ser complicado associá-lo claramente a apenas uma função.

Desse modo, observa Maingueneau (2013), rótulos como “revista”, “jornal”, “entrevista” ou “podcasts” designam o que se chama de gêneros de discurso, ou seja, são dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas se fazem presentes. Por exemplo, os gêneros supracitados compõem uma parte da produção de um veículo de comunicação; eles também implicam leis que permitem o

⁴ Entendemos “texto” a partir do posicionamento do Círculo (FARACO, 2009, p. 43): nas ciências naturais, um sujeito contempla e fala sobre uma coisa muda (trovões, acústica etc.), ou seja, trata-se de uma relação monológica (sujeito/objeto). Nas ciências humanas, há sempre no mínimo dois sujeitos: o que analisa e o que é analisado; assim, o intelecto contempla *textos*, entendidos como um conjunto de signos verbais ou não que são produtos de um sujeito social e historicamente localizado. Visto que, nas ciências humanas, o objeto de estudo é sempre o texto de outrem (um universo de valores em interação), daí a relação ser sempre dialógica.

veículo operar, bem como um público interessado. Existe todo um sistema que dá subsídios para que o veículo opere e possa produzir seus textos, assim, “poderíamos caracterizar uma sociedade pelos gêneros de discurso que ela torna possível e que a tornam possível” (MAINGUENEAU, 2013, p. 67). Contudo, tais designações não bastam para tipificar os gêneros de discurso. Por esse motivo, o teórico francês foi levado a desenvolver conceitos que delimitassem as zonas de convergência, ou seja, os tipos e gêneros de discurso.

Os gêneros de discurso constituem, de algum modo, os átomos da atividade discursiva, mas eles só adquirem sentido quando integrados a unidades de classe superior: os tipos de discurso. Estes, por sua vez, designam as práticas discursivas ligadas a um mesmo setor de atividade, agrupamentos de gêneros estabilizados por uma mesma finalidade social. Por exemplo, um panfleto político é um gênero a ser integrado em uma unidade mais complexa, constituída pela rede dos gêneros decorrentes do mesmo tipo de discurso, o político. Dessa maneira, os tipos e os gêneros estão tomados por uma relação de reciprocidade: “todo tipo é uma rede de gêneros; todo gênero se reporta a um tipo de discurso” (MAINGUENEAU, 2015, p. 66). O tipo de discurso é mais amplo e abarca vários gêneros; é um objeto teórico que “agrupa” os diversos gêneros segundo sua finalidade. Entretanto, é preciso observar que em momento algum nos deparamos com o tipo propriamente dito, mas sim materializado em um gênero de discurso, como um artigo acadêmico, uma resenha crítica, um boletim etc.

Com essa reflexão, Maingueneau (2013) comenta as tipologias existentes: as enunciativas estão muito distantes da inscrição social dos enunciados; as comunicacionais ou situacionais não levam em consideração os funcionamentos linguísticos dos textos. Para a Análise do Discurso, o ideal seria poder apoiar-se também sobre as tipologias propriamente discursivas, ou seja, as que não separassem, por um lado, as caracterizações ligadas às funções, aos tipos e aos gêneros de discurso e, por outro lado, as caracterizações enunciativas.

Qual é a pertinência de reconhecer e estudar os gêneros de discurso? Afinal, todo falante de uma língua é fluente em alguns deles, ainda que não saiba sistematizá-los conscientemente. Parte da resposta para essa questão nos leva a recorrer novamente a

Bakhtin (2016), para quem o domínio de vários gêneros discursivos é um fator de considerável economia cognitiva:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo de fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2016, p. 39).

Portanto, os gêneros discursivos se mostram socialmente pertinentes devido à sua economia cognitiva e à sua função em assegurar a comunicação, por meio da competência genérica dos atores envolvidos (enunciador e coenunciador) durante a troca verbal.

Maingueneau (2013, p. 72-77) postula que não podemos considerar os gêneros discursivos como fôrmas disponíveis ao locutor para moldar seus enunciados. Os gêneros são atividades sociais e, por isso mesmo, estão submetidos a um critério de êxito. Assim, prometer fazer algo a alguém implica determinadas condições de êxito, como quem promete ter condições de cumprir sua promessa, mas também que aquele a quem se prometeu algo esteja interessado na concretização do objeto da promessa, entre outros condicionantes. Tais condições envolvem elementos de ordens diversas, a saber:

- **Uma finalidade reconhecida:** os gêneros visam a modificar, de alguma forma, a situação da qual participam, ou melhor, a situação em que os gêneros são acionados. Assim, pode-se definir tal finalidade ao se responder à seguinte questão implícita: “Estamos aqui para dizer/fazer o quê?” Por exemplo, submeter um artigo para ser avaliado tem por fim divulgar os resultados de uma pesquisa. Com isso, estabelecer qual é essa finalidade torna-se indispensável para que o destinatário possa ter um comportamento condizente (ou esperado) ao gênero discursivo utilizado;

- **O estatuto de parceiros legítimo:** qual papel devem assumir locutor e destinatário? Os diferentes gêneros determinam quem fala e para quem se fala, se há turnos de falas etc. Por exemplo, um curso universitário deve ser ministrado por um professor, que se supõe deter um saber específico e ser devidamente autorizado a exercer seu ofício no ensino superior, bem como se dirige a estudantes que supostamente não detêm aquele saber específico em questão;
- **O lugar e o momento legítimos:** todo gênero implica um certo lugar e um certo momento; não se trata de coerções “externas”, mas de algo constitutivo. Por exemplo, se um padre rezar uma missa numa praça pública ou um professor der sua aula em um bar, depreendemos facilmente que esses não são os locais legítimos para cada uma dessas atividades. Contudo, tais transgressões podem ser significativas, abrindo-se a possibilidades interpretativas, como um protesto⁵.
- **Um suporte material:** um texto pode passar somente por ondas sonoras (oralidade), ter suas ondas tratadas e depois restituídas por um codificador (rádio, telefone, podcast etc.), mas pode ser um manuscrito, impresso em um único exemplar, figurar na memória de um computador ou estar salvo em nuvem. Em todo caso, podemos notar que a modificação do suporte de um texto modifica radicalmente um gênero de discurso. Pensemos, por exemplo, nos gêneros diário pessoal, blogue ou mesmo no Twitter. A mudança de suporte faz com que o enunciador considere seu coenunciador (específico ou virtual), assim como qual linguagem utilizar e o que pode ou não ser dito (coerções genéricas e discursivas). Em síntese, o que se chama de “texto” não é um conteúdo a ser transmitido por tais ou quais veículos. O texto é inseparável de seu modo de existência material;
- **Uma organização textual:** todo gênero associa-se a uma certa organização textual (ou construção composicional), que implica recursos linguísticos específicos. Assim, o gênero implica que o par correlato (*eu-tu*) domine um determinado nível de competência genérica, inclusive o uso adequado da língua, ou seja, uma terminologia própria a depender do campo de atuação, como o

⁵ Nesse sentido, podemos pensar na ocupação de escolas estaduais pelos estudantes secundaristas em 2016, cujo *slogan* era “Hoje a aula é na rua”, quando da ocupação de avenidas importantes de grandes cidades brasileiras.

“linguajar” médico, militar, financeiro (econômiquês), jurídico (jurisdiquês) etc. Tal domínio linguístico pode influenciar desde uma palavra (termo) até frases completas (locações, expressões etc.), mas também pode influenciar o encadeamento do texto (períodos absolutos ou orações subordinadas, parágrafos curtos ou longos, alinhamento justificado ou centralizado, entre outros).

Mídiu e discurso

Durante muito tempo, considerou-se o texto como uma sequência de frases dotadas de sentido e indiferentes ao seu mídiu⁶. Mais recentemente, com o aprimoramento do audiovisual e o desenvolvimento da Tecnologia da Informação, o mídiu passou a exercer um papel crucial, uma vez que revolucionou a natureza dos textos e o seu modo de consumo: sua difusão pode ser via oral, impressa, digital ou multimodal.

O mídiu não é um mero “acessório”, nem um simples “meio” de transmissão do discurso; ele impõe coerções sobre seu conteúdo e comanda os usos que dele podemos fazer. Assim, muitas mutações sociais se manifestam por meio de um simples deslocamento do mídiu, visto que “uma sociedade não se distingue das formas de comunicação que ela torna possíveis e que a tornam possível” (MAINGUENEAU, 2013, p. 82).

Se, outrora, as modalidades oral e escrita estavam de algum modo bem delimitadas, o surgimento do rádio e posteriormente do audiovisual, por exemplo, provocaram uma ruptura na predominância dos livros, que traziam em si toda uma concepção de sentidos. Por esse ângulo, podemos dizer que o surgimento da internet (e sua conseqüente popularização) potencializou a multimodalidade. Podemos considerar, ainda, a distinção entre oral e escrito (gráfico) reducionista, uma vez que não contempla que o suporte gráfico (físico) pode ser em argila, pergaminho, papiro, papel ou *outdoor*. Ademais, com os meios digitais, o gráfico pode transformar-se em imagens ou ondas

⁶ Optamos por manter “mídiu” (pl. mídiuns) para nos referirmos ao meio e suporte, devido aos critérios adotados pelos tradutores da obra e expressos em nota: “[...] por analogia à forma já consagrada *midologia* e pela existência de *medium*, forma já dicionarizada para se referir a outro conceito” (MAINGUENEAU, 2013, p. 81).

sonoras, compondo-se e decompondo-se, tal qual é comum em textos publicísticos, artísticos e literários (poemas concretos, por exemplo).

Isso tudo nos conduz a pensar na estabilidade ou instabilidade de um enunciado. Se, antigamente, o oral era considerado instável e efêmero, já que não havia aparelhos para registrar a fala cotidiana, atualmente, imagens e sons são facilmente registrados com um dispositivo que está ao alcance de boa parte da população: o smartphone. Logo, no século XXI, oral e escrito (gráfico) podem perdurar igualmente, a depender da relevância do enunciado.

Recapitulando, quando nos detemos no mídiun de um gênero, não basta levar em conta seu suporte material (oral, escrito, televisivo ou digital). Precisamos considerar o conjunto que organiza a fala, visto que a comunicação não é um processo linear: um sujeito não sente a necessidade de se exprimir para depois pensar nos sentidos, escolher o suporte e o gênero e, em seguida, finalizar a redação e fazer seu texto circular. Na verdade, esse processo inicia-se por um dispositivo comunicacional que integra logo de saída o mídiun, uma vez que o modo de transporte e a recepção do enunciado condicionam a própria constituição do texto, modelando o gênero de discurso (MAINGUENEAU, 2013).

Por esse motivo, analisa o linguista francês, muitas mutações sociais se manifestam pelo simples deslocamento midiológico. Por exemplo, quando casais em crise deixam de discutir a relação na privacidade de um consultório psicológico para fazê-lo em um programa de entretenimento, não se trata de um simples deslocamento do suporte, mas sim de uma transformação social que legitima tal ato.

Meme de internet: definições e delimitações

Por ser uma modalidade de comunicação relativamente recente, o meme ainda carece de estudos científicos mais aprofundados. Por essa razão, as definições aqui trazidas são, em boa parte, oriundas de veículos nativos da internet, o que, devemos salientar, é bastante coerente com a proposta do meme. Aliás, o meme é um bom exemplo do que discutimos sobre a estabilidade/instabilidade de um texto e as transformações

sociais: tem sua materialidade salva em algum banco de dados, mas a maioria é descontinuada muito rapidamente.

Afinal, o que é um meme? Embora boa parte das pessoas esteja familiarizada com o meme, em geral, poucos sabem explicar com precisão o que, de fato, ele é. Isso não diz respeito à nossa falta de compromisso. Trata-se, antes, de uma definição bastante larga, visto que o meme ainda não se consolidou no tocante a forma e conteúdo, ou seja, é possível que muito brevemente ele incorpore outras características com base nos avanços tecnológicos.

É consenso, porém, creditar a origem do termo *meme* ao biólogo britânico Richard Dawkins, quando do lançamento de seu *O gene egoísta* (2007 [1976]), livro no qual o biólogo, ancorado na abordagem evolucionista, preconiza a seguinte ideia:

Um meme de ideia pode ser definido como uma entidade capaz de ser transmitida de um cérebro a outro. O meme de Darwin, portanto, é o fundamento essencial da ideia de que é compartilhado por todos os cérebros que o compreendem.

Nesse caso, o autor refere-se à evolução cultural em comparação à evolução genética, segundo a qual o meme é o “gene” da cultura e, por isso, perpetua-se pela sua replicação. Sua analogia mostra-se pertinente devido à seguinte tese: tal qual o gene é capaz de repassar a informação genética de um ser vivo, o meme repassa uma ideia ou um comportamento (cultura) a outrem. O termo *meme* remete à palavra grega *mimeme* (imitação, em português). Por esse prisma, memes são as reproduções de nosso comportamento passado adiante por imitação e pela influência no comportamento alheio, para gerar sua propagação.

Seguindo os preceitos da teoria evolucionista, Dawkins (2007 [1976]) postula as características do meme enquanto um “replicador”, que são longevidade, fecundidade e fidelidade das cópias. A longevidade diz respeito à capacidade de permanência do meme no tempo; a fecundidade versa sobre a sua capacidade de reprodução, isto é, gerar cópias; e, por fim, a fidelidade de se reproduzir o mais fielmente possível, de gerar cópias com a maior semelhança do meme original.

À parte essa concepção evolucionista do termo, doravante vamos nos concentrar em memes de internet, que o Oxford Dictionary⁷ define como:

noun

/mi:m/

1. An element of a culture or system of behaviour passed from one individual to another by imitation or other non-genetic means.
2. An image, video, piece of text, etc., typically humorous in nature, that is copied and spread rapidly by Internet users, often with slight variations. **Origin:** 1970s from Greek *mimēma* ‘that which is imitated’, on the pattern of gene.

Para o website Significados⁸, *meme* é um termo bastante conhecido e utilizado na internet, que se refere ao fenômeno da viralização de uma informação (vídeo, imagem, frase, ideia, música etc.) que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade. Dito de outra forma, o website supracitado resume a definição de meme como:

[...] tudo aquilo que é copiado ou imitado e que se espalha com rapidez entre as pessoas. Como a internet tem a capacidade de atingir milhões de pessoas em alguns instantes, os **memes de internet** podem também ser considerados como “informações virais” (grifo do autor).

No verbete “meme” do Dicionário Popular⁹, consta a seguinte definição:

Na internet, a expressão “meme” é usada para se referir a qualquer informação que viralize, sendo copiada ou imitada na rede. Geralmente esses memes são imagens, vídeos ou gifs de conteúdo engraçado, e que acabam se espalhando na internet por meio das redes sociais ou fóruns. Uma das principais características do meme é que ele pode ser adaptado ou modificado dependendo da situação, e por causa disso ele acaba viralizando com facilidade.

As definições apresentadas são bastante similares, porém, o Dicionário Popular inclui uma ressalva importante, a saber:

⁷ Curiosamente, nenhum dicionário popular em português define esse vocábulo. Por essa razão, recorremos à definição do Oxford, disponível em: <https://www.lexico.com/definition/meme>. Acesso em: 4 out. 2021.

⁸ Disponível em: <https://www.significados.com.br/meme/>. Acesso em: 4 out. 2021.

⁹ Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/meme/>. Acesso em: 4 out. 2021.

Toda imagem engraçada é um meme?

Muitas pessoas acabam usando o termo meme para se referir a qualquer imagem engraçada que tenha algum texto por cima. Porém, esse tipo de imagem não se trata necessariamente de um meme, pois *para que algo se torne um meme, é preciso que ele seja um padrão, repetido diversas vezes*. Ou seja, se a imagem fosse usada mais vezes, reproduzindo uma ideia e se espalhando na internet, ela poderia ser considerada um meme. Mas se for apenas uma brincadeira isolada, não (ênfase acrescida).

De acordo com essa ressalva, devemos nos atentar para o fato de que uma simples imagem engraçada não se constitui como um meme. Para ser um meme, a imagem precisa “viralizar”. A pergunta que cabe aqui é: quantas vezes uma imagem deve ser reproduzida para ser considerada um meme? Nesse sentido, uma imagem cujo conteúdo seja restrito a uma comunidade ou a um grupo específico (linguistas, advogados, estudantes, donas de casa etc.) pode ser considerada um meme ou uma simples “piada interna”? Por enquanto não temos uma resposta. Caso essa ressalva venha a ser adotada como um critério determinante, outras questões se colocam: de que forma contabilizar a circulação? Quem fará a contabilidade e com quais ferramentas? De qualquer modo, é uma observação que suscita reflexões, apesar de não ter sido adotada ainda dada a dificuldade da tarefa. O fato é que as pessoas se baseiam mais pela forma e pelo conteúdo do que pela quantidade de vezes que um meme é reproduzido.

Em todos esses casos, consta uma definição básica: a de que o meme pode ser composto de qualquer material (verbal, oral ou multimodal) e que precisa viralizar, pois é produzido justamente para essa finalidade, podendo variar o público-alvo, mas deve ser reproduzido o máximo possível a fim de alcançar o maior número de pessoas.

Se a definição de meme demonstrou algumas variações ao longo dos anos, o seu surgimento parece manter um acordo comum. O primeiro meme surgiu no weblog Memepool, em 1998, cujo administrador era Joshua Schachter, então com 24 anos de idade. Nesse blog eletrônico (modelo que, inclusive, serviu de base para as redes sociais anos depois), os usuários (em sua maioria jovens) postavam conteúdos que julgavam interessantes. O Memepool foi desativado oficialmente em 2013, após um longo hiato.

É preciso ter em mente que, no final da década de 1990 e início da de 2000, tanto o acesso à internet quanto o conteúdo disponível on-line ainda eram bastante

limitados, restringindo-se ao universo corporativo, militar e acadêmico. De mesmo modo, as ferramentas de edição do audiovisual eram incipientes e restritas, a ponto de se considerar o manuseio de imagens, sons e Graphics Interchange Format (GIF) “coisa de nerd”, isto é, de garotos versados em tecnologia e games eletrônicos e que são alheios ao convívio social, comportamento que se tornou o estigma do grupo. Precisamente por isso, boa parte dos memes de então abordava um universo específico, que era o dos games, da Tecnologia da Informação, de filmes, músicas e animes, ou seja, produtos culturais que ratificam o estereótipo da comunidade de jovens adeptos à tecnologia e produtos afins. Por exemplo, diante de uma situação “fácil demais” ou “ambígua”, era comum compartilhar o meme “It’s a trap” [É uma cilada] (Figura 1):

Figura 1 - Meme It’s a trap.



Fonte: <https://knowyourmeme.com/memes/its-a-trap>. Acesso em: 6 out. 2021.

Conforme podemos notar, não há qualquer indicação de quem seja o personagem ou por que o aviso é engraçado. No entanto, quem é fã de *Star Wars* identifica Ackbar e a cena do episódio VI: Retorno do Jedi (1983), sabendo que, após essa fala, algo inesperado acontece, isto é, cai-se em uma cilada inocentemente.

Em julho de 2008, foi criado um blog com as mesmas características do Memepool, isto é, um veículo em que os usuários produziam conteúdo de interesse comum e podiam votar (curtir) para que o post permanecesse ou não: **9Gag** (9, porque o blog só permitia nove postagens por página — coerção do mídiu; *gag* porque, em sua polissemia, tem um dos significados de “algo engraçado”). Dado o sucesso de

compartilhamento de conteúdo (fotos e montagens com frases de efeito), em 2009, o blog tornou-se um website, em cujo endereço eletrônico, www.9gag.com, se hospeda até os dias atuais.

Nesse período (2008 e 2009), as ferramentas de edição ainda tinham o manuseio restrito a estudantes e profissionais do audiovisual, por isso as Rage faces/comics eram editadas no Microsoft Paint, de modo bastante rudimentar, quando comparamos com os modelos atuais, conforme podemos constatar na Figura 2:

Figura 2 - Rage faces/comics.



Fonte: Adaptada de Know your meme.

Disponível em: <https://knowyourmeme.com/memes/subcultures/rage-comics>. Acesso em: 6 out. 2021.

Conforme pontuamos, o consumo de memes era restrito ao universo jovem, sobretudo o dos estudantes de Tecnologia da Informação e gamers. Sendo assim, nada mais natural do que abordar temas típicos dessa comunidade e faixa etária. Dada a dificuldade de edição das imagens, posteriormente foi criado um aplicativo que facilitou a reprodução desses memes, visto que era necessário apenas inserir a frase desejada sobre um dos modelos disponíveis.

Na mesma época, surgiu o Failblog — que pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico: <https://failblog.cheezburger.com/> —, que manteve o “blog” no

nome. Ademais, o website manteve as características originais, ou seja, o usuário pode votar para que o conteúdo permaneça ou não. Com a baixa adesão aos blogues pessoais e o número crescente de usuários do Facebook e Instagram, o Failblog incorporou os blogues Cheezburger e o Know your meme.

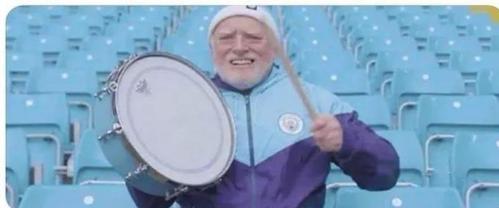
Salientamos que, com o advento e a popularização das redes sociais, muitos desses blogues migraram para o Facebook, Instagram e Twitter, espaços virtuais onde é possível encontrar diversos memes aguardando algum tipo de interação com o internauta. Conseqüentemente, a popularização das redes potencializou o número de páginas dedicadas tanto à produção quanto à circulação de memes dos mais variados. Desse modo, cada página passou a produzir e compartilhar os tipos de meme que estão em consonância com seu público-alvo, ou seja, se outrora os memes refletiam o universo nerd, atualmente, há uma segmentação dos temas e público-alvo. Quanto ao “universo nerd”, este passou a coadjuvante, pois detém apenas uma seção exclusiva em websites como 9Gag, Failblog e Reddit.

No que tange aos produtores e consumidores brasileiros, temos como exemplo a página *Ajudar o povo de humanas a fazer miçanga*, hospedada em plataformas como Facebook, Instagram e Twitter. Nessa página, circulam memes com teor relacionado às humanidades, setor bastante estigmatizado sobretudo nas universidades, por se supor que o conteúdo produzido por linguistas, geógrafos, historiadores, entre outros, não é aplicado ao mundo dos negócios, daí a sua pretensa irrelevância quando comparadas às áreas do Direito, das Engenharias e da Economia, por exemplo. Ainda que de modo lúdico, a página aborda também questões sérias, como é o caso da depressão entre jovens estudantes (Figura 3). Vale mencionar que *Ajudar o povo de humanas* surgiu durante o tratamento contra a depressão da sua administradora, Nikki Vargas de Oliveira¹⁰.

Figura 3 – Exemplo de abordagem bem-humorada a respeito da depressão.

¹⁰ Para mais informações sobre o caso mencionado, pode-se consultar a reportagem “Curitibana supera depressão com página bem-humorada na internet” 18 fev. 2016. *Rede humaniza SUS*. Disponível em: <https://redehumanizaus.net/94099-curitibana-supera-depressao-com-pagina-bem-humorada-na-internet/>. Acesso em: 6 out. 2021.

Aquela molécula solitária de serotonina te dando ânimo pra começar o dia.



Fonte: <https://www.facebook.com/ajudaropovodehumanasoficial>. Acesso em: 6 out. 2021.

Verificamos, ainda que brevemente, a evolução do meme por meio das Figuras 1, 2 e 3, ou seja, suas adaptações (do global para o local), o estabelecimento do potencial leitor/ consumidor e possíveis temas tratados (de filmes cult até depressão), dado que não necessariamente o meme surge de textos cristalizados no imaginário popular, mesmo que esse seja um fator determinante para que ele viralize. O meme pode ser produzido também com textos do dia a dia: uma declaração de alguma celebridade, uma entrevista confusa do presidente da república, um acontecimento natural ou mesmo a iminência de declaração da Terceira Guerra Mundial. Este é o caso, por exemplo, de quando Donald Trump, presidente dos Estados Unidos de 2017 a 2021, autorizou um ataque a bombas que resultou na morte de um general iraniano. Em razão desse fato histórico, nos primeiros dias de 2020, circulou o seguinte meme (Figura 4):

Figura 4 - Meme Terceira Guerra Mundial.

#WWIII

2020 is gonna
be my year

World War 3 is
is trending on
the 3rd Day



4:18 PM · Jan 3, 2020 · Twitter for Android

Fonte: <https://knowyourmeme.com/photos/1693088-world-war-iii>. Acesso em: 6 out. 2021.

É preciso notar também que o meme não detém uma “ideologia”, um tema típico ou um local exclusivo de circulação, o que não significa que não haja um local

propício para sua circulação, como é o caso das redes sociais. O meme pode ser formado com base em discursos diversos, desde o humorístico até o político, inclusive na sua intersecção. É bastante comum o “mesmo” meme, após modificar levemente o referente do enunciado, ser utilizado para expressar posicionamentos opostos em um determinado contexto que suscite polarização mais acentuada, por exemplo, temas políticos, religiosos ou futebolístico.

Podem ser alçadas a meme uma frase, imagem ou situação que desperte alguma emoção nas pessoas, mesmo que seja utilizada para veicular uma mensagem relativamente séria, como a conscientização da população em relação a um tema polêmico, por exemplo, a discriminação do aborto ou do uso da cannabis para fins medicinais etc. Ademais, o meme pode ser formado por uma frase destacada da fala de uma celebridade (“Elas que lutem”, “Tapa na pantera” etc.), de um trecho de uma música (“O nome dela é Jenifer”, “Juntos e Shallow now”) ou de anônimos registrados em uma situação específica cujo registro viraliza nas redes (“Sem tempo irmão”, “Taca-le pau, Marcos” etc.).

Quanto às condições de êxito necessárias para que um gênero possa ser considerado como tal, na esteira de Maingueneau (2013), podemos constatar que o meme corresponde a:

- **uma finalidade reconhecida:** o meme tem a função de fazer rir de alguma forma, seja por meio da ridicularização/ironia ou exaltação. Com isso, o que sofre mudanças é o método empregado (construção composicional) para se atingir tal finalidade;
- **o estatuto dos parceiros legítimo:** normalmente, quem produz memes pertence à mesma comunidade discursiva de quem os consome. Quem produz o faz na esperança de que aquele que consome compartilhe e, com isso, o meme viralize. De mesma maneira, quem produz também compartilha de outros produtores, formando com estes a comunidade discursiva que consome o mesmo tipo de texto. Não se exige, *a priori*, uma formação específica nem qualquer tipo de formalização de um “produtor profissional de memes”. Entretanto, existem celebridades da internet

cujos memes alcançam um número maior de seguidores e, muitas vezes, acabam extrapolando a comunidade inicial, ou seja, chegando ao grande público;

- **um lugar e momento legítimos:** as redes sociais são o lócus ideal para o consumo de memes, pois suas condições de êxito determinam que o digital seja seu hábitat, porque o meme precisa viralizar, atingir o maior número de pessoas no menor tempo possível, já que qualquer atraso na circulação pode fazer o coenunciador perder o *time* da piada (a referência). No entanto, é preciso observar que alguns memes permanecem por mais tempo em circulação, sobretudo quando tratam de temas universais, como tristeza, frustração, relacionamento interpessoal, dramas juvenis etc.;
- **um suporte material:** no que tange ao mídiuim, o meme pode circular em formato gif, vídeo, imagem (fotografias digitalizadas) ou áudio. Conforme já salientamos, o mídiuim impõe coerções, por essa razão, não incluímos a multimodalidade (gifs, vídeos ou áudio) neste artigo, visto que o PDF/papel impresso aceita unicamente as imagens digitalizadas, fato que corrobora o item anterior;
- **uma organização textual:** todo meme mantém uma característica comum, que é a brevidade dos enunciados (verbais ou não verbais), mesmo que para isso seja necessário abreviar ou subverter a gramática normativa da língua. Nesse aspecto, podemos afirmar que é bastante comum se escrever “errado” num meme. Isso nos leva ao segundo ponto deste tópico: o par correlato. A competência linguística de subverter a norma padrão não existe apenas para reduzir a quantidade de caracteres de um texto, mas funciona também como elemento de pertencimento a uma comunidade discursiva, ou seja, constitui uma identidade. Aqueles que não pertencem à comunidade em questão enfrentam certa dificuldade para interpretar um texto, seja porque não depreendem a referência, seja porque não conseguem decifrar o enunciado.

O meme consagrou-se socialmente, dada a existência das centenas de páginas dedicadas à sua produção e circulação na rede internacional de computadores. Alguns desses produtores fizeram disso uma profissão, monetizando seu trabalho por meio dos anúncios que aparecem nas suas respectivas páginas, as quais ostentam milhares de

seguidores, que geram engajamento a cada postagem. O meme estabilizou-se, a princípio, no universo digital, mas paulatinamente tem transposto as fronteiras do virtual, ou seja, tornou-se tão popular que a publicidade tem inserido memes em seus textos. Ademais, veículos da mídia tradicional têm dedicado um espaço para divulgar dados a respeito dos memes. Por exemplo, o *Correio Braziliense* noticiou a lista dos 10 memes mais buscados na internet em 2019¹¹, assim como o portal *TechTudo*, que divulgou os 15 memes mais buscados em 2020¹².

No que tange à indústria do entretenimento, podemos constatar que as fronteiras entre internet e rádio/TV estão cada vez mais tênues. Nesse sentido, verificamos que se tornou bastante comum celebridades da internet participarem como convidados de programas televisivos e radiofônicos, bem como apresentadores de programas televisivos e radiofônicos terem os próprios programas na internet. Em alguns casos, os influenciadores digitais e youtubers que têm sido absorvidos pela mídia tradicional eram/são administradores de páginas de memes.

Existem dicionários de memes, páginas dedicadas a explicar memes, como é o caso de Meming Wiki e Know Your Meme, que contemplam a origem (etimologia), período de circulação, significado e exemplos (em qual circunstância utilizar um meme e não outro). Em outras palavras, criou-se toda uma indústria em torno do meme.

Posto que a internet não tem fronteiras físicas, a circulação de memes em meio digital facilita também a conexão de culturas distintas. Por exemplo, a atriz brasileira Renata Sorrah, ou melhor, Nazaré Tedesco, personagem interpretada pela atriz (Figura 5a), a cantora Gretchen (Figura 5b) e a cantora Joelma (Figura 5c) são mundialmente conhecidas graças à circulação de memes:

Figura 5 - (a) Meme da Nazaré Tedesco; (b) da Gretchen; (c) e Joelma.

¹¹ Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2019/12/11/interna_tecnologia.813259/confira-os-10-memes-mais-buscados-no-google-ao-longo-de-2019.shtml. Acesso em: 6 out. 2021.

¹² Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/12/relembre-os-15-melhores-memes-que-viralizaram-na-internet-em-2020.ghtml>. Acesso em: 6 out. 2021.



Meme da Joelma aparece no programa da Ellen DeGeneres e a internet pirou (Foto: reproduce)

Fonte: <https://www.dicionariopopular.com/meme-da-nazare-confusa/>;
<https://jornalibia.com.br/variedades/canaldafama/gretchen-participa-de-clipe-da-cantora-katy-perry/>;
<https://revistaglamour.globo.com/Lifestyle/Must-Share/noticia/2020/02/meme-da-joelma-aparece-no-programa-da-ellen-degeneres-e-internet-pirou.html>. Acesso em: 6 out. 2021.

Na Figura 5 (a), observamos uma jovem estudante russa utilizando um meme da Nazaré Tedesco para ilustrar suas dificuldades com teoremas; em (b), por ser a personagem de um grande número de memes em circulação, Gretchen foi convidada a fazer uma participação especial em um videoclipe da cantora pop norte-americana Katy Perry; em (c), a atriz de cinema Kristen Bell “interpreta” um meme da cantora paraense Joelma, em um dos programas de maior audiência na TV dos Estados Unidos: *Ellen DeGeneres*.

Se, há pouco tempo, os brasileiros consumiam memes produzidos por jovens norte-americanos, atualmente, os jovens brasileiros exportam memes produzidos em “solo” nacional. Aliás, o meme tornou-se coisa “séria” no Brasil, a ponto de o país sair

campeão da #PrimeiraGuerraMemeal (BR X PT) em 2016, travada contra Portugal. Mais uma vez, atividades envolvendo memes de internet tiveram a cobertura de veículos da mídia tradicional, entre os quais destacamos a *Galileu*¹³, cujo *ethos* é de uma revista de divulgação científica, portanto um veículo formal, sóbrio.

Considerações finais

Neste artigo, nosso objetivo maior foi verificar se o meme de internet pode ou não ser considerado um novo gênero de discurso. Para tanto, adotamos como ponto de partida teórico-metodológico os estudos de Bakhtin (2016) e Maingueneau (2013; 2015) em relação aos gêneros de discurso. Nesse sentido, pudemos analisar a gênese do meme, o perfil de seus produtores e consumidores, os desdobramentos e evolução, bem como a finalidade, as características e os alcances dos memes.

Na sequência, pudemos averiguar também que, de importador, o Brasil tornou-se um exportador de memes de internet, tendo as figuras de personagens como Nazaré Tedesco, Gretchen e Joelma conhecidas mundialmente graças à circulação de memes produzidos em “solo” nacional. Ademais, no que tange à sua inscrição social, o que começou como brincadeira na internet tornou-se uma atividade de trabalho para os administradores de páginas produtoras e difusoras de memes, havendo inclusive a cobertura da mídia tradicional para atividades que envolvam memes. Portanto, essa modalidade de comunicação foi incorporada pela sociedade.

Sendo assim, diante de tais evidências, só nos resta afirmar que sim, trata-se de um novo gênero de discurso, visto que o meme contempla todos os critérios listados (finalidade reconhecida, estatuto de parceiros legítimos, lugar e momento legítimos, um suporte material e uma organização textual).

REFERÊNCIAS

AMARAL, Jordana Siteneski; BOFF, Salet Oro. A propriedade intelectual sobre os “memes” da internet: perspectivas a partir do direito autoral e do direito da marca.

¹³ Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/blogs/buzz/noticia/2016/06/o-brasil-declarou-guerra-de-memes-contr-portugal.html>. Acesso em: 15 dez. 2021.

Scientia Iuris, Londrina, v. 23, n. 1, p. 144-163, mar./2019. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/iuris/article/view/34668/25179>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BAKHTIN, Mikhail M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

CALIXTO, Douglas Oliveira. Memes na internet: entrelaçamento entre a “zoeira” de estudantes e a apropriação do gênero discursivo na escola. *Periferia: educação, cultura & comunicação*, v. 11, n. 2, p. 131-152, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/viewFile/36457/29630>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CORREIO BRAZILIENSE. *Confira os 10 memes mais buscados no Google ao longo de 2019*. Caderno Tecnologia, 11 dez. 2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2019/12/11/interna_tecnologia,813259/confira-os-10-memes-mais-buscados-no-google-ao-longo-de-2019.shtml. Acesso em: 12 dez. 2020.

COUTINHO, José; LOUREIRO, Rafael. *Memes, internet e a comunicação: o humor na era da internet*. e-book Kindle. [s. l.] Amazon, 2019.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. São Paulo: Cia das Letras, 2007 [1976].

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 151-176.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MEDVIÉDEV, Pável N. *O método formal nos estudos literários*. São Paulo: Contexto, 2012.

TECHTUDO. *Relembre os 15 melhores memes que viralizaram na Internet em 2020*. 19 dez. 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/12/relembre-os-15-melhores-memes-que-viralizaram-na-internet-em-2020.ghtml>. Acesso em: 23 jan. 2021.

ZANETTE, Maria Carolina; BLIKSTEIN, Izidoro; VISCONTI, Luca. Intertextual virality and vernacular repertoires: Internet memes as objects connecting different online worlds. *Revista de Administração de empresas*, São Paulo, v. 59, n. 3, p. 157-169,

REVISTA LITTERA – ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS

PPGLetras | UFMA | N. 28 | 2023 | ISSN 2177-8868

Programa de Pós-Graduação em Letras | Universidade Federal do Maranhão

maio/jun. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v59n3/0034-7590-rae-59-03-0157.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

Linguagem e mediação tecnológica: notas sobre os entremeios linguísticos

Language and technological mediation: notes on linguistic intermediaries

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos¹⁴

Resumo: Este artigo aborda a interseção entre a linguagem e a mediação tecnológica, explorando as complexas relações entre esses dois elementos. Examina-se a influência da tecnologia na evolução da linguagem, assim como as maneiras pelas quais a linguagem molda a percepção e a utilização da tecnologia. Analisa-se também o papel das novas tecnologias como mediadoras de comunicação e como ferramentas de transformação linguística e sociocultural. Este estudo busca proporcionar uma compreensão aprofundada das implicações e dinâmicas emergentes dessa interação vital.

Palavras-chave: Linguagem, Mediação Tecnológica, Evolução Linguística, Tecnologia, Comunicação.

Abstract: This article addresses the intersection between language and technological mediation, exploring the complex relationships between these two elements. It examines the influence of technology on the evolution of language, as well as the ways in which language shapes the perception and utilization of technology. It also analyzes the role of new technologies as mediators of communication and as tools for linguistic and sociocultural transformation. This study aims to provide an in-depth understanding of the implications and emerging dynamics of this vital interaction.

Keywords: Language, Technological Mediation, Linguistic Evolution, Technology, Communication.

Introdução – Primeiras considerações

¹⁴ Psicanalista. Pedagogo, Bacharel em Administração. Atualmente é Membro da Cátedra Otavio Frias Filho de Estudos em Comunicação, Democracia e Diversidade USP/IEA. Sócio(a) da SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Membro da Rede Nacional da Ciência para a Educação- CPe. Suas pesquisas atuais envolvem os seguintes temas: Inclusão, Desenvolvimento Social, Equidade e Imigração.

*Em códigos binários dança a poesia, na linguagem dos zeros e uns, a magia,
Algoritmos tecem a teia digital, onde a voz do mundo se faz virtual.
Palavras em pixels, mensagens em luz, em um oceano digital, somos a voz da
cruz, Em circuitos e fios, a língua se transforma, Na lírica dos bytes, a
linguagem reforma.
Um eco de bytes, um murmúrio digital, traduzem emoções nesse vasto
quintal, Na língua da web, todos nós nos encontramos, Num universo
binário, juntos navegamos.
(Santos 2023)*

A relação entre linguagem e tecnologia tem sido objeto de estudo e reflexão ao longo dos anos, especialmente à medida que as inovações tecnológicas avançam rapidamente e se tornam cada vez mais integradas à nossa vida diária. A linguagem, como veículo primário de comunicação, e a tecnologia, como facilitadora e mediadora desse processo, estão intrinsecamente ligadas. Este artigo explora essa interconexão, examinando de que forma a linguagem é afetada pela mediação tecnológica e vice-versa, e as implicações dessa dinâmica na evolução cultural e social.

Evolução da Linguagem na Era Digital: A ascensão das tecnologias digitais tem desencadeado mudanças substanciais na forma como nos comunicamos. A linguagem escrita, por exemplo, evoluiu com a introdução de novos meios de comunicação, como mensagens instantâneas, e-mails e redes sociais. Abreviações, emojis e neologismos são alguns dos resultados dessa transformação linguística, refletindo a necessidade de adaptação da linguagem à era digital.

A Tecnologia como Mediadora da Linguagem: A tecnologia desempenha um papel crucial na mediação da linguagem, atuando como um intermediário nas interações linguísticas. Ferramentas de tradução automática, por exemplo, facilitam a comunicação entre falantes de línguas diferentes, encurtando distâncias e promovendo a compreensão intercultural. Além disso, a inteligência artificial e os assistentes de voz estão se tornando cada vez mais proficientes na interpretação e produção de linguagem humana, contribuindo para a ampliação das capacidades comunicativas.

A forma como utilizamos a tecnologia é moldada pela linguagem. Interfaces de usuário, instruções, tutoriais e demais elementos comunicativos estão intrinsicamente ligados à nossa capacidade de compreender e utilizar a tecnologia de maneira eficaz. Portanto, o design e a apresentação linguística dos produtos tecnológicos desempenham um papel crucial na sua aceitação e adoção.

A mediação tecnológica não apenas influencia a linguagem, mas também desencadeia transformações socioculturais. A disseminação de informações através das redes sociais e plataformas digitais alterou a dinâmica da comunicação, participação política e o compartilhamento de ideias. A linguagem utilizada nessas plataformas reflete e influencia as atitudes, crenças e comportamentos da sociedade.

Se considerarmos que a proliferação do uso da mediação tecnológica nas práticas cotidianas não é uma novidade recente e tampouco é estranha às tradições ocidentais de estudo da linguagem verbal e das linguagens não verbais, como a imagem, o som e o movimento. Desde sempre, vários tipos de linguagem constituíram tanto os objetos técnicos quanto as práticas sociais que os envolvem, transformando-os e conferindo-lhes relevância. A artefactualidade e a prática social sempre foram coexistentes e interdependentes. Por exemplo, formas de escrita e imagens em artefatos têm sido estudadas por antropólogos, historiadores e linguistas para compreender a cultura, língua, escrita e estilo de vida de sociedades passadas e contemporâneas.

No entanto, quando olhamos especificamente para os estudos da linguagem verbal, a importância dessa recontextualização das formas escritas e imagéticas em artefatos culturais e práticas sociais perde sua relevância. A ênfase excessiva no verbal, principalmente no escrito (lingüística de frase e texto), em detrimento dos componentes imagéticos, midiáticos e relacionais, cria um objeto de estudo descontextualizado e autônomo que caracteriza a tradição centrada no texto dos estudos da linguagem. Estudiosos que investigaram produções orais e escritas que fogem dos padrões dessa tradição, como Scollon e Scollon em seu estudo sobre narrativas de crianças negras nos EUA (1991) e Kress e van Leeuwen (1996) em sua análise das culturas aborígenes na Austrália, apontam para essa desconexão.

Além disso, a mediação tecnológica das tecnologias relacionadas à escrita e à oralidade muitas vezes é deixada de lado nos estudos específicos da linguagem verbal. A divisão do trabalho entre várias disciplinas nesse campo levou à separação entre o estudo das formas escritas (o verbal textualizado) e as formas imagéticas (ilustrações, gráficos e infográficos), em domínios dissociados. Tentativas contemporâneas de incluir o multimodal como componente do objeto de estudo em lingüística textual e lingüística

aplicada apontam para as dificuldades dessa separação, especialmente quando se trata das práticas letradas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

A multimodalidade, juntamente com a dinâmica hipermodal e as capacidades de navegação, produz a multissemiótica típica das interfaces de programas e sistemas de informática - as interfaces hipermidiáticas - que mediam as interações dos usuários com os artefatos e entre si. Assim, mesmo interfaces consideradas "gráficas", como páginas e portais web, dificilmente podem ser reduzidas ao escriptural e ao multimodal próprios do verbal escrito na tradição centrada no texto, apesar das analogias.

Para evitar a redução de um portal ou hipertexto a uma página de texto a ser lida, escrita e estudada nos mesmos moldes do texto impresso, os estudos aplicados têm ampliado suas disciplinas de referência. Assim, os estudos sobre práticas letradas digitais e interações mediadas por TIC têm buscado novos instrumentos de reflexão, similar ao que ocorreu com os estudos sobre leitura/escrita em práticas de letramento e linguagem e escola(rização) em contextos multilíngues e multiculturais. Portanto, este artigo busca contribuir para uma melhor compreensão da mediação tecnológica em práticas de uso da língua e de diversos tipos de linguagem presentes nos artefatos computacionais contemporâneos.

A hipótese central é que as tecnologias e seus objetos não são meras construções técnicas monolíticas, mas são objetos sociotécnicos entrelaçados às práticas socioprofissionais que as originaram e aos processos sociocognitivos, sociopragmáticos e político-ideológicos de recontextualização que as mantêm ativas no mundo social. A discussão procura contemplar a necessidade de reconceitualização das TIC e seus objetos como sociotécnicos e semióticos. Além disso, propõe uma reconfiguração da metáfora da interface como objeto semiótico de mediação tecnológica no campo transdisciplinar da Interação Humano-Computador. A ideia é que essa reconfiguração permita uma compreensão mais abrangente e contextualizada das práticas mediadas pela tecnologia e da linguagem envolvida nessas práticas.

Considerações sobre a educação neste contexto

A educação se apresenta como um espaço fundamental para a formação da cidadania política nas novas gerações. Ela se configura como uma arena onde se projeta o horizonte político de nosso mundo comum, uma responsabilidade puramente humana ancorada na ontologia de existir em um mundo mediado pela linguagem. Assim, compreender o mundo em uma perspectiva comum na educação não se limita à sua operacionalização, mas sim à reflexão sobre o significado de viver coletivamente e da condição humana nesse mundo.

A educação desempenha um papel político-social crucial ao interpretar o mundo como o sentido da vida humana organizada coletivamente, transcendendo as ações práticas de ordem política imediatas. Isso contrasta com perspectivas que reduzem a educação a uma preparação tecnológica para o mercado de trabalho, ignorando sua função fundamental na construção de um mundo comum que valoriza a autonomia e o diálogo.

O cerne da escola está em capacitar os alunos a expressar suas próprias vozes, compreendendo a tradição e a constituição do mundo presente no qual estão inseridos. A capacidade de dizer sua palavra e organizar suas vidas é central para a construção de um mundo comum onde cada indivíduo pertence como ser político. A convivência na sociedade é mediada pela linguagem, e a educação tem o papel de promover o diálogo, permitindo que cada indivíduo se expresse politicamente.

A escola não deve ser vista apenas como uma instituição formadora de mão de obra ou capacitadora para o mercado, mas como um espaço crucial para a compreensão e interpretação da tradição, fundamental para o presente e futuro da sociedade. A política é um elemento central na organização da sociedade, e a capacidade de expressar nossa palavra é essencial para a construção de uma sociedade justa e comum.

Nesse contexto, a educação se destaca como um vetor essencial do desenvolvimento social, renovando-se com cada nova geração. A escola é um lugar onde os indivíduos aprendem a expressar suas vozes, tornando-se o elemento central na constituição de um mundo comum. A justiça, entendida etimologicamente como a capacidade de cada um expressar sua palavra de decisão sobre sua vida, é um princípio fundamental que a escola promove.

A política, o diálogo e a capacidade de expressar nossa palavra são elementos-chave para a construção de uma sociedade justa e plural. A escola, como mediadora desse

processo de constituição da sociedade, tem a tradição como base para o exercício político e para a reflexão pelo outro, reconhecendo-o como outro-eu. Viver em sociedade é uma decisão humana, e a escola oferece a abertura para esse diálogo.

A dialogia é fundamental para o exercício político e para a participação de todos na diversidade de modos de ser. Esse pressuposto linguístico redefine a compreensão de política e sua relação com a educação. A tradição é o cerne da linguagem, construída sempre pelo diálogo entre indivíduos na edificação de um mundo comum enquanto sociedade. Assim, compreender o que aconteceu e buscar entender como ocorreu é essencial para encontrar nossa liberdade no presente, considerando a arqueologia como a chave para acessar esse entendimento, não a futurologia.

Provocações para refletirmos

Como podemos garantir que a educação promova não apenas a competência tecnológica, mas também a compreensão do significado de viver em sociedade?

Qual é o papel dos educadores na promoção do diálogo, da autonomia e da capacidade política dos alunos dentro e fora da sala de aula?

Como a educação pode ser transformada para incorporar de maneira mais eficaz a diversidade cultural e linguística, garantindo uma verdadeira inclusão e representatividade?

De que forma a tecnologia pode ser uma aliada na promoção do diálogo, da participação cívica e da conscientização política dos indivíduos desde cedo?

Em que medida a compreensão da tradição e sua interpretação no contexto atual são essenciais para uma educação que forme cidadãos críticos e engajados na sociedade?

“No mundo público, comum a todos, as pessoas são levadas em conta, e assim também o trabalho, isto é, o trabalho de nossas mãos com que cada pessoa contribui para com o mundo comum” (ARENDETT, 1997, p. 236). Pensar o mundo comum como o horizonte político da escola transcende uma simples relação de causa e efeito entre a instituição educacional e a sociedade. Ambas estão interligadas em uma complexa dinâmica de compreensão e ocultação, onde uma não se limita a ser uma mera reprodução da outra. Essa interconexão vai além da superficialidade de uma ligação direta entre a

escola e a organização social, especialmente quando se trata da centralização da educação nas novas tecnologias de comunicação e informação.

A ideia de que o mundo cotidiano das crianças é predominantemente influenciado pelas tecnologias, levando a suposições sobre uma vinculação direta entre seu mundo político e o uso dessas tecnologias, é uma proposição questionável. A escola não se resume a uma análise do cotidiano politicamente organizado, pois sempre há um espaço-tempo em aberto na escola que transcende essa análise. Há sempre um excesso de significado ao interpretar o mundo cotidiano do ponto de vista político.

Na sociedade politicamente organizada, há uma desconexão entre a reflexão realizada na educação escolar e sua prática efetiva. A reflexão, interpretação dos conhecimentos, argumentos e proposições, em suas expressões teóricas, muitas vezes não encontram uma tradução adequada na prática social. Essa lacuna representa uma redução da dimensão vivencial do mundo, incluindo a escola, sob a perspectiva do especialista, conforme apontado por Gadamer.

Compartilhamos a visão de Gadamer sobre o papel da educação escolar em relação ao mundo comum. Essa educação não deve se limitar à fragmentação das especialidades dos conhecimentos ou às competências específicas para o trabalho. Também não deve ser reduzida a um conjunto de competências voltadas exclusivamente para o manuseio das tecnologias de informação e comunicação, como algumas tendências pedagógicas sugerem.

Contrapondo essa tendência, entendemos que o papel da educação escolar está intrinsecamente ligado ao convívio, que é a maneira de efetivar um mundo comum. Formar politicamente esse mundo comum por meio do convívio é a tarefa central de nossa existência. No mundo público e comum a todos, as pessoas e seu trabalho são elementos valorizados, contribuindo para a construção e preservação desse mundo comum, conforme a perspectiva de Hannah Arendt (1997).

O objeto linguagem versus objeto semiótico: breves considerações do fenômeno algorítmico-humano

A construção dos objetos técnicos, especialmente no contexto das tecnologias da informação e comunicação (TIC), nos leva a uma compreensão fundamental: esses objetos não são entidades dadas a priori. Pelo contrário, são progressivamente construídos

através da negociação dos significados das terminologias, fórmulas, desenhos e outras representações dos artefatos projetados para atender a diversas exigências mecânicas, termoelétricas, entre outras. Antes de sua construção, esses objetos não possuem existência concreta; são, na verdade, objetos semióticos. Mesmo após a construção, seu comportamento projetado em locais distantes do espaço é conhecido por nós apenas como construtos semióticos (Charrel e Galarreta, 2006).

As tentativas de reconfigurar os objetos computacionais nas áreas citadas se basearam desde o início no diálogo e na apropriação de teorias e modelos de descrição da linguagem e seu funcionamento. Teorias da semiótica pierceana e da linguística sistêmica sassureana, juntamente com a linguística cognitiva, têm sido elementos-chave nesse processo. O ponto de partida foi a necessidade de lidar com língua e linguagens como sistemas simbólicos comuns ao universo dos objetos técnicos e dos usuários de TIC, que constituem as interfaces de usuário. O design, conforme colocado por Nadin, é, por natureza, semiótico. Significa estruturar sistemas de signos para possibilitar a realização de objetivos humanos, incluindo comunicação, engenharia, negócios, arquitetura, arte e educação.

A interação com o usuário exige um design de interface voltado para a legibilidade, onde a informação deve ser legível na tela. Esse modelo inicial de leitura é baseado no processamento cognitivo, tanto pelos seres humanos quanto pelos computadores. Esse momento inicial favoreceu a elaboração de modelos e métodos de processamento de informações que integram o sistema computacional e o sistema cognitivo do usuário que interage com ele por meio de uma interface visível e estável, como a tela do computador. Isso deu significado à área, incluindo modelos psicolinguísticos e metacognitivos de leitura e produção de linguagem, bem como computacionais na área de Inteligência Artificial.

Conforme a pesquisa sobre legibilidade nas telas de computador se desenvolveu, referências da semiótica pierceana e da linguística sistêmica foram articuladas a outras, como estudos sobre comunicação verbal, etnometodologia da conversação e, mais recentemente, estudos socioantropológicos da interação mediada por diferentes tipos de linguagem nas práticas sociais. Essas referências ampliadas permitem uma compreensão mais rica e contextualizada das práticas mediadas pela tecnologia e da linguagem

envolvida nessas práticas. No cenário atual, com interfaces móveis e fluidas proporcionadas pela computação pervasiva, torna-se relevante considerar também os valores socioculturais e ideológicos que permeiam essas interações tecnologicamente mediadas (Gutierrez, Iacobelli e Cassell). Portanto, a evolução e a complexidade dessas interações exigem uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar para compreender plenamente os objetos técnicos e seu papel no mundo contemporâneo.

A evolução no campo da Interação Humano-Computador (IHC) tem sido marcada por mudanças significativas na compreensão da relação entre os usuários e os sistemas tecnológicos, bem como na abordagem de como projetar essas interações. Inicialmente, a descrição da mediação da linguagem na interação entre usuário e computador era vista como uma comunicação homem-máquina, mas com o tempo, essa abordagem foi substituída pela consideração da interação entre programadores/engenheiros e usuários e, mais recentemente, entre os próprios usuários mediados pela tecnologia.

O papel do designer na IHC é crucial para garantir uma comunicação eficaz entre o usuário e a interface do sistema. As intenções do designer são incorporadas na linguagem da interface, e o usuário, ao aceitar essa linguagem, aplica-a conforme as regras embutidas pelo designer. A comunicação entre eles ocorre por meio dessa mediação tecnológica. No entanto, com o advento de sistemas centrados no usuário e a ênfase na usabilidade, o papel ativo do usuário na construção de sentido na interação ganha destaque.

Os modelos de interação entre usuários e interfaces evoluíram para considerar a compreensão das intenções dos designers e os princípios interativos que nortearam o design da aplicação. O sucesso da interação do usuário e a realização de tarefas estão fortemente ligados à compreensão das intenções do designer. No entanto, essa compreensão não é unidirecional; ela é moldada pela interação ativa do usuário e suas experiências na utilização do sistema.

A interatividade e a diversificação dos usuários e contextos de uso levaram a uma perspectiva mais socializante da tecnologia na IHC. A tecnologia não é mais vista apenas como um diálogo entre humanos e máquinas; ela é percebida como um meio para comunicação, coordenação e colaboração entre pessoas. O conhecimento não é apenas internalizado na mente individual, mas é também revelado e criado nas práticas sociais.

Com a computação pervasiva e a computação sensível ao contexto, as configurações dos sistemas tecnológicos tornaram-se mais distribuídas e móveis. Isso exigiu novos modelos e métodos de design que facilitem a interação entre indivíduos e/ou grupos em contextos e práticas específicas, mediados por interfaces instáveis e fluidas. Essa mudança de paradigma desafia as formas tradicionais de representação lógica e exige uma compreensão mais profunda da interação social nas práticas cotidianas.

A diversidade de modelos e objetos de investigação no campo do design de sistemas e interfaces computacionais reflete a evolução e a complexidade das interações tecnológicas. A pesquisa aplicada no design de sistemas é um processo transdisciplinar que se baseia tanto em conhecimentos humanísticos quanto em abordagens mais positivistas. Essa diversidade é moldada pelas necessidades e desafios emergentes no campo da IHC.

No entanto, é importante reconhecer as limitações das abordagens mais positivistas, que muitas vezes reduzem a complexidade das interações sociais e obscurecem a compreensão da relação entre tecnologia e prática social. A etnografia, por exemplo, muitas vezes é instrumentalizada e marginalizada em prol de técnicas e métodos de coleta de dados, perdendo sua profundidade teórica e sua capacidade de analisar as relações de poder subjacentes.

As relações de poder entre disciplinas também desempenham um papel significativo na integração de diferentes abordagens na IHC. A dificuldade em alcançar uma verdadeira síntese interdisciplinar destaca a importância de superar hierarquizações e colaborar de forma mais igualitária entre disciplinas.

A evolução da IHC reflete a evolução da nossa compreensão da relação entre humanos, tecnologia e linguagem. A incorporação de uma perspectiva social e contextualizada na interação humano-tecnologia é fundamental para abordar as complexidades da interação em ambientes tecnológicos em constante mudança. O diálogo entre diferentes disciplinas e a valorização do conhecimento humanoístico e experiencial são essenciais para enfrentar os desafios e criar interfaces que atendam às necessidades e possibilidades dos usuários no mundo contemporâneo.

O objeto semiótico de mediação tecnológica nos entremeios linguísticos

A reflexão sobre a natureza do processo de interfaceamento e tradução, conforme proposto por Lévy (2006), nos convida a repensar como a comunicação se estabelece no mundo digital. A ideia de que quase nada fala a mesma língua, que tudo passa por traduções e metamorfoses, traz uma percepção crucial: a comunicação é um processo complexo, mediado por diferentes interfaces e sujeito a transformações que geram novas diferenças.

Ao analisar o artefato digital como um objeto semiótico, composto por camadas descontínuas e heterogêneas de linguagens, percebemos que a interface de usuário é parte integrante desse sistema. Ela atua como mediadora entre o usuário, o sistema computacional e suas operações internas. A interface, nesse sentido, não apenas facilita a interação, mas é uma linguagem por si só, uma linguagem de mediação.

As metáforas desempenham um papel significativo no design das interfaces. Elas ajudam a organizar o layout, a representação visual e a interação do usuário com o sistema. Essas metáforas podem ser verbais, virtuais ou compósitas, e são essenciais para tornar os sistemas mais compreensíveis e familiares para os usuários. No entanto, é importante considerar a diversidade cultural ao aplicar metáforas, já que diferentes culturas têm interpretações distintas.

Boomen (2006) destaca a importância da "icontologia" ao explorar os ícones nas interfaces. Os ícones não são apenas representações visuais, mas elementos que mediam entre a complexidade do sistema e a simplicidade para o usuário. A sedução metafórica dos ícones cria uma ilusão de imediatez e simplicidade, ocultando a complexidade real por trás da tela. Essa sedução é reforçada pela busca humana pela imediatez e pela facilidade de uso.

Além disso, a interatividade é um componente crucial da interface. Ela pode ser multidirecional, permitindo que os usuários interajam com o sistema de várias maneiras. A manipulatividade oferece aos usuários a capacidade de personalizar e criar conteúdo. A presença proporciona a sensação de estar presente e conectado, mesmo virtualmente. Essas formas de interatividade empoderam os usuários, mas também levantam questões sobre controle e manipulação.

Assim, a interface é uma parte central da interação humano-computador, envolvendo traduções constantes, metáforas e um equilíbrio entre simplicidade e

complexidade. Compreender seu papel como mediadora de comunicação e a influência das metáforas e da interatividade é fundamental para criar interfaces mais eficazes e culturalmente sensíveis. É também necessário questionar o impacto da sedução metafórica e da imediatez na experiência do usuário, garantindo que o empoderamento não leve à manipulação. Uma análise crítica das interfaces pode revelar não apenas sua eficácia, mas também suas implicações sociais e éticas. Como podemos garantir que as interfaces digitais respeitem e integrem a diversidade cultural? Considerando que muitos sistemas são inicialmente desenvolvidos em determinados contextos culturais e depois exportados globalmente, como podemos evitar a imposição de uma perspectiva cultural dominante e garantir uma representação mais inclusiva?

Além disso, ao explorar a sedução icônica das interfaces, como podemos equilibrar a busca pela simplicidade e imediatez com a transparência e compreensão da complexidade que está por trás da tela? Como podemos educar os usuários para serem críticos em relação às metáforas e aos ícones utilizados, para que compreendam plenamente as implicações das interações que estão realizando?

Considerando a rápida evolução da tecnologia e das interfaces digitais, como podemos antecipar e mitigar possíveis impactos negativos das interfaces, como vícios digitais, isolamento social e despersonalização das interações humanas? Como podemos garantir que a tecnologia nos aproxime ao invés de nos afastar uns dos outros?

Além disso, em um mundo cada vez mais interconectado e dependente da tecnologia, como podemos garantir que as interfaces digitais preservem e promovam a privacidade e a segurança dos usuários? Como podemos encontrar um equilíbrio entre coletar dados para melhorar a experiência do usuário e garantir que esses dados sejam usados de maneira ética e responsável?

Essas são algumas das questões que emergem ao refletirmos sobre as interfaces digitais e seu papel na sociedade contemporânea. À medida que continuamos avançando no campo da tecnologia, é essencial abordar essas questões de maneira crítica e ética, garantindo que as interfaces digitais sirvam para melhorar a vida das pessoas e promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

A interação humana mediada por tecnologia está intrinsecamente relacionada à semiose e ao uso de símbolos, representando um campo fértil para a análise semiótica.

Nesse contexto, o objeto semiótico de mediação tecnológica se torna crucial para compreendermos a dinâmica complexa que permeia as interações entre indivíduos e sistemas tecnológicos. A mediação tecnológica, por sua vez, transcende a mera transmissão de mensagens, sendo um processo intrincado de tradução e transformação, onde os sistemas simbólicos, muitas vezes linguísticos, são veículos essenciais. Tais sistemas não falam a mesma língua nem seguem a mesma norma, exigindo um processo de tradução constante e adaptabilidade.

A mensagem, ao ser transmitida, não mantém sua forma original, pois passa por descontinuidades que a metamorfoseiam, resultando em uma nova configuração semiótica. O canal através do qual a mensagem é transmitida possui uma influência significativa nesse processo de transformação, moldando a interpretação final. Dessa maneira, a própria mensagem atua como uma descontinuidade móvel sobre o canal de comunicação, gerando outras diferenças e significados, ampliando a complexidade da mediação tecnológica.

Ao analisarmos a estrutura topológica dos artefatos digitais, percebemos camadas descontínuas e heterogêneas de sistemas simbólicos, tais como a linguagem numérica, a linguagem de programação e a linguagem de interface de usuário. Cada camada representa uma forma distinta de interação simbólica, necessitando de tradução e interpretação para garantir uma comunicação eficaz. A interface de usuário, fundamental nesse contexto, abrange tanto programas computacionais quanto aparelhos materiais, proporcionando a interação entre o usuário e o sistema.

A metáfora da interface mapeia a mediação semiótica e simbólica, refletindo o princípio da articulação sistêmica e da representação. Metáforas verbais, virtuais e compostas são elementos essenciais no design de interfaces, organizando o layout espacial e facilitando a interação do usuário. No entanto, é importante considerar que essas metáforas possuem raízes culturais e históricas, destacando a necessidade de um design culturalmente centrado para garantir a adequação em contextos diversos.

O estudo da metáfora e indexicalidade na interface de usuário oferece insights valiosos sobre os movimentos semióticos-materiais envolvidos na interação mediada. A sedução icônica dos ícones e a busca pelo desejo de imediatez são elementos fundamentais que influenciam a experiência do usuário. É essencial equilibrar a

simplicidade e a compreensão da complexidade, garantindo transparência sobre o funcionamento dos sistemas.

A interface, vista como uma armadilha que captura a atenção do usuário, desempenha um papel retórico crucial. Ao criar altos níveis de interatividade e envolvimento, a interface empodera o usuário, permitindo customizações e criação de conteúdo. Contudo, é necessário questionar como esse empoderamento pode ser usado de maneira ética e responsável, evitando potenciais efeitos negativos, como vícios digitais e isolamento social.

Além disso, é imperativo considerar a preservação da privacidade e segurança dos usuários em um ambiente digital cada vez mais interconectado. Encontrar um equilíbrio entre a coleta de dados para melhorar a experiência do usuário e a proteção da privacidade é um desafio significativo. A reflexão sobre essas questões é essencial para garantir que as interfaces digitais contribuam para uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

A compreensão aprofundada do objeto semiótico de mediação tecnológica nos entremeios linguísticos é crucial para o desenvolvimento ético e eficaz das interfaces digitais. A semiótica tem uma relação profunda e significativa com a tecnologia. A semiótica é o estudo dos signos e símbolos, incluindo suas funções, significados e formas de interpretação. Ela analisa como os signos são usados para representar conceitos, ideias e mensagens em diferentes contextos e culturas.

Na era digital e tecnológica, a semiótica se torna ainda mais relevante, pois a comunicação e a interação ocorrem amplamente através de interfaces digitais, como aplicativos, sites, redes sociais, e-mails e outros meios eletrônicos. As interfaces digitais são ricas em signos, símbolos, metáforas e ícones que facilitam a comunicação e a interação entre os usuários e os sistemas.

A semiótica ajuda a entender como os signos são utilizados nessas interfaces para transmitir mensagens, indicar ações, representar conceitos e criar uma experiência significativa para o usuário. Por exemplo, um ícone de uma lixeira em uma interface é um signo que representa a ação de excluir um item, uma metáfora visual que facilita a compreensão e a interação do usuário com o sistema.

Além disso, a semiótica também se aplica ao estudo de linguagens de programação, códigos e algoritmos, que são formas de signos utilizados para instruir os

computadores. A programação é uma linguagem simbólica que os desenvolvedores usam para criar aplicativos e softwares, e a semiótica ajuda a entender como esses símbolos são interpretados pelo computador e pelos usuários.

Portanto, a semiótica desempenha um papel crucial na compreensão de como a tecnologia influencia a comunicação, a interação e a representação simbólica na era digital, e como isso impacta a forma como vivemos, aprendemos e nos conectamos.

À Guisa de uma (In)Conclusão

[...] o homem é o único ser que possui o logos. [...] O homem pode comunicar tudo que pensa. E mais: É somente pela capacidade de se comunicar, que unicamente os homens podem pensar o comum, isto é, conceitos comuns e sobretudo aqueles conceitos comuns, pelos quais se torna possível a convivência humana sem assassinatos e homicídios, na forma de uma vida social, de uma constituição política, de uma convivência social articulada na divisão do trabalho. Isso tudo está contido no simples enunciado: o homem é um ser vivo dotado de linguagem (GADAMER, 2002, p. 173-174).

A interação entre linguagem e mediação tecnológica é uma esfera dinâmica e mutável que está em constante evolução. A influência recíproca entre linguagem e tecnologia ressalta a importância de uma análise cuidadosa dessa interconexão, não apenas para compreender as mudanças linguísticas que ocorrem, mas também para aproveitar o potencial transformador dessa relação. Estudos futuros devem continuar explorando e analisando as complexas relações entre linguagem e tecnologia, a fim de promover uma compreensão mais aprofundada de seu impacto na sociedade e na cultura.

No contexto atual, estamos imersos em uma era digital em rápida evolução, onde as tecnologias estão constantemente transformando a maneira como nos comunicamos, interagimos e compreendemos o mundo ao nosso redor. Este artigo examinou conceitos e modelos relacionados ao artefato digital e à interface de usuário, objetos de estudo cruciais nas áreas transdisciplinares da ciência da computação.

Ficou evidente que o entendimento desses objetos envolve a mediação simbólica, seja através de abstrações e cálculos presentes em modelos informacionais de orientação

positivista, seja por meio de contextualização e ação social presentes nos modelos interpretativos de orientação fenomenológica.

No que diz respeito às metáforas de interface, embora os modelos analíticos revelem uma dinâmica fluida que supera as descontinuidades entre as camadas de linguagem que compõem o objeto técnico, há uma lacuna em relação às dimensões histórico-culturais e retóricas dessa dinâmica. Esses aspectos são fundamentais e merecem maior atenção, especialmente no campo aplicado dos estudos da linguagem.

A escolha de explorar as áreas de Sistemas da Informação e Interação Humano-Computador foi motivada pela afinidade com a pesquisa aplicada sobre linguagem e interação social mediada por tecnologia. Além disso, reconhecemos o vasto potencial para pesquisa transdisciplinar, especialmente considerando o estado de efervescência e inquietação teórico-metodológica presentes nessas áreas.

À medida que enfrentamos os desafios emergentes decorrentes da constante evolução tecnológica, é crucial continuar aprofundando nossos estudos sobre a interação entre seres humanos e tecnologia. Devemos explorar não apenas as dimensões técnicas, mas também as nuances histórico-culturais e retóricas que moldam a forma como a tecnologia se entrelaça com nossas vidas. A pesquisa futura deve visar uma compreensão mais abrangente das implicações sociais, culturais e éticas das tecnologias emergentes, buscando uma relação mais harmoniosa e significativa entre humanidade e inovação tecnológica. Este é um caminho crucial para garantir que a tecnologia seja um facilitador do progresso humano e do bem-estar coletivo.

Diante dos desafios complexos e em constante evolução que as tecnologias contemporâneas nos apresentam, surge uma provocação fundamental: como podemos garantir que a relação entre humanidade e tecnologia seja verdadeiramente simbiótica? Para responder a essa pergunta, é imperativo considerar uma perspectiva holística, integrando não apenas os aspectos técnicos, mas também as nuances sociais, culturais, éticas e psicológicas que moldam nossa interação com as inovações digitais.

Além disso, à medida que nos aprofundamos nesse cenário interconectado e globalizado, é crucial questionar como as diferenças culturais e linguísticas afetam nossa compreensão e adoção da tecnologia. A linguagem, sendo um veículo essencial para a expressão de ideias e conceitos, desempenha um papel crucial na maneira como

interpretamos e interagimos com as interfaces tecnológicas. Como podemos criar interfaces que transcendam barreiras linguísticas e culturais, promovendo uma verdadeira inclusão digital?

Outro ponto de reflexão está relacionado à constante evolução das tecnologias e seu impacto na nossa compreensão do real e do virtual. À medida que a realidade aumentada, a inteligência artificial e outras inovações transformam nossa percepção do mundo, somos desafiados a questionar onde termina o mundo físico e começa o digital. Como podemos garantir que essas tecnologias se integrem de maneira ética e enriquecedora em nossas vidas, sem alienar a nossa essência humana?

Por fim, é fundamental explorar como a semiótica pode nos auxiliar nessa jornada. Como uma disciplina que estuda os signos e símbolos, a semiótica pode oferecer insights valiosos sobre como as tecnologias comunicam significado e como podemos aprimorar essa comunicação para melhorar a compreensão e a interação. Como podemos utilizar os princípios da semiótica para criar interfaces mais intuitivas, eficazes e culturalmente sensíveis?

Essas são apenas algumas das muitas questões que merecem nossa atenção. À medida que avançamos nesse universo tecnológico em constante mutação, é fundamental permanecer atentos, questionadores e comprometidos com a busca de soluções que promovam uma integração significativa e positiva da tecnologia em nossas vidas. A chave está em cultivar uma abordagem responsável e consciente em relação à inovação tecnológica, sempre com o objetivo de enriquecer a experiência humana e criar um futuro mais inclusivo, ético e progressivo para todos.

REFERÊNCIAS

- ARENDETT, H. Entre passado e futuro. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- BLOMMAERT, J. (2006). Sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics* 4-1 (2007), 1-19.
- CHARREL, P-J; GALARRETA, D. Preface In Charrel, P-J e Galarreta, D (Eds) *Project Management and Risk Management in Complex Projects. Studies in Organizational Semiotics* Springer, 2006., p. xiii-xxv.
- GADAMER, H.-G. Verdade e método. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Verdade e método II. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÉVY, P. (2006 [1997]). As tecnologias da inteligência: o future do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34.

KRESS, G; van LEEUWEN T. (1996). Reading images: The grammar of visual design London: Routledge.

SANTOS, Douglas A. P. Linguagens e seus entremeios. Unicamp 2023.
<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16653.31209>

SCOLLON, R.; SCOLLON S.B.K. (1981). Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication Ablex, Norwood, NJ.

(RE)CATEGORIZAÇÃO E HASHTAG: a desqualificação do outro em textos digitais

(RE)CATEGORIZATION AND HASHTAG: the disqualification of the opponent in digital texts

(RE)CATEGORIZACIÓN Y HASHTAG: la descalificación del oponente en los textos digitales

Maria da Graça dos Santos Faria¹⁵

Rafael Botelho Dutra¹⁶

Marize Barros Rocha Aranha¹⁷

Resumo: O objetivo desta pesquisa é analisar os processos de (re)categorização pelo uso de *hashtags* em textos produzidos na rede social X (antigo *Twitter*), a fim de verificar o traço de desqualificação da polêmica à luz do argumento *ad hominem*. Para tanto, fundamentamo-nos nas reflexões teóricas de Amossy (2017) sobre a polêmica como modalidade argumentativa, recorremos também aos estudos desenvolvidos por pesquisadores da Linguística Textual

¹⁵ Possui graduação em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (1980), graduação em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (1978), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2009), doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2014), e pós-doutorado em linguística pela UFC (2020). É docente titular da Universidade Federal do Maranhão, Membro do Grupo de Pesquisa Protexto (UFC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Estratégias e procedimentos de organização textual. Professora do programa de Pós-Graduação do Departamento de Letras da UFMA (PGLetras), Membro do GT "Discurso e argumentação e do GT Linguística Textual e Análise da Conversação da ANPOLL. Atualmente desenvolve pesquisas com produção acadêmica na área de Linguística Textual, com especial interesse nos seguintes temas: argumentação, metadiscorso, processos de referenciação e identidade.

¹⁶ Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). Graduado em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). De 2017 a 2022, participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA (2017/2018; 2018/2019, 2019/2020 e 2021/2022) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (2020/2021).

¹⁷ Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (1985), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2006) e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010). Docente permanente dos Programas de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Letras - PGLetras - Linha de Pesquisa: "Estudos de Linguagem e práticas discursivas" e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB (Mestrado Profissional) - Linha de pesquisa: "Ensino de línguas" da Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Ensino de Línguas e Discurso - GruPELD. Exerceu o cargo de Pró-Reitora de Extensão e Empreendedorismo de 2012 a 2015 na UFMA. Desde novembro de 2019 exerce o cargo de Chefe de Gabinete da Reitoria da UFMA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino de Línguas, Análise do Discurso de linha francesa, linguística Cognitiva, Linguística Textual, Gêneros, Metáfora e Argumentação.

brasileira (Cavalcante, Custódio Filho e Brito, 2014) para fundamentar os processos referenciais analisados, bem como utilizamos a classificação de Fiorin (2015) no tocante às características do argumento *ad hominem*. Analisamos dois textos ancorados em contextos polêmicos dos anos 2020 e 2021 que envolvem a conduta do ex-presidente Jair Bolsonaro com assuntos de interesse público. Os resultados demonstram que a *hashtag* é um recurso tecnolinguageiro importante para os pontos de vistas antagônicos na polêmica pública, por isso ela é mobilizada em processos referenciais que têm a finalidade de desqualificar o adversário em interações que ocorrem em âmbito digital *on-line*.

Palavras-chave: Polêmica; Desqualificação; (Re)categorização; *Hashtag*.

Abstract: The objective of this research is to analyze the processes of (re)categorization through the use of hashtags in texts produced on the social network X (formerly Twitter), in order to verify the trace of disqualification of the controversy in light of the ad hominem argument. To this end, we are based on Amossy (2017) theoretical reflections on controversy as an argumentative modality, we also resort to studies developed by researchers in Brazilian Textual Linguistics (Cavalcante, Custódio Filho and Brito, 2014) to substantiate the referential processes analyzed, as well how we used Fiorin (2015) classification regarding the characteristics of the ad hominem argument. We analyzed two texts anchored in controversial contexts from the years 2020 and 2021 that involve the conduct of former president Jair Bolsonaro with matters of public interest. The results demonstrate that the hashtag is an important techno-linguistic resource for antagonistic points of view in public controversy, which is why it is mobilized in referential processes that have the purpose of disqualifying the opponent in interactions that occur in the online digital sphere.

Keywords: Controversy; Disqualification; (Re)categorization; Hashtag.

Resumen: El objetivo de esta investigación es analizar los procesos de (re)categorización mediante el uso de hashtags en textos producidos en la red social X (antes Twitter), con el fin de verificar la huella de descalificación de la polémica a la luz de la argumento ad hominem. Para ello, nos basamos en las reflexiones teóricas de Amossy (2017) sobre la controversia como modalidad argumentativa, también recurrimos a estudios desarrollados por investigadores en Lingüística Textual brasileña (Cavalcante, Custódio Filho y Brito, 2014) para fundamentar los procesos referenciales analizados. así como cómo utilizamos la clasificación de Fiorin (2015) respecto de las características del argumento ad hominem. Analizamos dos textos anclados en contextos polémicos de los años 2020 y 2021 que involucran la conducta del expresidente Jair Bolsonaro con asuntos de interés público. Los resultados demuestran que el hashtag es un recurso tecnolingüístico importante para puntos de vista antagónicos en la controversia pública, por lo que se moviliza en procesos referenciales que tienen como propósito descalificar al oponente en interacciones que ocurren en el ámbito digital en línea.

Palabras clave: Controversia; Descalificación; (Re)categorización; Hashtag.

Considerações iniciais

Na contemporaneidade, o espaço democrático e plural produz dissensões que circulam em diversas esferas de comunicação humana, dentre elas podemos destacar os ambientes de interações digitais *on-line*. Nesse contexto, Amossy (2017) considera a

polêmica pública como uma modalidade argumentativa caracterizada pela dicotomização, pela polarização social e pela desqualificação do adversário, sendo este o interesse desta pesquisa.

A importância dessa modalidade argumentativa, para os estudos da Linguística Textual (doravante LT), dá-se, principalmente, pelo reconhecimento de estratégias textuais que atuam na orientação argumentativa dos enunciados, que fazem parte de uma polêmica pública (Cavalcante *et al.*, 2020). Desse modo, no âmbito do texto, o uso de estratégias textuais colabora para a produção de sentidos que auxiliam no posicionamento indicado pelo locutor. Nesse sentido, a organização do texto revela uma tentativa de influência que pode ocorrer de maneira mais implícita ou mais explícita, visto que partimos do pressuposto, conforme Adam (2011), de que a textualidade é orientada argumentativamente.

Portanto, nosso objetivo principal, nesta pesquisa, é analisar a (re)categorização a partir da classificação proposta por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) em *hashtags* utilizadas em publicações da rede social X (antigo *Twitter*), já que a categorização e recategorização do referente são estratégias argumentativas recorrentes na desqualificação do outro por meio do argumento *ad hominem*. Desse modo, nossa reflexão se inclina para a noção de que a organização textual é fundamental para que os sentidos se manifestam nos contextos em que há uma determinada questão de interesse público, que divide e põe em confronto teses mutuamente excludentes.

Os textos aqui analisados tratam de polêmicas inseridas no contexto sociopolítico brasileiro, sobre as falas do ex-presidente Jair Bolsonaro relativas a assuntos de interesse para a população brasileira, entre os anos de 2020 e 2021. Por considerarmos que as interações digitais *on-line* potencializam os confrontos verbais públicos da polêmica, os textos foram selecionados na rede social X, que possuía, em 2022, 24 milhões de usuários brasileiros, segundo o relatório de fevereiro de 2023 apresentado por *We Are Social e Meltwater*.

Nas próximas sessões, abordaremos os princípios teóricos que fundamentam este estudo, em seguida apresentaremos a análise do corpus e as considerações finais.

Traços que definem a modalidade polêmica

A Teoria da Argumentação no Discurso (doravante TAD) concebe a argumentação como aspecto integrante do discurso, o que leva Amossy (2017) a considerar o dissenso no campo da retórica. Assim, a polêmica pública, outrora considerada como uma etapa a ser superada pelas retóricas clássica e contemporânea, passa a ser concebida como uma modalidade argumentativa do discurso necessária ao funcionamento democrático de uma sociedade plural.

Desse modo, Amossy (2011) redefine o conceito de argumentação como:

[...] a tentativa de modificar, de reorientar, ou mais simplesmente, de reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das coisas da parte do alocutário. [...] [a] tentativa de fazer aderir não somente a uma tese, mas também a modos de pensar, de ver, de sentir. (p. 130).

Na TAD, segundo Amossy (2018), a argumentação é vista a partir de dois modos de organização: pela *visada argumentativa*, em que locutor planeja um projeto argumentativo confesso com o claro objetivo de persuadir seu(s) interlocutor(es); e pela *dimensão argumentativa*, em que o locutor apresenta seu ponto de vista, sem a pretensão de persuadir seu(s) interlocutor(es). Este último modo, mais amplo que a visada argumentativa, é consequência do dialogismo inerente ao discurso (Bakhtin, 2011).

A concepção modular da argumentação advém da ideia de um *continuum* da argumentatividade nos discursos, em que se encontram módulos argumentativos inerentes à discursividade. Esses módulos, conforme Amossy (2008, p. 232), são “tipos de trocas argumentativas que, atravessando os gêneros do discurso, modelam a forma como a argumentação funciona tanto num quadro dialogal quanto num dialógico”.

A autora classifica as modalidades argumentativas em seis tipos: a *modalidade demonstrativa* busca adesão por meio de provas que fundamentam uma tese; a *modalidade patêmica* apela aos sentimentos do outro a fim de garantir sua adesão; a modalidade pedagógica se dá numa relação de um locutor no papel de alguém autorizado a dizer o que diz a outro no papel de aprendiz; a modalidade de coconstrução ocorre em uma busca coletiva pela solução de um problema; a modalidade negociada realiza-se quando os participantes ocupam posições conflitantes, mas buscam, coletivamente, o

consenso para solucionar a questão; a modalidade polêmica confronta discursos em posições mutuamente excludentes, é a modalidade do dissenso (Amossy, 2008).

Falar de polêmica pública é admitir seu caráter conflituoso, ou seja, aceitar o pressuposto de que a polêmica se liga inerentemente ao desacordo. Partindo disso, Amossy (2017) reivindica um espaço para a análise das controvérsias públicas no interior do discurso, partindo de estudos que revalorizam as dissensões sociais. Chantal Mouffe (2000), por exemplo, é uma das cientistas políticas que, em sua teoria da democracia deliberativa, revisita as dissensões sociais mostrando que a dissensão e o conflito são necessários e onipresentes nas decisões democráticas.

Mouffe (*ibidem*) destaca, ainda, a equivocada ideia (ou às vezes uma manobra política) de um consenso que apaga as diferenças sociais. Assim, para a autora, o “pluralismo agonístico” é uma das condições imprescindíveis para a existência de uma sociedade democrática.

Plantin (2003) contribui para a teoria de Ruth Amossy ao defender que a polêmica tem caráter público devido aos princípios que são evidenciados no confronto verbal. Se tomarmos como exemplo a fala “Depois da facada, não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar, tá ok?”, proferida pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, numa coletiva de imprensa, em 20 de março de 2020, notaremos uma polêmica pública desencadeada a partir desse acontecimento. O termo “gripezinha”, que minimizava os efeitos da pandemia de Covid-19, soou como ofensivo e insensível para inúmeros cidadãos, políticos, médicos, artistas e profissionais do jornalismo. Os meios de comunicação, a exemplo das principais emissoras de TV e revistas que abrangem questões políticas, salientaram o descaso expresso pela fala do ex-presidente da República, uma vez que outros países, como Itália, já demonstravam os efeitos trágicos causados pelo vírus da Covid-19.

Observamos, portanto, que um acontecimento engaja o público a partir de questões de seu interesse, desencadeando uma polêmica. Além disso, segundo Amossy (2017), a questão polêmica de interesse público surge a partir de um dado contexto que se ancora na atualidade, tendo em si um aspecto efêmero.

Como modalidade argumentativa, a polêmica é uma oposição de discursos, o que leva Amossy (2017, p. 49) a considerar que, na polêmica, “o antagonismo das

opiniões apresentadas no seio de um confronto verbal é sua condição *sine qua non*”. Essa oposição de discursos se dá numa ancoragem conflitual que define os principais traços que caracterizam a modalidade argumentativa polêmica:

Tabela 1: Traços da modalidade polêmica

ANCORAGEM CONFLITUAL: ESTRUTURA INTERACIONAL DA POLÊMICA	
Dicotomização	Não há a busca por um consenso que ultrapasse as diferenças. A natureza discursiva da polêmica dificulta qualquer tipo de acordo, pois “se há choque de opiniões contraditórias, é porque a oposição dos discursos, na polêmica, é o objeto de uma clara <i>dicotomização</i> na qual duas posições antitéticas se excluem mutuamente” (Amossy, 2017, p. 53).
Polarização social	As vozes sociais dos participantes da polêmica se agrupam em dois extremos que apresentam pontos de vista profundamente divergentes. Assim, cada grupo apresenta uma determinada identidade diante da questão polêmica de interesse público.
Desqualificação do adversário	Na polêmica, o adversário é mostrado de forma pejorativa, pois a fala polêmica se caracteriza pelo contradiscurso - um polemista defende seu ponto de vista, mas ao mesmo tempo ataca o ponto de vista de seu adversário ou de uma pessoa ou de um grupo que assume o papel de adversário (Amossy, 2017).

Fonte: Amossy (2017).

Diante do exposto, observamos que a polêmica, enquanto fenômeno social e discurso, perpassa as trocas verbais caracterizadas pelo desacordo em espaços democráticos. Isso nos coloca diante de uma problemática que envolve o critério argumentativo, evidenciado, principalmente, por um discurso que desqualifica o outro, e pelo seu desenvolvimento em interações digitais *on-line* nas trocas verbais contemporâneas.

A desqualificação e o argumento *ad hominem*

O locutor age pelo discurso para vencer seu adversário na arena do confronto verbal público, e é nesse sentido que Kebrart-Orecchione (1980) afirma que não há discurso polêmico sem a desqualificação do outro. Assim, a refutação de um ponto de vista é, geralmente, acompanhada por um ataque à pessoa que o defende, de acordo com Amossy (2017).

No âmbito da TAD, a desqualificação pode consistir, por exemplo, em uma tentativa de rebaixar o adversário a partir de algum aspecto explicitado no discurso, ou pela tentativa de silenciar o adversário por considerá-lo irrelevante para a discussão, ou, ainda, pela tentativa de demonizar a imagem do outro a fim de despertar as paixões de repulsa e ódio no público. Nesse sentido, o outro é necessariamente desqualificado e silenciado no confronto (Amossy, 2017).

Duarte (2023) destaca que o traço de desqualificação da fala polêmica instaura a confrontação em si na polêmica, fazendo uso, muitas vezes, do argumento *ad hominem*:

[...] a desqualificação do adversário é um traço também essencial da polêmica, pois possibilita, em nossa opinião, em um acontecimento midiático, a confrontação em si, em que se manifestam paixões, razões e até violência verbal. Muitas vezes, o desqualificador do adversário, que é o Proponente, fará uso do argumento *ad hominem*, um dos recursos utilizados textualmente (dentre outros) para desqualificar o outro, com o intuito de, conforme Amossy (2017), pôr em xeque a credibilidade do outro e de o enterrar simbolicamente. (p. 58-59).

O argumento *ad hominem*, classificado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), é um tipo de argumento dirigido ao interlocutor, com a finalidade de desqualificá-lo. A análise do corpus, deste trabalho, fundamenta-se na classificação apresentada por Fiorin (2015) sobre o argumento *ad hominem*:

- a. *O ataque pessoal direto*: dirigido a qualquer aspecto da pessoa do argumentador (seu caráter, sua competência, sua honestidade) para atingir a ética do adversário, apresentando-o como desonesto, não íntegro, não digno de confiança, ou seja, nesse ataque, sempre se apresenta uma característica negativa do oponente.
- b. *O ataque pessoal indireto*: coloca sob suspeita a imparcialidade do argumentador, apresentando uma característica do oponente que, em princípio, não seria negativa (filiação política, crença religiosa, etnia, alianças de qualquer natureza), assim, apresenta-se esse argumentador como alguém tendencioso, que defende uma pauta oculta, que tem motivações pessoais para lutar em favor de uma dada posição, que pode estar motivado por preconceitos ou por uma visão parcial.
- c. *Apontar contradições*: busca destacar a posição atual do adversário e pontos de vista anteriores sobre o mesmo tema, ou apontar a incoerência entre suas palavras e suas ações.

Em nossa análise, propomos mostrar que a argumentação, na modalidade polêmica, pode ser apreendida por meio da organização textual, a partir de processos referenciais (categorizações e recategorizações) em produções textuais nativas do espaço digital *on-line*. A partir disso, podemos refletir sobre a mobilização dessas estratégias textuais para a manifestação de um ponto de vista que busca desqualificar o adversário por meio do uso do argumento *ad hominem*

Uma análise da (re)categorização em *hashtags*

Entendemos, à luz de estudos realizados por Mondada (1994) e por Mondada e Dubois ([1995] 2003), que a língua não é um espelho fiel da realidade. Ao contrário dessa visão amplamente defendida em outras teorias, a referenciação é o processo pelo

qual a linguagem tenta interpretar o real, não se trata, portanto, de uma relação de objetividade. Desse modo, os interlocutores, na interação, estão negociando sentidos e, para isso, conforme Custódio Filho (2017), compartilham, numa argumentação polêmica, por exemplo, distintas construções dos referentes envolvidos na interação.

É a negociação, auxiliando na construção da coerência no processo comunicativo, que permite que os interlocutores compreendam essas construções referenciais. Assim, segundo Cavalcante (2018, p. 105):

Como se costuma dizer, para um fato, há sempre várias interpretações. Para a referenciação, essa ideia é muito preciosa. Na verdade, o processo de construção dos referentes implica que, no fundo, o papel da linguagem não é o de expressar fielmente uma realidade pronta e acabada, mas, sim, o de construir, por meio da linguagem, uma versão, uma elaboração dos eventos ocorridos, sabidos, experimentados. É muito importante que isso fique claro, pois isso é o principal pressuposto da referenciação: os eventos ocorridos, as experiências vividas no mundo não são estáveis, não são estáticos. Eles sempre são reelaborados a fim de que façam sentido.

Consoante Cavalcante *et al.* (2020), a reelaboração de objetos de discurso parte do pressuposto de que os interlocutores envolvidos na interação tentam interferir na visão de mundo um do outro. Entendemos, assim, que os processos referenciais são acionados por um locutor que tenta obter êxito em sua tentativa de influenciar seu interlocutor. Esses processos ocorrem por meio dessa atividade textual-discursiva denominada referenciação, em que um locutor mobiliza escolhas que atribuem significados às coisas reais ou fictícias que ele busca destacar dentro da sua proposta de sentido(s).

A reelaboração da realidade não é uma ação isolada, totalmente subjetiva, pois as “ideias não se processam isoladamente na mente de cada sujeito, mas dependem de como cada um percebe a ação dos outros participantes incluídos na situação” (Cavalcante, 2018, p. 110). Nesse sentido, a elaboração da realidade é um processo intersubjetivo, ou seja, trata-se de uma subjetividade partilhada.

Outra característica da referenciação diz respeito aos conhecimentos e experiências sociais que são acionados na produção e interpretação textual, ou seja, o

processo de referenciação é também uma atividade sociocognitiva. Dessa forma, entendemos que a referenciação é uma atividade cognitiva, já que parte do que os sujeitos conseguem processar para produzir e compreender textos. Entretanto, atemo-nos a uma visão cognitiva que não leva em conta apenas os processos mentais, pois consideramos de igual importância o aspecto social para a atividade referencial (Cavalcante, 2018).

Assim, compreendemos que o processo de referenciação parte de uma interação que há entre sujeitos situados sócio historicamente, em razão de uma função de um querer dizer, por isso deve ser destacado o seu papel na construção da argumentação do texto, visto que, segundo Koch (2006, p. 45), é um processo que contribui “para elaborar o sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas, sinalizando dificuldades de acesso ao referente e recategorizando os objetos presentes na memória discursiva”.

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) classificam os processos de referenciação da seguinte maneira:

- a. *Introdução referencial*: quando o referente/objeto de discurso é introduzido no texto;
- b. *Anáfora*: estratégia de retomada do referente/objeto de discurso por meio de expressões referenciais;
- c. *Dêixis*: coordenadas para identificar quem enuncia, e o tempo e espaço nos quais o enunciador se encontra.

Segundo Koch e Elias (2012), a introdução de referentes no texto pode ocorrer por meio de uma introdução ancorada, quando o objeto de discurso é inserido no texto tomando como base os elementos cotextuais ou o contexto sociocognitivo, ou pode, ainda, ocorrer por meio de uma introdução não-ancorada, quando um referente surge pela primeira vez no texto com a sua primeira categorização.

A anáfora, por sua vez, segundo Cavalcante e Soares (2017), é um processo de manutenção e progressão do referente no texto, de modo que o objeto de discurso permanece em foco. Assim, de um lado, a anáfora é direta quando “retoma um mesmo referente já estreado no texto”. Por outro lado, a anáfora indireta não estabelece uma relação correferencial com o objeto de discurso apresentado no texto, já que, ao contrário

da anáfora direta, “aciona referentes que apresentam um vínculo contextual com referentes expressos no cotexto ou com pistas contextuais de qualquer natureza” – aqui as autoras retomam a noção de introdução ancorada discutida por Koch e Elias (2012). E por último, tem-se a anáfora encapsuladora que antecipa ou resume porções textuais.

As estratégias anafóricas constroem o movimento de retomada e de manutenção que a LT entende como recategorização do referente¹⁸. Essas mudanças que o referente vai sofrendo ao longo do processamento textual são importantes para revelar as orientações argumentativas que o locutor empreende em seu dizer.

Neste trabalho, detemo-nos na análise dos processos referenciais de introdução de e de retomada do referente no texto, pois nosso foco é a categorização e recategorização no projeto de dizer de um locutor situado em uma determinada questão polêmica, para que, assim, possamos analisar a desqualificação do adversário.

O foco na *hashtag* apoia-se na noção de tecnodiscurso desenvolvida por Paveau (2020). A autora defende que os discursos nativos digitais devem ser considerados à luz de uma ecologia do discurso que leva em conta não só o aspecto puramente linguístico, como também os componentes tecnológicos.

Nesta pesquisa, que lida com textos retirados de uma rede social digital amplamente utilizada por internautas brasileiros – o X –, compreendemos a necessidade de analisar a referenciação por meio de tecnofomas do *link* pelo uso da *hashtg* em textos produzidos nessa mídia. A *hashtag* é um recurso tecnológico que admite, no plano morfológico, tecnopalavras ou tecnossegmentos mais longos (Paveau, 2022). Nesse sentido, por meio das tecnofomas da *hashtag*, buscamos analisar, nos textos a seguir, os processos referenciais mobilizados para conferir força à desqualificação lançada sobre o adversário na polêmica pública.

Texto 1: Publicação de ataque à conduta do ex-presidente Bolsonaro



¹⁸ Isso não se aplica ao caso da anáfora indireta.

Fonte:

<https://twitter.com/Marina92011959/sttus/1438976624574205956>. Acesso em: 12.08.23.

O texto 1 é direcionado à conduta política do ex-presidente Jair Bolsonaro. Antes de ser presidente da República, quando ainda era deputado federal, o político fazia uma série de críticas aos programas sociais dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Entre suas pautas de críticas aos governos petistas, estava o programa Bolsa Família, geralmente apontado, por Bolsonaro e seus apoiadores, como um sistema de compra de votos.

O que nos chama a atenção é que a polêmica pública se instaurou do lado dos próprios apoiadores do ex-presidente Bolsonaro, quando este, por meio de decreto, decidiu aumentar o IOF (imposto) para arrecadar R\$ 2,14 bilhões para custear o Auxílio Brasil, uma proposta que visava unificar o Bolsa Família e outros programas sociais, colocando-se como um substituto do Auxílio Emergencial.

A partir desse contexto, o texto 1 apresenta contradição na conduta política do presidente Jair Bolsonaro. Segundo Fiorin (2015), a apresentação de contradição é constantemente utilizada no debate político, uma vez que os políticos costumam assumir posições diferentes quando estão no governo ou na oposição. O tuíte apresenta uma imagem retirada do portal VemPraRua.net que mostra dois momentos: um antes – com o *print* de um *tweet* de Bolsonaro insultando o Bolsa Família (“Bolsa-farelo”, nas palavras

dele); e um depois – mostrando o *print* de uma notícia do Portal Metrôpoles sobre a medida do governo para arrecadar dinheiro para o Auxílio Brasil.

Esses elementos verbo-visuais são ainda relacionados ao enunciando “Na campanha Bolsonaro tinha um discurso. Depois que foi eleito, o discurso mudou.” e à *hashtag* #BolsonaroTraidor”, constrói uma orientação argumentativa que nos leva a encarar o presidente com desconfiança, como um alguém que não cumpre com o que diz.

A *hashtag* #BolsonaroTraidor opera um processo de recategorização do referente “Bolsonaro” para atacar diretamente o caráter do presidente, apresentando contradição em sua conduta. O adjetivo “Traidor” reforça que o presidente age desonestamente com aqueles que o elegeram a partir de pautas que ele defendia em sua carreira política, quando ainda não era presidente da República.

Vemos, pois, que o referente e a reconstrução, em torno de Bolsonaro, cumprem o propósito de apresentar a “verdade dos fatos” pela desqualificação do adversário: o ex-presidente Bolsonaro trai seus aliados quando decide criar algo que ele enfaticamente criticou em inúmeras ocasiões, quando ainda era deputado federal.

Texto 2: Publicação de ataque à atriz Maitê Proença



Fonte:

https://twitter.com/eric_petry/status/1258850456014553089.

Acesso em: 02.09.2023.

O texto 2 ilustra o ataque pessoal indireto dirigido ao posicionamento da atriz Maitê Proença. Em 07 de maio de 2020, quando ainda era Secretária de Cultura no Governo Bolsonaro, **Regina Duarte interrompeu uma entrevista** na CNN Brasil e se mostrou muito chateada ao ser pedida para responder a um vídeo de **Maitê Proença. No vídeo, a atriz veterana faz as seguintes considerações para sua colega de profissão:**

É inexplicável o silêncio sobre uma política para o setor. Nós estamos sobrevivendo de vaquinhas nesse túnel comprido e sem futuro à vista pra arte, que afinal se faz juntando gente. Mas até quando isso vai poder se sustentar? São muitos poucos os que têm reservas financeiras pra milhares que estão à míngua. Enquanto isso, morrem os nossos gigantes: Rubem, Moraes, Aldir, Flávio e nenhuma palavra do presidente, nenhuma palavra da nossa Secretária de Cultura. Regina, eu apoiei desde o início o seu direito a uma opinião que divergia da maioria dos seus e estou aqui agora, clamando pra que se apresente os feitos. Fale com sua classe, Regina. Nós precisamos de você.

O episódio alcançou rapidamente uma grande repercussão pelas redes sociais e portais especializados em política e fofocas de celebridades, gerando uma polêmica pública que colocou em destaque uma pauta de interesse público: a relação do governo Bolsonaro com a classe artística no Brasil.

Para pôr no terceiro a suspeita de uma posição defendida por Maitê Proença, atacando sua credibilidade no debate, o internauta constrói um texto com elementos verbais, imagéticos e tecnolinguageiros. A parte visual apresenta o rosto da atriz (retirado diretamente do vídeo original transmitido pela CNN Brasil), com a imagem de cima apresentando um dos momentos de sua fala durante o vídeo do canal fechado: “Nós estamos sobrevivendo de vaquinhas”.

Por outro lado, a imagem inferior faz uso da expressão “A casinha”, que aponta para o ambiente físico em que a atriz se encontra, levando-nos a inferir que se trata

de uma pessoa que se beneficiou muito com os recursos advindos do Governo Federal durante a passagem de outros chefes de Estado. Esses elementos constroem um movimento de contradição na posição defendida pela atriz Maitê Proença.

No enunciado “Quem é que não queria uma “vaquinha” dessas, não é mesmo?”, a expressão “vaquinha” aparece entre aspas para sugerir a intenção oculta da atriz em sua posição defendida. Sobre isso, Fiorin (2015) destaca que o argumento *ad hominem* também coloca sob suspeita as intenções do oponente, isto é, deixa subentendido no texto que não é seguro confiar nas palavras do adversário, já que ele é apresentando como “um alguém tendencioso, que defende uma pauta oculta, com motivações pessoais para lutar em favor de uma dada posição”.

O que reforça o ataque, na publicação, são as *hashtags* #maiteproenca e #viuvadaleirouanet. Elas desqualificam a atriz ao propor que ela age tendenciosamente, quando ataca o Governo Federal, alegando a falta de recursos para a classe artística do Brasil.

A primeira *hashtag* (#maiteproenca) opera uma introdução referencial no texto, é o nome da própria atriz mobilizado para um processo de categorização. A segunda *hashtag* (#viuvadaleirouanet), por sua vez, opera uma recategorização referencial, retomando o referente #maiteproenca, apresentando-o como um alguém movido por uma intencionalidade suspeita, isto é, a atriz só ataca o governo de Bolsonaro porque lhe falta dinheiro pela Lei Rouanet (oficialmente Lei Federal de Incentivo à Cultura, Lei nº 8.313 do dia 23 de dezembro de 1991) para custear seus gastos pessoais (como o de sua “casinha”).

A partir da análise dos dois textos, observamos que a referenciação opera em textos oriundos da rede social X, em especial nos textos que dão ênfase à construção de um ponto de vista situado em uma polêmica. Dessa maneira, situamos um dos critérios analíticos da Linguística Textual dentro dos estudos argumentativos, pois partimos do pressuposto, em consonância com Cavalcante *et al.* (2020), de que a organização de todo texto está em prol de uma orientação argumentativa. Assim, constatamos que os processos de (re)categorização são mobilizados para construir sentidos, partindo de uma motivação argumentativa do locutor.

Considerações finais

A importância da análise textual de textos digitais *on-line* reside na relevância desses textos em cenários de confronto verbal, já que as mídias digitais, na contemporaneidade, atuam como os principais palcos do debate público. Nesse contexto, a rede social digital X merece atenção analítica quando constatado o uso frequente de *hashtags* que não só tornam um assunto evidente, operando, segundo Paveau (2022) um segmento linguageiro e clicável que cria um fio que agrupa um conjunto de discursos, como também agem na textualidade, objetivando uma tentativa de desqualificação do adversário.

Os processos referenciais de categorização (introdução referencial) e recategorização (anáfora direta) foram explorados como estratégias para a desqualificação do adversário em polêmicas públicas. Os textos 1 e 2 demonstram que esses processos são acionados para orientar argumentativamente os modos de conceber os objetos de discurso.

Por fim, esta pesquisa nos leva a compreender que os elementos tecnológicos e linguageiros são hoje imprescindíveis para o funcionamento de uma sociedade democrática. Assim, as *hashtags*, que são tecnossegmentos linguageiros, e que foram analisadas textualmente, cumprem função social e política importantíssimas para a pluralidade de pontos de vista, além disso, corroboram para a criação de grupos que se identificam a partir de um determinado posicionamento antagônico em uma dada polêmica pública.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. Trad. João Gomes da Silva Neto *et al.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Coordenação de tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Apologia da polêmica**. Coordenação de tradução: Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. As modalidades argumentativas do discurso. *In*: LARA, G.; MACHADO, I.; EMEDIATO, W. (Org.). **Análises do discurso hoje**, vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 231-254.

_____. Argumentação e análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução de Eduardo Piris e Moisés Olímpio. **EID&A**, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, nov. 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Linguística Textual e Argumentação**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2020.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M.; SOARES, M. Recategorização por nome próprio nos processos referenciais. **Revista de Letras**, vol. 36(2) – jul./dez. 2017, p. 115-126.

CUSTÓDIO FILHO, V. Rediscutindo o princípio de construção negociada dos objetos de discurso. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 2, n. 36, p. 63-77, 2017.

DUARTE, A. L. M. **A desqualificação do outro em modalidades demonstrativa e polêmica nas esferas jurídica e midiática**. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Ceará. 213 p., 2023.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

KERBRAT-ORECHIONI, C. La polémique et ses définitions. *In*: GELAS, N.; KERBRAT-ORECHIONI, C. (eds.). **Le discours polemique**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1980, p. 3-40.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**. São Paulo: Contexto, 2012.

MONDADA, L. **Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: approche linguistique de la construction des objets de discours**. Tese, Université de Lausanne, Lausanne, 1994.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). **Referenciação**. Clássicos da linguística. v. 1. São Paulo: Contexto, 2003.

MOUFFE, C. **The democratic paradox**. London/New York: Verso, 2000.

PAVEAU, Marie-Anne. Discurso e *links*. Hipertextualidade, tecnodiscursividade, escritura. In: **Texto, discurso e argumentação**: traduções (2020). Tradução de Maria Eduarda Giering e Luciana Cavalheiro. Tradução do texto “*Des discours et des liens. Hypertextualité, technodiscursivité, écriture*”, originalmente publicado na revista *Semen – Reveu de sémio-linguistique des textes et discours*, nº 42, em 2017.

_____. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

PLANTIN, C. Des polémistes aux pléminiquesurs. In: DECLERCQ, G.; MURAT, M.; DANGEL, J. (eds.). **La parole polemique**. Paris: Champion, 2003, p. 377-408.

**Câmaras de eco e filtros-bolha no contexto da gestão algorítmica da atenção:
refletindo sobre os desafios contemporâneos do letramento à luz da BNCCEM**

Câmaras de eco y filtros-burbuja em el contexto de la gestión algorítmica de la atención: reflexionando acerca de los desafíos contemporâneos del letramento digital a la luz de la BNCCEM

Vera Lúcia Moraes Araujo Menezes¹⁹

João da Silva Araújo Júnior²⁰

Lívia Karoline Pinheiro Mendonça dos Santos²¹

RESUMO: A popularização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (Ribeiro, 2009; Snyder, 2010; Lemke, 2010), somada às recentes transformações decorrentes dos avanços no campo das inteligências artificiais (IA), representou mudanças importantes no modo como lemos, escrevemos, interagimos e nos informamos. Some-se a esse cenário o chamado processo de gestão algorítmica da atenção, que, segundo Bentes (2019), refere-se ao uso de algoritmos para direcionar e capturar a atenção das pessoas, determinando o que é mostrado aos indivíduos em plataformas digitais, como redes sociais, com base no engajamento desses usuários. Tais transformações se refletem, em certa medida, na preocupação, cada vez mais evidente, em pautar o uso das TDIC nos documentos formativos que estabelecem competências e objetivos de aprendizagem no ensino médio, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM). No texto do citado documento formativo, é notório o destaque dado ao uso de TDIC mediadas pela internet, o que se faz ver, por exemplo, no prognóstico de que grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou

¹⁹ Estudante do curso de licenciatura em Letras - Português e Espanhol da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pesquisadora bolsista FAPEMA - PIBIT pelo LINTEC - Grupo de pesquisa em Língua(gem) e tecnologia.

²⁰ Doutor em linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras/PGLETRAS, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor do departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Líder do grupo de pesquisa em Linguagem e Tecnologia (LINTEC). Atua nas seguintes linhas de pesquisa: Linguística aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas; avaliação e produção de materiais instrucionais de ensino de línguas; gêneros textuais digitais; gêneros textuais e hipertexto. Coordena os projetos de pesquisa "Tecnologias digitais e aprendizagem de línguas" e "O uso de aplicativos digitais na aprendizagem de línguas".

²¹ Graduanda em Letras-Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista PIBIC vinculada à FAPEMA e pesquisadora do grupo de pesquisa em Linguagem e Tecnologia (LINTEC). Pesquisou sobre Aplicativos Móveis na Aprendizagem de Línguas e atualmente desenvolve uma pesquisa também situada no campo da Linguística Aplicada a partir do projeto Tecnologias persuasivas na contemporaneidade: linguagem e complexidade.

indiretamente, computação e tecnologias digitais (Brasil, 2018). Nesse contexto, este artigo tem como objetivo discutir o tratamento dado pela BNCCEM na área de Linguagens e suas Tecnologias do componente de Língua Portuguesa aos mais recentes impactos das TDIC na comunicação, em especial a dois importantes mecanismos decorrentes do uso de inteligências artificiais (IA) pelas plataformas de redes sociais: as câmaras de eco, fenômeno estudado por Sunstein (2007); e os filtros-bolha, mecanismo estudado por Pariser (2012). Para viabilizar o objetivo proposto, fizemos uma análise exploratório-descritiva das competências e habilidades específicas do componente de Língua Portuguesa que demandam Letramento Digital por parte dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Uma leitura crítica das competências à luz do atual cenário tecnológico e dos mecanismos decorrentes da atuação dos algoritmos nos permite afirmar a necessidade de que o debate em torno do Letramento Digital se amplie no sentido de compreender os impactos da gestão algorítmica da atenção nos processos de comunicação e interação, considerando, sobretudo, os riscos que esses mecanismos representam ao debate público e à democracia ao promoverem e/ou exacerbarem a formação de falsos consensos, de polarizações artificiais e de discursos de ódio.

Palavras-chave: Câmaras de eco; Filtros-bolha; Letramento digital; BNCCEM.

RESUMEN: La popularización de las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC) (Ribeiro, 2009; Snyder, 2010; Lemke, 2010), agregada a las recientes transformaciones resultantes de los avances en el campo de las inteligencias artificiales (IA), representó cambios importantes en el modo como leemos, escribimos, interactuamos y nos informamos. Agregase a ese escenario el llamado proceso de gestión algorítmica de la atención, que, de acuerdo con Bentes (2019), se refiere al uso de algoritmos para direccionar y capturar la atención de las personas, determinando lo que es mostrado a los individuos en plataformas digitales, como redes sociales, con base en el involucramiento de esos usuarios. Tales transformaciones se reflejan, en cierta medida, en la preocupación, cada vez más evidente, en pautar el uso de las TDIC en los documentos formativos que establecen competencias y objetivos de aprendizaje en la enseñanza media, a ejemplo de la Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM). En el texto del citado documento formativo es notorio el destaque dado al uso de TDIC por medio de la internet, lo que se hace veer, por ejemplo, en el pronóstico de que gran parte de las futuras profesiones envolverá, directa o indirectamente, computación y tecnologías digitales (Brasil, 2018). En ese contexto, este artículo tiene como objetivo discutir el tratamiento dado por la BNCCEM en la área de Lenguajes y sus Tecnologías del componente de Lengua Portuguesa a los más recientes impactos de las TDIC en la comunicación, en especial a dos importantes mecanismos resultantes del uso de inteligencias artificiales (IA) por las plataformas de redes sociales: las cámaras de eco, fenómeno estudiado por Sunstein (2007); y los filtros-burbuja, mecanismo estudiado por Pariser (2012). Para viabilizar el objetivo propuesto, hicimos un análisis exploratorio-descriptivo de las competencias y habilidades específicas del componente de Lengua Portuguesa que demandan Letramiento Digital por parte de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una lectura crítica de las competencias a la luz del actual escenario tecnológico y de los mecanismos resultantes de la actuación de los algoritmos nos permite afirmar la necesidad de que el debate acerca del Letramiento

Digital se amplíe en el sentido de comprender los impactos de la gestión algorítmica de la atención en los procesos de comunicación e interacción, considerando, sobre todo, los riesgos que esos mecanismos representan al debate público y a la democracia al promoveren y/o exacerbaren la formación de falsos consensos, de polarizaciones artificiales y de discursos de odio.

Palabras-clave: Cámaras de eco; Filtros-burbuja; Letramiento digital; BNCCEM.

INTRODUÇÃO

No prelúdio do século XXI, a humanidade testemunhou uma transformação sem precedentes em virtude do advento da internet e do avanço contínuo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (Ribeiro, 2009; Snyder, 2010; Lemke, 2010). Essa revolução digital remodelou fundamentalmente a maneira como lemos, interpretamos, escrevemos e interagimos. Além disso, à medida que as chamadas inteligências artificiais (IA) e os humanos se entrelaçam, assistimos à emergência de um novo campo de possibilidades que tem sido objeto de estudo de muitas pesquisas e que tem suscitado debates cruciais na interseção entre tecnologia, sociedade e ética.

A internet e as TDIC democratizaram o acesso à informação e remodelaram os processos comunicativos. Plataformas online e redes sociais permitiram que vozes anteriormente marginalizadas fossem ouvidas, enquanto a educação online ampliou o alcance do aprendizado, transformando salas de aula em ambientes virtuais globais. Nesse sentido, o que antes estava confinado ao papel, expandiu-se para o digital, trazendo consigo novas formas de narrativa, de expressão, de leituras, de interpretações e de interações instantâneas, como leciona Prado (2022).

Nesse cenário, emerge a discussão sobre a atuação dos algoritmos a partir do processo de gestão algorítmica da atenção (Bentes, 2019). Os algoritmos, nesse modelo de plataforma, atuam na captura da atenção dos usuários e determinam os conteúdos a serem mostrados na tela, tendo por base o próprio engajamento dos indivíduos nas redes.

Foi nesse contexto que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), documento formativo que rege a educação básica em nível médio no Brasil, pautou o chamado efeito bolha nas redes sociais, o que, numa perspectiva sistemática de interpretação do citado documento, aponta para o reconhecimento da relevância desse fenômeno no cenário contemporâneo de comunicação.

Portanto, urge o debate que reflete a necessidade de preparar os estudantes para o mundo em que vivem, com ênfase no desenvolvimento de habilidades relacionadas às TDIC. Essa discussão pressupõe que os jovens estudantes precisam ter uma visão crítica, criativa, ética e estética e não somente técnica das TDIC e de seus usos, sendo assim capazes de selecionar, filtrar, compreender e produzir sentidos, de maneira crítica e engenhosa, em quaisquer campos da vida social (Brasil, 2018), além de atuar na resolução de problemas, na colaboração e na comunicação em um mundo digital e globalizado.

Dessa maneira, a BNCC, ao destacar o uso das TDIC, preocupa-se não somente com o presente dos alunos, mas também visa prepará-los para o mercado de trabalho, tendo em vista que as futuras profissões usarão direta ou indiretamente as tecnologias digitais nos processos de informação e comunicação.

Para viabilizar este estudo, no que diz respeito ao percurso metodológico, fizemos uma análise exploratório-descritiva das competências e habilidades específicas do componente de Língua Portuguesa que requisitam o conhecimento e uso das TDIC por parte dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, foi feita uma leitura crítica das competências à luz do atual cenário tecnológico e dos mecanismos decorrentes da atuação dos algoritmos, o que reforça a imprescindibilidade de ampliação do debate acerca do Letramento Digital, visando à compreensão dos impactos da gestão algorítmica da atenção nos processos de comunicação e de interação, com ênfase nos riscos que esses mecanismos oferecem ao debate público e à democracia.

Para tanto, este artigo foi estruturado a partir dos seguintes itens: “Letramento Digital”, “BNCCEM e Letramento Digital”, “Câmaras de eco e filtros-bolha no contexto da gestão algorítmica da atenção”, “Campanhas de desinformação” e “Discurso de ódio”. O primeiro item apresenta a conceituação do termo à luz das diferentes concepções discutidas entre alguns pesquisadores. O segundo discute sobre como o termo é inserido na BNCCEM e o que se espera a partir disso. O terceiro se debruça sobre a atuação dos algoritmos na coleta e no processamento de dados, considerando a formação de filtros-bolha e suas implicações a partir da interação que acontece nas plataformas digitais. O quarto discorre sobre como o grande volume de informações relacionadas a um assunto específico é capaz de se multiplicar exponencialmente e promover rumores que

movimentam as chamadas campanhas de desinformação. Por fim, o último item coloca em pauta os discursos de ódio, inclusive abordados na BNCC/EM, como sendo ferramentas insidiosas, que se movimentam nas plataformas digitais muitas vezes precedendo ataques de desinformação, sendo usados também para criar sensos de comunidade entre grupos extremistas ou ideologicamente radicais.

1 LETRAMENTO DIGITAL

Antes de adentrarmos no conceito de Letramento Digital, é importante conhecer quem o precede. Nesse sentido, em se tratando de Letramento, Soares (2006) define como sendo “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (p.72). Diante disso, tendo em vista que o processo de alfabetização foca no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, e o Letramento no uso competente dessas habilidades em práticas sociais, concebe-se que o primeiro se tornou insuficiente para abarcar a complexidade que envolve tais práticas de uso da escrita, o que justifica a emergência do conceito de Letramento.

Diante desse panorama, entendemos que o termo Letramento parece suficientemente englobar as mais diversas possibilidades textuais, inclusive aquelas que atravessam o mundo digital (Paiva, 2021). Contudo, é importante salientar que, conforme a sociedade foi se desenvolvendo, novos tipos de Letramentos foram surgindo, por isso a relevância de se aproximar desses conceitos e entendê-los em suas particularidades.

Segundo Bezerra (2012), a noção de Letramentos envolve multiplicidade e não uma que seja única e universal, por isso devemos considerá-los como complexos e plurais. Nesse contexto, ainda levando em conta a concepção vinda de diversos pesquisadores, Paiva (2021) se refere ao termo sempre no singular, pois o entende como um guarda-chuva, que engloba tanto a linguagem verbal quanto a visual e a multimodal.

Partindo para o entendimento de Letramento Digital, não há consenso quanto à sua conceituação. Contudo, destacamos aqui algumas noções, sendo a primeira definida como a “habilidade de compreender e usar informações em múltiplos formatos de uma ampla gama de fontes quando apresentados via computadores” (Gilster, 1997a, p. 1). O autor em questão reitera que ser letrado digital não implica simplesmente explorar o meio

digital e lá encontrar coisas, mas também ter a capacidade de aplicar o que foi descoberto em situações concretas na realidade (p.2).

Em seus estudos, Paiva (2021) não considerou a proposta de Gilster como ideal quando este resume o Letramento Digital em 4 habilidades: buscar informações, navegar hipertextualmente, reunir informações e avaliar conteúdo, pois consegue enxergar tais habilidades em outros cenários que não necessitam, por exemplo, de computadores, ou seja, que não envolvem práticas letradas digitais. Para ela, é possível “navegar” pelas estantes de uma biblioteca, fazer uma leitura hipertextual ao se folhear os livros ou mesmo checar suas referências, além de ser plenamente realizável, é esperado que, nesse contexto, os materiais selecionados sejam avaliados pelo leitor.

Dessa forma, enquanto alguns autores consideram importante centralizar/unificar um termo que sirva de guarda-chuva para diversos contextos e especificidades, outros preferem seccionar os campos de estudo do letramento. Vejamos isso em Ribeiro:

Para os pesquisadores, pensamos que valha a pena segmentar os campos de estudo do letramento para que possamos enxergar melhor o que pode ser feito com relação a um ou outro meio, suporte ou gênero de texto. É como se, ao “desagregar” os letramentos, o estudioso passasse a vê-los através de uma lente de aumento (Ribeiro, 2009, p.35).

Sob essa óptica, de acordo com Ribeiro (2009), também é possível compreender o Letramento Digital como um agente de um sistema complexo, movimentando-se dentro do continuum do Letramento mais amplo, de modo que a linearidade seja incapaz de vigorar, justamente por estar inserido em uma rede de possibilidades que se entrecruzam. Ele pode começar no impresso e partir para os meios digitais, uma vez que muitas ações são semelhantes nesses ambientes.

Apesar disso, ao reconhecermos que existe uma multiplicidade de práticas de linguagem mediadas por TDIC, não há como ignorar o fato de que as tecnologias têm moldado nossas formas de ler, interagir, interpretar e produzir. Nessa perspectiva, Paiva (2021, p. 10) ratifica:

Não posso discordar de que existem novas práticas de linguagem mediadas pelo mundo digital que não encontram correspondência no mundo físico e nem ignorar as mudanças comportamentais fase à velocidade e facilidade de comunicação entre milhares de pessoas.

Continuamos conversando, escrevendo e lendo, mas as novas tecnologias propiciaram novas formas de interação e de produção de informação. A divulgação de ideias deixou de ser monopólio de poucos aumentando o número de interlocutores/leitores.

Nesse viés, considerando que as práticas sociais de linguagem têm se recriado e se transformado a cada dia, Paiva (2021) considera que o termo “Letramento Digital” é perenal e que, embora veja “Letramento” como suficiente para abranger práticas sociais de linguagem - fazendo parte ou não do universo digital -, o mais importante é observar o impacto disso na vida dos indivíduos, não se prendendo apenas à nomenclatura.

2 BNCCEM E LETRAMENTO DIGITAL

A BNCCEM (Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio), apesar de não trazer conceitos do que seria Letramento Digital, enfatiza no documento, de forma constante, a importância desse processo para a educação dos jovens estudantes. Dessa maneira, a partir das propostas contidas no documento normativo em questão, espera-se que os alunos desenvolvam habilidades, conhecimentos, comportamentos que os tornem capazes de lidar com os avanços da tecnologia, de modo a torná-los cidadãos digitais responsáveis e críticos. Isso é confirmado neste trecho da competência 7, disposto na BNCCEM (2018):

Nesse cenário, os jovens precisam ter uma visão crítica, criativa, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir sentidos, de maneira crítica e criativa, em quaisquer campos da vida social (Brasil, 2018, p. 497).

Sob essa perspectiva, considera-se que os jovens necessitam desenvolver habilidades que vão além da parte técnica que envolve as TDIC. É crucial que tenham uma visão crítica, criativa e ética dessas tecnologias e que, a partir disso, sejam capazes de selecionar, filtrar, compreender e produzir sentidos em qualquer campo da vida social. Sob esse ângulo, a BNCCEM (2018) destaca, nas habilidades referentes à língua portuguesa, o que se espera dos alunos ao concluírem essa etapa do ensino médio. Vejamos isso no quadro abaixo:

QUADRO 1 - Habilidades previstas na BNCCEM (2018)

<p>EM13LGG701²²</p>	<p>Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.</p>
<p>EM13LGG702</p>	<p>Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.</p>
<p>EM13LGG703</p>	<p>Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.</p>
	<p>Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de</p>

²² O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Médio. O primeiro par de números (13) indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio, conforme definição dos currículos. A segunda sequência de letras indica a área (três letras) ou o componente curricular (duas letras): LGG = Linguagens e suas Tecnologias, LP = Língua Portuguesa. Os números finais indicam a competência específica à qual se relaciona a habilidade (1º número) e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números).

<p>EM13LGG704</p>	<p>ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.</p>
--------------------------	--

Fonte: Autores (2023)

Word 2016

Entende-se, assim, que os alunos do ensino médio são capazes de participar de diversas práticas sociais, tendo em vista que já dominam uma diversidade de gêneros textuais/discursivos. Nesse sentido, para além de tratar dos riscos que as TDIC podem oferecer, compreende-se como crucial explorar as potencialidades que envolvem a cultura digital, com ênfase nos novos Letramentos e Multiletramentos existentes. Isso pode ser confirmado no trecho a seguir:

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 498).

Diante disso, partindo do pressuposto que é quase praticamente inimaginável dissociar na atualidade educação e tecnologias digitais, urge o debate acerca do Letramento Digital. Nessa perspectiva, a BNCCEM deixa claro que, embora seja de suma importância preservar a cultura do impresso (ou do escrito) e que esta deve continuar tendo centralidade na educação escolar, não devemos nos fechar para as novas

possibilidades que batem à porta; dessa maneira, é preciso considerar a cultura digital, os Multiletramentos e os novos Letramentos.

Nesse contexto, vale ressaltar que o termo “Multiletramentos” é citado 11 vezes no documento - que dispõe de 600 páginas -, enquanto “Letramento Digital” não aparece nenhuma vez. Entretanto, entendemos que, embora essa nomenclatura não esteja explícita, percebemos que quando se fala em novos Letramentos, há sempre uma associação ao digital e ao preparar os estudantes para enfrentar esse novo mundo envolto de tecnologia.

A esse respeito, Ribeiro (2009) salienta que o sistema de mídia e a sociedade em que vivemos não nos concedem a possibilidade de ficarmos isolados em meia dúzia de usos da leitura e da escrita. Segundo a autora, é basilar o domínio de alguns modos de ler e escrever mais tradicionais, mas também de outros bem recentes. Isso envolve dispositivos, como aparelhos de telefone celular, computadores e redes que se conectam por meio deles e que têm mediado boa parte da comunicação na atualidade, a exemplo do uso de redes sociais digitais.

3 CÂMARAS DE ECO E FILTROS-BOLHA NO CONTEXTO DA GESTÃO ALGORÍTMICA DA ATENÇÃO

Bentes (2019), em seu trabalho sobre a gestão algorítmica da atenção, mostra que, atualmente, as redes sociais digitais são arquitetadas para manter o usuário cada vez mais tempo conectado. Na verdade, não somente conectado, mas interagindo de todas as formas permitidas pelas plataformas virtuais, seja curtindo, compartilhando ou até mesmo comentando conteúdos. Isso ocorre porque, para as grandes empresas do ramo digital, dados acerca de seus usuários estão se tornando cada vez mais preciosos²³. O que demandou o desenvolvimento de meios eficazes para coleta destes dados, envolvendo, em grande parte, os algoritmos (Pariser, 2012).

Em definição mais geral, apresentada por Bentes (2019), algoritmos são códigos utilizados para que uma máquina ou computador realize certa atividade de maneira automática, podendo, então, exercer funções em larga escala que seriam mais

²³ Pariser (2012) fala da existência de um lucrativo “mercado de informações” ou “mercado do comportamento” que ocorre de forma pouco transparente entre grandes empresas na busca, principalmente (mas podendo ter outros usos também), de oferecer anúncios comerciais personalizados e direcionados às pessoas certas.

difíceis para seres humanos. Nas redes sociais, segundo a autora, os algoritmos são empregados justamente na coleta e no processamento dos dados fornecidos quase que voluntariamente pelos usuários quando estes interagem na rede (curtindo, comentando, compartilhando etc.).

Isso acontece graças à capacidade do algoritmo de inferir que conteúdos recebem mais interações positivas (como curtidas) de certo usuário. Estes são conteúdos mais agradáveis e relevantes a ele, gerando, então, dados relacionados a esse comportamento. Quanto mais interação, mais dados são fornecidos e mais o algoritmo conhece os gostos daquele usuário. A solução para fazer o sujeito passar mais tempo na rede interagindo (e, conseqüentemente, fornecendo mais dados) é, então, oferecer a ele sempre mais daquilo de que gosta (Pariser, 2012). Por isto que “inadvertidamente, o usuário que realize ações de curtir, descurtir ou comentar poderá ver-se exposto com mais frequência a conteúdos similares” (Silva; Cendón, 2022, p. 33). Ou seja, o *feed* de cada usuário é personalizado apenas com seus conteúdos favoritos, de modo que diferentes pessoas recebem informações diferentes.

Nesse viés, os mecanismos de predição e recomendação de conteúdos personalizados para cada pessoa são chamados, por Pariser (2012), de filtros-bolha, ou somente filtros, já que excluem do campo de visão da pessoa toda informação que o algoritmo não considere relevante para ela, promovendo um serviço de filtragem, que se estende para além de gostos pessoais, porquanto o algoritmo, quando processa uma quantidade suficiente de dados, também aprende a retirar do *feed* do usuário publicações carregadas com um posicionamento diferente do seu, por exemplo. Portanto, é verdade que “no fim das contas, os defensores da personalização nos oferecem um mundo feito sob medida, adaptado à perfeição para cada um de nós. É um lugar confortável, povoado por nossas pessoas, coisas e ideias preferidas” (Pariser, 2012, p. 14).

A problemática da personalização começa, pois, na formação das chamadas bolhas ou bolhas sociais, espaços virtuais marcados pela homogeneização de ideias, impedindo que o usuário entre em contato com o diferente ou discordante. Siqueira e Vieira (2022) explicam que:

A partir dos dados compartilhados pelo usuário nas redes e das interações com as publicações desses usuários em determinada linha de

raciocínio, uma variedade de conteúdos diferentes é reduzida a informações de uma única fonte de interesse e cria as chamadas “bolhas sociais”, em que os usuários têm contato com outros perfis que compartilham das mesmas opiniões e posicionamentos que os seus (Siqueira; Vieira, 2022, p. 166-167).

Aprofundando as bolhas sociais, ocorre ainda o fenômeno da câmara de eco, responsável por reforçar a própria voz do usuário enquanto o isola das vozes divergentes (Sunstein, 2007). Assim como as bolhas, as câmaras também são; portanto, resultado da filtragem algorítmica promovida pelas redes sociais na tentativa de capturar a atenção (cada vez mais dispersa devido ao enorme universo de informações do ambiente virtual) do usuário. Entretanto, tal combinação de processos e mecanismos acaba por fazer com que os algoritmos tenham poder de decidir quais conteúdos chegam ao *feed* de cada pessoa e limitam seu acesso à informação (Pariser, 2012).

Esses dois mecanismos, como veremos a seguir, apresentam impactos importantes, por exemplo, nas chamadas campanhas de desinformação contemporâneas, que contam com a lógica algorítmica para seu funcionamento.

4 CAMPANHAS DE DESINFORMAÇÃO

Silva e Cendón (2022) apontam para o crescente refinamento das estratégias e métodos empregados nas chamadas campanhas de desinformação. Porém, é importante entender, antes de tudo, que desinformação não necessariamente se refere à informação falsa ou falta de informação, “mas à sua distorção ou manipulação intencional com fins de produzir o engano” (Silva; Cendón, 2022, p. 22); e as redes sociais têm sido usadas, com consequências preocupantes, de diversas maneiras para disseminação e amplificação das campanhas de desinformação.

Os mecanismos de filtragem das redes, descritos no item anterior, estão associados, considerando-se o modelo para compreensão da dinâmica da desinformação proposto por Silva e Cendón (2022), ao rol de estratégias das campanhas de desinformação. Isso é visível porque Bordonaba-Plou (2019) relaciona a personalização à polarização. O autor conceitua a polarização como impermeabilidade, ou seja, a incapacidade de sequer considerar ideias e posicionamentos advindos daquele que pensa diferente.

Sob essa ótica, como expõe Pariser (2012), as bolhas geradas pelos filtros exercem justamente o papel de impedir que o usuário entre em contato com ideias diferentes das suas, tornando-se intolerante ao divergente. Ademais, segundo o autor, pelo fato de que a bolha limita a visão de mundo do sujeito, é possível que este sequer saiba da existência de posicionamentos contrários aos seus. Esse efeito torna extremamente difícil, no interior da bolha, refutar uma desinformação que adentre nela, pois lá tudo apresentado ao usuário, graças à câmara de eco, colabora para que aquilo seja verdade. É, então, dessa forma que “em contexto de polarização, a desinformação fica mais credível a determinados públicos e ao mesmo tempo contribui para um ambiente mais polarizado, de modo que ambos se entrelaçam e se retroalimentam” (Silva; Cendón, 2022, p. 28).

Em resumo, uma vez dentro da bolha, a desinformação só tende a ser reforçada e a ganhar até mesmo maior credibilidade naquele ambiente. Inclusive, não é nada raro notar que “atores mal-intencionados adaptam suas campanhas de mensagens a características do público almejado, direcionando seus esforços para alvos avaliados como sendo de maior potencial de sucesso” (Silva; Cendón, 2022, p. 31). Em vista disso, é evidente que quem dissemina a desinformação sabe como esta será credibilizada dentro da bolha certa. Uma informação enganosa pode não ter o resultado para determinado público, mas vai ter em outro que está em uma bolha.

Logo, são mobilizados diversos métodos para fazer o algoritmo levar a desinformação até o público visado. Disparos em massas prévios são úteis para “introjeção ou amplificação de temas que posteriormente serão objetos de desinformação” (Silva; Cendón, 2022, p. 31). Muitas vezes, também são disseminados previamente conteúdos que corroborem o caráter da campanha de desinformação principal. “A função destes conteúdos preliminares é preparar o ambiente, fornecendo uma base fatural razoavelmente credível que poderá ser acessada, conscientemente ou não pelo receptor” (Silva; Cendón, 2022, p. 36). Silva e Cendón (2022) definem tais práticas como criação de contexto e heurística de disponibilidade, todavia ainda há outras artimanhas, como os discursos de ódio.

5 DISCURSO DE ÓDIO

Siqueira e Vieira (2022) chamam atenção para a maneira como a internet vem possibilitando a ampliação de fenômenos como o discurso de ódio, visto como ameaça a

direitos humanos fundamentais e relacionado a outras práticas danosas, como ao discurso cancelador. Segundo os autores, “embora essa problematização não seja essencialmente nova, tornou-se mais complexa e potencializada devido aos algoritmos preditivos e às bolhas virtuais sociais e câmaras de eco que incentivam diálogos de ódio e discriminação,” (Siqueira, Vieira, 2022, p. 164-165). Isto se dá porque, como já foi explicado, bolhas sociais e câmaras de eco tendem a reforçar e credibilizar posicionamentos (que podem ser discriminatórios) e excluir a voz do diferente, que é alvo frequente do discurso de ódio. Inclusive, Castro (2019) diz que o discurso de ódio

normalmente se dá quando, na maioria das vezes, uma privilegiada maioria, por assim se considerar, acaba por desafiar a existência de uma minoria, que, muitas vezes, não é de ordem numérica, mas tão somente na fragilidade que historicamente esta suposta maioria sempre buscou impor (Castro, 2019, p. 63).

Ramos (2014); porém, em seu *Curso de direitos humanos*, dá uma definição mais exata do fenômeno: “O discurso de ódio (hate speech) consiste na manifestação de valores discriminatórios, que ferem a igualdade, ou de incitamento à discriminação, violência ou a outros atos de violação de direitos de outrem” (Ramos, 2014, cap. 7.3). O professor de Direito deixa claro que tal prática atenta contra os direitos humanos. Contudo, o aparente anonimato oferecido pelas redes sociais (Andrade; Pischetola, 2016) e o argumento de exercício da liberdade de expressão (Castro, 2019) encorajam os produtores do discurso de ódio.

Tal justificativa; porém, não tem sustento, porque, como explica Ramos (2014), “as liberdades públicas não são incondicionais, por isso devem ser exercidas de maneira harmônica, observados os limites explícitos e implícitos (fruto da proporcionalidade e ponderação com outros direitos) previstos na Constituição e nos tratados de direitos humanos” (Ramos, 2014, cap. 7.3). Ou seja, por ferir direitos humanos e até atentar contra o debate democrático (Moura, 2021), o discurso de ódio não deve ser tolerado, mesmo sob o manto de exercício da liberdade de expressão, visto que esta deve estar em consonância com os demais direitos, sem os subjugar. A pauta de combate ao discurso de ódio é, aliás, defendida pela BNCCEM (2018) quando ela assevera:

Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (fake news), de pós-verdades, do cyberbullying e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias (BRASIL, 2018, p. 488 e 489).

É sabido que o “boom” das redes sociais, acompanhado pelas possibilidades de produzir discursos, ter contato com uma diversidade de pessoas e de posicionamentos, camuflados pelo anonimato, tem encorajado os usuários a proferir e a promover discursos odiosos nesses espaços, pois agora, os usuários não ocupam mais um lugar de passividade quando se é possível participar em potencial dessas discussões na era digital. Portanto, a BNCCEM reitera que

Merece destaque o fato de que, ao alterar o fluxo de comunicação de um para muitos – como na TV, rádio e mídia impressa – para de muitos para muitos, as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitem que todos sejam produtores em potencial, imbricando mais ainda as práticas de leitura e produção (e de consumo e circulação/recepção). Não só é possível para qualquer um redistribuir ou comentar notícias, artigos de opinião, postagens em vlogs, machinemas, AMVs e outros textos, mas também escrever ou performar e publicar textos e enunciados variados, o que potencializa a participação (Brasil, 2018, p. 488 e 489).

Percebe-se, a partir disso, uma mudança fundamental na dinâmica da comunicação. Esse shift possibilita que praticamente todos se tornem potenciais produtores de conteúdo, isso modifica não apenas a forma como consumimos informações, mas também como produzimos, distribuimos e interagimos com o conteúdo. Portanto, as barreiras para a participação ativa na criação e na disseminação de informações, ou mesmo de campanhas de desinformação, diminuiriam significativamente, o que permitiu que um número cada vez maior de pessoas tenha voz e influência no cenário digital, o que pode produzir efeitos positivos ou negativos.

Em se tratando de discurso de ódio e Letramento Digital, é crucial que o aluno seja preparado para lidar com o fluxo informacional que vigora nos espaços digitais. Compreender a mídia como plural é essencial para que seja construída uma postura crítica e respeitosa nos indivíduos, a fim de que não haja estranhamento no que tange à diversidade ali encontrada. Sob esse viés, Oliveira (2023) nos diz que

É fundamental que durante o letramento digital e midiático o estudante desenvolva a capacidade de identificar o que pode ser considerado fake news, discurso de ódio, aquilo que deve ou não compartilhar. Com isso, os alunos evitam se tornarem canais de reprodução, por exemplo, de discurso de ódio e desinformação (Oliveira, 2023, p. 63).

Portanto, ter essa consciência permite que os estudantes não se deixem tão vulneráveis nesses espaços a ponto de incitarem debates odiosos que firam a ética, a responsabilidade e os direitos humanos, nem se insiram em bolhas narrativas que compactuam, produzem e propagam esse tipo de discurso. Ademais, é substancial que esse Letramento atravesse os limites da sala de aula e atinja a equipe escolar como um todo: gestores, professores, colaboradores e estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou promover um debate crítico acerca do previsto na BNCCEM (2018) quanto ao Letramento Digital perante o atual cenário de crescentes mudanças comunicacionais promovidas pela presença cada vez maior das TDIC nas relações sociais, trazendo à tona a gestão algorítmica da atenção (Bentes, 2019), os filtros-bolha (Pariser, 2012) e o discurso de ódio. Foi visto que tais fenômenos trazem preocupação no que tange à limitação do acesso à informação, à disseminação de campanhas de desinformação e até mesmo a ameaças aos direitos humanos e ao debate democrático.

A BNCCEM (2018), apesar de reconhecer e antecipar tais riscos desses mecanismos, não traz um aprofundamento na discussão. Porém, o documento balizador da educação brasileira, mais precisamente em suas competências e habilidades específicas do componente de Língua Portuguesa, analisadas em pesquisa de caráter

exploratório-descritivo neste artigo, já enxerga no Letramento Digital dos alunos do Ensino Médio uma forma de lidar com as problemáticas que envolvem o mundo digital, que não pode ser separada da realidade dos jovens.

Todavia, é necessário que o Letramento extrapole o mero uso técnico das TDIC, de modo a desenvolver nos alunos criticidade, ética e noção quanto à importância da diversidade no meio digital para manutenção do ambiente democrático de debate salutar. Estes são, inclusive, requisitos ressaltados pela própria BNCCEM (2018) no campo de atuação Jornalístico-Midiático. É inegável que aprender a combater e identificar discursos de ódio e fake news, como prevê o documento, é essencial para que não sejam reproduzidos e tenham seus efeitos negativos minimizados.

Ademais, como visto neste artigo, mecanismos algorítmicos que aprofundam tais efeitos estão presentes na própria arquitetura das redes sociais e não são de fácil compreensão nem perceptíveis para muitos usuários, embora atinjam todos eles. Nesse sentido, é essencial que seja ampliado o debate acerca dos mecanismos de personalização, das bolhas sociais, das câmaras de eco e da relação destes com as campanhas de desinformação e o discurso de ódio. É importante, ainda, que tal debate caminhe junto com o Letramento Digital descrito na BNCCEM (2018).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo; PISCHETOLA, Magda. O discurso de ódio nas mídias sociais: a diferença como letramento midiático e informacional na aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, vol. 14, n. 4, outubro-dezembro, p. 1377-1394, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BARBOSA, Mariana (org.). **Pós-verdade e fake news: reflexões sobre a guerra de narrativas**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

BENTES, Anna. A gestão algorítmica da atenção: enganchar, conhecer e persuadir. In: POLIDO, Fabrício; ANJOS, Lucas; BRANDÃO, Luíza (orgs.). **Políticas, Internet e Sociedade**. Belo Horizonte: Instituto de Referências em Internet e Sociedade, 2019. Disponível em: <http://bit.ly/35hiqms>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BEZERRA, Benedito Gomes Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, v.9, n. 4, p.247-259 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/1984-8412.2012v9n4p247/24296>. Acesso em 05 mar. 2019.

BORDONABA-PLOU, David. Polarización como impermeabilidad: cuando las razones ajenas no importan. **Cinta de Moebio**, Santiago, n. 66, p. 295-309, mar. 2019;

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CASTRO, Marcela Magalhães e. **A liberdade de expressão e o discurso do ódio: análise da jurisprudência do supremo tribunal federal**. Monografia (Bacharelado em Direito) - Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Brasília, 2019.

ELI, Pariser. **O filtro invisível: O que a internet está escondendo de você**. Tradução Diego Alfaro. 1. ed. Zahar, 2012;

GERALDI, João Wanderley. A produção de diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25-34, ago./dez. 2014.

GILSTER, Paul. **Digital Literacy**. New York: Wiley, 1997a.

MOURA, Lucas Coelho Arruda. **O inquérito das fake news à luz da liberdade de expressão: discurso de ódio e fake news**. TCC (Bacharelado em Direito) - Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais - FAJS do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Brasília, 2021.

OLIVEIRA, Max Fabiano Rodrigues de. O letramento digital em tempos de plataformização da educação e as possibilidades para o ensino de história. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 52 – 69, 2023.

PAIVA, V. L. O. Letramento digital: problematizando o conceito. **Revista da Abralin**, v. 20, n. 3, p. 1161-1179, 2021;

PRADO, M. **Fake news e inteligência artificial: O poder dos algoritmos na guerra da desinformação**. São Paulo: Edições 70, 2022.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da Abralin**, V. 8, N. 1 (2009), 2009.

SILVA, Max Melquiades da; CENDÓN, Beatriz Valadares. Estratégia, método e conteúdo: três componentes para compreensão das campanhas contemporâneas de desinformação. **BiblioCanto**, Natal, v. 8, n.1, p. 21-44. 2022;

SIQUEIRA, Dirceu Pereira; VIEIRA, Ana Elisa Silva Fernandes. Algoritmos preditivos, bolhas sociais e câmaras de eco virtuais na cultura do cancelamento e os riscos aos direitos de personalidade e à liberdade humana. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, v. 20, n. 35, p. 162-188, set./dez. 2022;

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SUNSTEIN, Cass R. **Republic.com 2.0**. Princeton University Press: New Jersey, 2007.

Notas sobre as relações entre a língua portuguesa no brasil e o tupi em tempos de tecnologia digital

Notes on the relationships between the portuguese language in brazil and tupi in times of digital technology

Walace Rodrigues²⁴

Resumo: Por meio deste artigo, buscamos considerar sobre como a língua portuguesa, enquanto língua de colonizadores, passou a receber influências das mais diversas línguas dos países colonizados pelos portugueses. A análise para este texto é qualitativa e nossa pesquisa foi de cunho bibliográfico. Utilizamos o livro infantil “O tupi que você fala”, de Claudio Fragata (2018), como um exemplo de inter-relações que a língua portuguesa sofreu em seus diretos contatos com a língua tupi no Brasil. Tal livro coloca-se, também, como um trabalho exemplar de como as identidades sofrem influências a todo o tempo. A obra se volta para o público infantil, relatando, de forma lúdica, sobre como a língua do colonizado também influenciou a língua do colonizador de maneira contundente e como nos percebemos como falantes da língua portuguesa no Brasil utilizando influências de línguas “outras” a todo momento. Tal livro pode ser acessado, também, de forma online, deixando-se ser utilizado via diversas plataformas digitais e requisitando multiletramentos digitais de seus leitores.

Palavras-chave: Influências; Línguas; Relações interculturais; Multiletramentos; Literatura em formato digital.

Abstract: Through this paper, we seek to consider how the Portuguese language, as the language of colonizers, began to receive influences from the most diverse languages of countries colonized by the Portuguese. The analysis for this text is qualitative and our research was bibliographic. We used the children's book “O tupi que você fala”, by Claudio Fragata (2018), as an example of interrelations that the Portuguese language suffered in its direct contacts with the Tupi language in Brazil. This book also stands as an exemplary work of how identities are influenced all the time. The work is aimed at

²⁴ Pós-Doutor pela Universidade de Brasília (UnB/POSLIT/Pós-graduação em Literatura). Doutor em Humanidades, mestre em Estudos Latino-Americanos e Ameríndios e mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea pela Universiteit Leiden (Países Baixos). Pós-graduado (lato sensu) em Educação Infantil pelo Centro Universitário Barão de Mauá/SP. Pós-graduado (lato sensu) em Cultura e Literatura pela Faculdade São Luís/SP. Licenciado pleno em Educação Artística (História da Arte) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e com complementação pedagógica em Letras/Português e em Pedagogia. Professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire) e da Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLit). Pesquisador no grupo de pesquisa Grupo de Estudos do Sentido - Tocantins (GESTO) e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais, ambos da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), CAPES/CNPq.

children, reporting, in a playful way, about how the language of the colonized also influenced the language of the colonizer in a powerful way and how we perceive ourselves as speakers of the Portuguese language in Brazil using influences from “other” languages throughout time. This book can also be accessed online, allowing it to be used via various digital platforms and requiring digital multiliteracies from its readers.

Keywords: Influences; Languages; Intercultural relations; Multiliteracies; Literature in digital format.

Introdução

Este artigo foi escrito para a chamada “Linguagem, Discurso e Tecnologias” da Revista Littera: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (PGLetras-UFMA). Almejamos, com este texto, levantar considerações acerca das relações da língua portuguesa, como língua do colonizador, com as línguas locais, dos povos dos territórios colonizados, tomando como temas relacionais a Língua Portuguesa e a Tupi, o mecanismo de língua de colonizador *versus* do colonizado, relações de poder, literatura infantil, tecnologias digitais, entre outros pontos.

Buscamos no caso do livro infantil “O tupi que você fala”, de Claudio Fragata, de 2018, um exemplo de manifestação lúdica e educativa que contribui para a percepção de como a língua tupi foi e é relevante para o português brasileiro. A forma educativa de abordar tal temática para as crianças é louvável, pois também mostra a valorização da diferença e dos conhecimentos dos indígenas brasileiros. Além disto, o livro trabalha na direção do multiletramento via linguagens como a escrita, a imagética, a simbólica, entre outras. Ainda, tal obra pode ser encontrada em formato digital e utilizada em vários suportes de tecnologias digitais, incentivando letramentos digitais variados.

Nossa abordagem para este texto foi qualitativa e nossa pesquisa foi de cunho bibliográfico. Buscamos dar conta de argumentar sobre a força das relações entre o tupi e o português brasileiro com a bibliografia escolhida.

Sobre as implicações coloniais entre língua de colonizador (português) e colonizado (tupi)

A oficialização de uma língua num país não implica sua exclusividade, ao contrário, é tipicamente uma língua imposta em convivência recorrente e diálogos com muitas outras. Assim, o português se modifica cotidianamente em resposta à sua própria herança cultural e em contato com culturas “outras”, incorporando repertórios e padronizações locais. O que percebemos por português angolano, português brasileiro, português cabo-verdiano, português moçambicano etc. foram formados na diáspora colonial escravagista – transatlântica e além – em contato de relações significativas com os povos e as línguas locais de cada lugar.

O tupi antigo foi, durante as primeiras décadas de ocupação portuguesa, era a principal língua de comunicação entre indígenas (principalmente aqueles habitantes do litoral), europeus de vários países (holandeses, alemães, franceses etc.) e uma geração de brasileiros mestiços que começava a povoar o território nacional.

Com o passar do tempo, o tupi antigo evoluiu para outras línguas, como o nheengatu (ou língua geral amazônica, falada até hoje em vários lugares, como São Miguel da Cachoeira/AM, oir exemplo), mas acabou perdendo importância a partir de meados do século 18, quando o então primeiro-ministro português, Marquês de Pombal, proibiu a utilização e o ensino do tupi no Brasil e decretou a obrigatoriedade do português como língua oficial.

Vale lembrar que “Tupi” se refere a um tronco linguístico de onde tem origem várias famílias linguísticas. E, dessas famílias derivam línguas e dialetos específicos. A língua tupi, ou tupi antigo, é uma língua arcaica falada pelos povos tupis que habitavam a maior parte da costa litorânea do Brasil no século XVI. É uma antiga língua indígena do Brasil e a que teve mais importância na construção espiritual, simbólica e cultural do país. Era uma língua franca amplamente utilizada no Brasil colônia para transações comerciais, escambos, negociações etc. Alguns povos indígenas, na atualidade, ainda utilizam línguas deste tronco linguístico.

Sobre as línguas Tupi e seus léxicos que ainda permanecem em nosso uso diário, Nunes Xavier Silva e Ana Cláudia Castiglioni nos revelam que:

A língua Tupi, já extinta, foi fortemente documentada no período do Brasil Colônia, com finalidades comerciais e religiosas, e denominada de Língua Brasília. Muitos a consideravam “a língua mais falada da costa do Brasil”. Nessa perspectiva, sociedade e cultura levam à reflexão sobre a importância do léxico para compreender as transformações ocorridas na língua com o passar dos tempos, uma análise diacrônica que compreende as transformações sofridas pelo léxico. Esta é a parte mais sensível de uma língua, por meio do qual é possível perceber várias transformações que ocorrem num sistema linguístico. (SILVA; CASTIGLIONI, 2021, p. 71)

Lembramos que o objetivo de Pombal era enfraquecer a Igreja Católica e a influência dos jesuítas nas colônias e em Portugal. Os jesuítas utilizavam a língua indígena para se aproximar e catequizar os indígenas brasileiros. Com a proibição, o tupi desapareceu como idioma funcional. No entanto, a língua tupi se manteve viva, principalmente, por meio de palavras do português falado cotidianamente no Brasil.

Acreditamos que tais incorporações lexicais ao português brasileiro (principalmente de palavras indígenas, de línguas e dialetos africanos dos escravos negros no Brasil) fizeram com ele tivesse uma identidade específica. Percebemos que identidade se relaciona com a forma como a pessoa se reconhece dentro do universo social e cultural em que habita. E a língua que fala, as palavras que utiliza, o sotaque que tem também auxiliam na formação de identidades, ou seja, na forma como nos reconhecemos e como nos colocamos no mundo.

Segundo o gramático e filólogo Evanildo Bechara, a Língua Portuguesa sofreu, no Brasil, uma grande influência dos termos indígenas, nas mais variadas línguas com quem os colonizadores tiveram contato:

Desde cedo, a língua portuguesa entrou em contato com essas línguas. Então é natural que, do ponto de vista do vocabulário, os portugueses tenham encontrado nomes de plantas e animais que não eram conhecidos. O vocabulário da língua portuguesa está repleto de palavras indígenas, porque os portugueses encontraram aqui um novo mundo da fauna e da flora. (BECHARA *apud* BRISA, 2021, s.p)

Vale ressaltar que, quando os portugueses e outros europeus aqui chegaram, os lugares, as plantas, os animais etc. tinham nomes, e nomes dados pelos indígenas da

região. Parecia, portanto, desnecessário nomear o que já tinha nome e não era conhecido por eles (os portugueses recém aportados no Brasil). Somente para dar um exemplo, havia aqui uma infinidade de animais e plantas desconhecidos pelas portuguesas. Como nomear o desconhecido? Muitos lugares foram nomeados por eles de maneira quase automática e incorporando nomes de santos católicos, como as cidades de São Salvador da Bahia (Salvador) ou São Sebastião do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), por exemplo. Mas elementos da fauna e da flora não podiam ser nomeados como os lugares e o conhecimento indígena acabou por introduzir uma gama de termos indígenas em nosso português brasileiro de uso cotidiano.

Por outro viés, compreendemos que a força do colonizado se deu pelo viés da cultura e pela necessidade do colonizador de se adaptar a terras completamente diversas daquelas de onde vinha. As relações de força e poder do colonizador também passavam pelo domínio da língua colonizante como língua imposta. No entanto, a força dos meios de sobrevivência passava pelo domínio do ambiente natural e das maneiras de viver em terras tão únicas e desconhecidas. Aqueles que aqui (no Brasil) já viviam nomearam todas as coisas que aqui existiam. O único e inusitado, o inominável em português europeu, já tinha um nome em tupi, e, muitas vezes, esse nome indígena permaneceu com força para designar o “novo”.

Michel Foucault nos revela que o poder está diretamente ligado às relações sociais entre as pessoas, determinando muitas condutas sociais e morais. Neste artigo, compreendemos como o poder da língua dominante é forçado ao “dominado”, ao colonizado:

Quando digo “o poder”, não digo absolutamente uma instância, uma espécie de potência que estaria oculta ou visível, pouco importa, e que difundiria sua influência nociva através do corpo social ou que estenderia sua rede de forma fatal. Não se trata de uma rede que aprisionaria cada vez mais a sociedade e os indivíduos. Não se trata disso. O poder não é uma coisa. O poder são relações. O poder são relações entre indivíduos, uma relação que consiste que um pode conduzir a conduta do outro, determinar a conduta do outro. E determinada voluntariamente em função de uma série de objetivos que são seus (FOUCAULT, 1981, s/p). (Aspas do texto original).

Apesar de compreendermos que a língua dominante era o português, compreendemos como a língua dos colonizados *fight back*, deixando sua forte influência na fala e escrita local das pessoas, fazendo com que muitos léxicos tupi permaneçam em uso corrente no Brasil.

Também, enquanto os portugueses tentavam naturalizar um discurso etnocêntrico de poder para uma efetiva ocupação dos territórios e dominação das pessoas que aqui já habitavam. Porém, as relações de poder tiveram que ser bastante ponderadas, principalmente com os indígenas brasileiros, pois estes últimos já dominavam os saberes e fazeres destas terras. Os indígenas brasileiros não se submetiam facilmente às relações assimétricas de poder como desejavam os portugueses. Conflitos eram frequentes em todos os níveis de dominação, sejam na guerra armada ou na guerra cultural. Ninguém saiu ileso destes conflitos! Os portugueses tentaram legitimar a imposição de seus sistemas de poder, mas eles não foram fortes o bastante contra a força das culturas e das línguas indígenas.

Utilizando-se da trilogia de dominação colonial, baseada em: “classe, raça, gênero”, a partir de uma lógica utilitarista e comercial, os portugueses tentaram fazer com que os corpos indígenas se tornassem mercadorias, mas não foram muito exitosos neste intento. Sobre “classe”, os indígenas brasileiros detinham uma noção comunitária de utilidade e uso e não de posse das coisas. Sobre a noção de “raça”, os indígenas se viam como “eles” e viam os portugueses como “outros”. Sobre a noção de “gênero”, as sociedades indígenas não atribuem importância maior ou menor ao homem ou à mulher, mas os trabalhos eram marcados por gênero, revelando uma sociedade com altos padrões de cooperação, mas uma cooperação por atividades sociais.

Os grupos indígenas brasileiros, subjugados economicamente, racialmente, socialmente, politicamente etc. por séculos, acabam por se tornarem mais fragilizados e vulneráveis na atualidade. E isso muito se deve aos processos de subalternização dos portugueses e outros colonizadores para com os indígenas no passado. Muitos grupos indígenas na atualidade ainda fogem do contato direto com os não-indígenas por temerem as consequências danosas de tal contato.

Percebemos, por meio da forte influência linguística e cultural, que os grupos de fala tupi conseguiram trabalhar a partir dos lugares da diferença e “dominar” os

colonizadores em vários aspectos culturais e linguísticos. Comemos mandioca, dormimos em rede, comemos bijú e tapioca, e utilizamos palavras tupi sem nem nos darmos conta de que todas essas atividades são de origem indígena. Os modos de vida dos portugueses foram completamente modificados nas colônias, incluindo os termos que a língua portuguesa teve que tomar para si como empréstimo, incorporando-os no dia a dia da vida nas colônias. Essa influência de línguas locais no uso do português que falamos correntemente no Brasil é evidente e somente faz com o português brasileiro seja enriquecido com léxicos de outras línguas, oferecendo mais sentidos e significações à realidade que nos cerca.

Segundo Walsh (2013), as lutas sociais também são cenários pedagógicos em que os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexões e ações. E isso fica clara quando pensamos na força que o tupi exerce no português brasileiro atual.

O repórter Vitor Abdala oferece-nos um exemplo de texto sobre a utilização de palavras em tupi de uso corrente no português brasileiro para mostrar o quão habitual o uso desta língua é em nosso cotidiano falar e viver:

Meu *xará*, *carioca* da Tijuca, foi ao *Pará* surfar a *pororoca*, em um rio infestado de *piranhas* e *jacarés*. Nas margens, viu *jaguars*, *quatis* e *capivaras*. No céu, sobrevoavam *araras*, *tucanos* e *urubus*. Enquanto estava lá, bebeu suco de *caju* e de *maracujá*. Comeu *pipoca*, *mandioca*, carne de *tatu* e de *paca*. Visitou uma *taba* amazônica e foi *cutucado* por um *curumim* curioso. Dormiu em uma *oca* cheia de *cupim* e ficou com o corpo coberto de *perebas*. Foi atendido por um *pajé*. Depois de algum tempo, quando já estava na *pindaíba*, voltou para casa. (ABDALA, 2014, s.p, itálicos do autor)

Também, Mateus Brisa (2021, s.p) deixa-nos uma lista de termos tupi que estão em nosso uso cotidiano no português brasileiro:

Comidas: maracujá, açaí, caju, tapioca, mandioca (ou macaxeira, aipim), paçoca, cacau, pipoca

Animais: tatu, jaguar, ariranha, paca, arara, buriti, jacaré, sabiá

Lugares: Pará, Curitiba, Paraná, Sorocaba, Pernambuco, Manaus, Copacabana, Iguazu, Anhangabaú, Macaranã, Guarujá, Bauru

Nomes: Moacir, Iracema, Maiara, Ubirajara, Iara, Cauby, Kauane, Tainara,

Termos e expressões: pereba, “nhem nhem nhem”, capenga, xará, cutucar, socar, canoa, muquirana, mirim

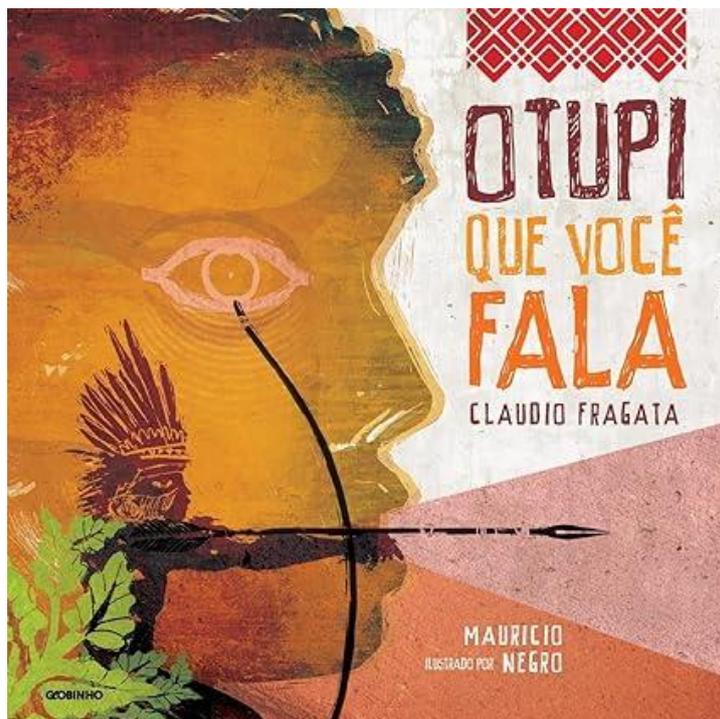
Vemos que acabamos por tomar como “empréstimos” ou “contribuições” vários léxicos tupi que vivem e pulsam na língua portuguesa utilizada no Brasil. Tais léxicos tupi estão em nosso uso corrente e provavelmente permanecerão, assim como outros aspectos culturais indígenas que dominam nosso dia e dia e sem os quais não nos identificaríamos como nós mesmos.

O caso da Literatura Infantil em “O tupi que você fala”

A literatura infantil brasileira é de uma riqueza imensa, trazendo temas os mais diversos para serem discutidos ludicamente com as crianças. Tal literatura não somente informa, mas auxilia no fortalecimento da leitura e beneficia um mundo de fantasias a partir da interação entre textos e imagens muito bem organizados e trabalhados. As crianças que têm o privilégio de estarem expostas à literatura infantil brasileira certamente terão uma alfabetização mais facilitada e a imaginação mais criativa.

Ainda, os textos escritos de literatura infantil brasileira se relacionam diretamente com uma imensa riqueza de cores e formas das imagens nas gravuras que dialogam com os textos escritos. Isso revela uma grande força na literatura infantil brasileira, fazendo com que as crianças comecem seus caminhos de leitura por ricos textos multimodais.

Imagem 1 – Capa do livro “O tupi que você fala”.



Fonte: FRAGATA, Claudio. O tupi que você fala. São Paulo: Globo Livros, 2018.

Lúcia Teixeira, Karla Faria e Sílvia Sousa (2014, p. 314) consideram a multimodalidade como “um modo de produção de conteúdos próprio das sociedades pós-industriais”, ou seja, uma característica dos textos que relacionam diferentes formas de criação de sentidos, como textos escritos, imagens, sons, odores etc., e buscam nossa compreensão textual pela via relacional entre todos os elementos apresentados à leitura.

Tal multimodalidade é uma das características de nossa época atual de grande uso de tecnologias digitais. As autoras nos dizem que:

A internet e a pluralidade de linguagens que representam novas exigências de leitura no mundo contemporâneo, entretanto, não podem estar afastadas da escola e parece que ainda hoje se constituem em mistérios para práticas pedagógicas que antagonizam o que chamam de alta e baixa cultura. Fechando-se à novidade, a escola vai ficando cada vez mais distante do universo juvenil e mais afastada das reais possibilidades de tocar afetos e interesses do público estudantil,

sobretudo dos ensinos fundamental e médio. (TEIREIXA; FARIA; SOUSA, 2014, p. 316)

Rodrigues (2022, p. 118) vai pelo mesmo caminho e revela o caráter especial de formação crítica que os textos multimodais podem oferecer, principalmente quando utilizados em ambiente escolar:

[...] acreditamos que o trabalho com os textos multimodais na educação, seja ela de qual nível for, revela-nos uma necessidade urgente em alfabetizar, letrar e multiletrar nossos professores e estudantes, levando à busca incessante de sentidos e a um olhar mais crítico sobre a sociedade que nos cerca e sobre os saberes que recebemos e criamos.

Ainda, podemos entender a literatura infantil com um gênero literário definido pelo público a que se destina, ou seja, o público infantil. Regina Zilberman (1987, p. 1) revela-nos que:

A literatura infantil somente merece esta denominação quando incorpora as características daquele gênero: presença do maravilhoso; peculiaridades de apresentar um universo em miniatura. Resulta disso uma ampla desconfiança em relação à eventualidade de uma literatura infantil realista. Fica claro o porquê ser a história em quadrinhos frequentemente considerada como produção literária apropriada às crianças - no recurso do super-herói é reproduzido um universo semelhante ao do relato fantástico.

Sobre o livro de Claudio Fragata “O tupi que você fala”, 2018, percebemos que as palavras em tupi estão diretamente relacionada às imagens lúdicas das gravuras. Essa relação leva a um tom fantástico em relação ao que seria tupi (indígena) e como somos também um pouco indígenas sem que o percebamos. O referido livro é também disponibilizado em formato digital pelo Banco Itaú, por meio do projeto “Leia para uma criança”, e revela uma outra possibilidade de leitura: aquela com auxílio de ferramentas digitais, tais como *tablets*, computadores, *smartphones*, *laptops* etc.

Rodrigues (2021, p. 221) afirma que “a literatura detém uma imensa forma de criação de imagens acerca de lugares, pessoas, coisas, etc, forjando uma leitura pessoal e

única a partir de determinado texto.” Desta forma, a leitura literária deve ser incentivada desde tenra idade, principalmente na atualidade, quando vários suportes tecnológicos podem auxiliar-nos a formar leitores multiletrados e hábeis com ferramentas tecnológicas.

O livro “O tupi que você fala” deixa ver às crianças que nosso português brasileiro é cheio de influências de outras culturas, principalmente culturas indígenas e negras, tentando fomentar a curiosidade das crianças para descobrir a origem das palavras que elas utilizam no dia a dia.

O texto do referido livro de Claudio Fragata traz:

Aposto que você saber falar Tupi e eu provo aqui.
Você entende quando dizem guri, jabuticaba ou jabuti?
Sabe que bicho é quando falam sagui, tamanduá ou siri?
E sucuri, jacaré, capivara, arara, urubu, tucano, paca ou tatu?
Sabe que fruta é quando se falam caju, guaraná, pitanga ou maracujá?
Sabe o significado da palavra abacaxi?
Então, tudo isso é tupi?
Também é tupi: samambaia, sabiá e paçoca.
E piranha, taquara, perereca, taturana e peteca.
Você entende quando fala pororoca ou faz cara de boboca?
Se falam saci, você sente um arrepio e escuta um assobio?
Viu como entende tudo sim senhor sem precisar de tradutor?
Você já falava tupi e não percebia, mesmo falando todo dia.
Comendo pipoca ou amendoim, você é um pouco curumim.
(FRAGATA, 2018)

Notemos que o texto leva as crianças a perceberem as heranças tupi no português brasileiro falado por elas, relacionando palavras a imagens muito coloridas e expressivas e dando um ar de brincadeira ao aprender. Muitas palavras tupi utilizadas no livro são de uso recorrente e revelam o quão tupi podemos ser, ou seja, que também somos indígenas.

Considerações finais

Vimos que a utilização de tantos termos tupi na língua portuguesa usada no Brasil desafia-nos e pensar em um mundo de relações de poder e mudanças frequentes, instigando-nos a oferecer possibilidades variadas de ver o mundo e interpretá-lo. A diferença acabou por ser o que nos restou como seres humanos. Somos de forma única, com identidades únicas, mas mutáveis a todo o momento.

Acreditamos que a incorporação de termos indígenas no português brasileiro somente faz com que este último se torne ainda mais rico significativamente e singular, revelando específicos valores sociais, culturais e morais brasileiros.

Ainda, o contato infantil com o tupi pode auxiliar a desconstruir discursos pejorativos contra os povos indígenas brasileiros (cf. RODRIGUES, 2017), principalmente se ocorrerem a partir de discussões colocadas no âmbito escolar e que valorizem as diferenças. E o livro de Claudio Fragata “O tupi que você fala” é um bom instrumento de aprendizado de palavras da língua tupi e de como temos uma grande herança indígena.

Por fim, a possibilidade utilizar tal livro em formato de *e-book* e poder trabalhar com ele a partir de diferentes ferramentas digitais oferece-nos uma gama de possibilidades de atividades pedagógicas que se voltem para a leitura e para os multiletramentos (esses últimos tão necessários em nossa sociedade pós-industrial).

REFERÊNCIAS

ABDALA, Vitor. Tupi deu importantes contribuições ao português. **Repórter da Agência Brasil**. Rio de Janeiro, publicado em 11/12/2014. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2014-12/tupi-deu-importantes-contribuicoes-ao-portugues> Acesso em: 22 jun. 2023.

BRISA, Mateus. Como o tupi e outras línguas indígenas influenciaram o português brasileiro? **Portal O Povo**. Publicado em 30/08/2021. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/curiosidades/2021/08/30/como-o-tupi-e-outras-linguas-indigenas-influenciam-o-portugues-brasileiro.html> Acesso em: 22 jun. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Entrevista com Michel Foucault na Universidade Católica de Louvain em 1981** – Tradução de Anderson dos Santos.

FRAGATA, Claudio. **O tupi que você fala**. Projeto Leia para uma criança. Itaú Social. São Paulo: Globo Livros, 2018.

RODRIGUES, Wallace. A importância da Literatura de Informação dos viajantes para a formação cultural brasileira. **JNT-Facit Business And Technology Journal**. Araguaína/TO. Ed. Nº 24, Vol. 1, p. 213-223, Março 2021.

RODRIGUES, Wallace. Desconstruindo discursos de diferença na escola. **Educação e Realidade**. UFRGS, vol. 42, n. 2, p. 687-706, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623657231> Acesso em: 22 jun. 2023.

RODRIGUES, Wallace. Reflexões sobre multiletramentos e textos multimodais em ambientes educacionais. **Linguagens** - Revista de Letras, Artes e Comunicação. Blumenau/SC, v. 16, n. 2, p. 107-119, mai./ago. 2022.

SILVA, Nunes Xavier; CASTIGLIONI, Ana Cláudia. Análise das palavras de origem tupi que se referem a bebidas nos dicionários fornecidos pelo PNLD (2012) para o Ensino Médio. **Revista Humanidades e Inovação**. UNITINS, v.8, n.66, p. 70-79, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6196> Acesso em: 22 jun. 2023.

TEIXEIRA, Lúcia; FARIA, Karla; SOUSA, Sílvia. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. **Desenredo**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 314-336, jul./dez. 2014.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Catherine Walsh (Org.). Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

**Aprendizagem autônoma de Libras como L2 por intermédio de tecnologia virtual:
análise do site da TV INES**

Autonomy learning of Libras as L2 through virtual technology: analyze the tv ines
website

Autonomía en el aprendizaje de Libras como L2 a través de tecnología virtual: análisis
del sitio web de tv ines

Manuela Maria Cyrino Viana²⁵

Patricia de Souza²⁶

Elidéa Bernardino²⁷

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar sob a ótica da autonomia da aprendizagem de línguas o site da TV INES, especificamente os programas intitulados “A vida em Libras” e “Manuário”, focando nas contribuições propiciadas pelo site e os possíveis impactos na aprendizagem por intermédio desta tecnologia digital. Foram utilizados como fundamentação teórica o trabalho de pesquisa de Benson (2011) e Chik (2018). A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo de natureza interpretativista e

²⁵ Possui graduação em Fonoaudiologia. É especialista em: Educação especial, Administração hospitalar e inclusão e Libras. Mestre em LETRAS pela Universidade Federal do Maranhão e doutoranda em estudos Linguísticos pela UFMG. GANHOU o prêmio Fapema de melhor dissertação de mestrado em 2017. Foi coordenadora da pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Maternas e Estrangeiras em 2021 e participa como pesquisadora do projeto GPTECEN/UFMA e NELis/UFMG. Atualmente é professor do magistério superior federal de ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, aquisição de segunda língua, Libras, língua(gem) e surdez.

²⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (POSLIN - UFMG), dedica-se à área da Linguística Teórica e Descritiva com linha de pesquisa em Processamento da Linguagem. Especialista em Libras - Língua Brasileira de Sinais (FAVENE - 2022). Graduada em Letras - Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG-2021). Possui proficiência em tradução e interpretação de Libras (7º PROLIBRAS - 2015). Atualmente é tradutora intérprete de Libras do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) do IFMG - Campus São João Evangelista. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

²⁷ Doutora em Linguística Aplicada pela Boston University (2006), mestra em Estudos Linguísticos pela UFMG (1999), graduada em Letras (1995) e em Tradução e Interpretação (1993) pelo Centro Universitário Newton Paiva, sendo este último com distinção (1º lugar entre os formandos do curso). É professora associada de Libras na UFMG, onde também realizou seu primeiro pós-doutorado (2009). Nessa Instituição é líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: Núcleo de Estudos de Libras, Surdez e Bilinguismo/NELiS, que conta com a participação de pesquisadores da UFMG e de outras Universidades, onde atua nas linhas de pesquisa: Descrição e análise das línguas de sinais; Educação bilíngue para surdos e Ensino-aprendizagem de línguas. Concluiu o Pós-Doutorado na University of New Mexico (Estágio Sênior CAPES), sob a supervisão do prof. Sherman Wilcox (2016). Os principais temas de interesse são: Linguística Cognitiva (Gramática Cognitiva); estudos sobre a Libras (Expressões não-manuais, Classificadores, Ação construída e perspectiva); ensino de segunda língua/língua adicional (L2/Ln) para surdos e Educação de surdos.

exploratória pautada na descrição e análise dos tópicos do site da TV INES considerando as quatro dimensões da autonomia de Benson (2011): localização, formalidade, pedagogia e locus de controle. Os resultados evidenciaram que os programas analisados da TV INES com seus vídeos, podem auxiliar o aprendiz de forma autônoma no aprendizado da Libras como segunda língua, de forma complementar ao aprendizado, pois apresenta um vocabulário contextualizado, enquadrando-se nas dimensões propostas pelos autores usados para fundamentação.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia. Libras. Segunda Língua. Tv INES.

ABSTRACT

This article aims to analyze the TV INES website from the perspective of language learning autonomy, specifically the programs entitled “A vida em Libras” and “Manuário”. We focus on the contributions provided by the website and the possible impacts on learning through this digital technology. The research work of Benson (2011) and Chik (2018) were used as theoretical basis. The methodology used was of a qualitative nature, interpretive and exploratory in nature, based on the description and analysis of topics on the TV INES website, considering Benson's (2011) four dimensions of autonomy: location, formality, pedagogy and locus of control. The results showed that the analyzed TV INES programs with their videos can autonomously help the learner in learning Libras as a second language, in a complementary way to learning, as it presents a contextualized vocabulary, fitting into the dimensions proposed by the authors that underlie the work.

KEYWORDS: Autonomy. Libras. Second language. TV INES

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar el sitio web de TV INES desde la perspectiva de la autonomía en el aprendizaje de idiomas, específicamente los programas “A vida em Libras” y “Manuário”, centrándose en las contribuciones proporcionadas por el sitio web y los posibles impactos en el aprendizaje a través de esta tecnología digital. Se utilizó como base teórica el trabajo de investigación de Benson (2011) y Chik (2018). La metodología utilizada fue de carácter cualitativo, interpretativa y exploratoria, basada en la descripción y análisis de temas del sitio web TV INES, considerando las cuatro dimensiones de autonomía de Benson (2011): ubicación, formalidad, pedagogía y locus de control. Los resultados mostraron que los programas de TV INES analizados con sus videos pueden ayudar de manera autónoma al educando en el aprendizaje de Libras como segunda lengua, de manera complementaria al aprendizaje, ya que presenta un vocabulario contextualizado, encajando en las dimensiones propuestas por los autores que subyacen a la obra.

PALABRAS CLAVE: Autonomía. Libras. Segundo lenguaje. TV INES

1 INTRODUÇÃO

O conceito de autonomia do educando concernente à aquisição de línguas relaciona-se ao foco no qual o aprendiz é o protagonista do seu desenvolvimento educacional. David Little (2022) define autonomia da aprendizagem como “uma dinâmica de ensino/aprendizagem na qual os aprendizes planejam, implementam, monitoram e avaliam sua própria aprendizagem” (LITTLE, 2022). Logo, o processo de autonomia da aprendizagem proporciona um desenvolvimento reflexivo e comunicativo no qual a língua é desenvolvida oportunizando um ambiente confortável em virtude do envolvimento do educando no processo de ensino.

As tecnologias digitais tornam-se aliadas no processo de aprendizagem autônoma visto que estão cada vez mais acessíveis à população em geral e são ferramentas que propiciam que os aprendizes utilizem recursos de aprendizagem independentemente da hora e local, o que reduz a dependência da educação formal (REINDERS, 2018). Tais tecnologias podem ser utilizadas, inclusive, para a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como segunda língua (L2).

No Brasil, a Lei 10.436 de 2002 reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados, caracterizando-a como “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). Em relação à aquisição de Libras como L2, Stumpf (2010), afirma que as tecnologias, por serem acessíveis visualmente, são ótimos instrumentos que contribuem no processo de aprendizagem de tal idioma ampliando a qualidade da aprendizagem.

Mediante a relevância das tecnologias para a aprendizagem de Libras como segunda língua, a problemática que resultou neste artigo refere-se à necessidade de se investigar as possibilidades de aprendizagem autônoma de Libras como L2 por intermédio de tecnologia digital focando especificamente no site da TV INES. A hipótese para a problemática apresentada advém da procura pelo aprendizado autônomo de uma segunda língua, que ganha novos adeptos a cada ano, considerando que o site da TV INES proporciona diversas oportunidades de aprendizagem autônoma para aprendizes de

Libras como segunda língua, e se configura como uma ferramenta de apoio ao aprendiz que deseja aprender a Língua de Sinais utilizando a web.

O objetivo geral deste artigo é analisar o site da TV INES baseado nos referenciais teóricos sobre autonomia da aprendizagem de línguas focando nas contribuições propiciadas pelo site supracitado e os possíveis impactos na aprendizagem por intermédio desta tecnologia digital.

A metodologia utilizada neste artigo é de cunho qualitativo, de natureza interpretativista e exploratória, baseada nos estudos de Chik (2018), que analisou o uso de uma tecnologia (Duolingo) e seu impacto como ferramenta para a aprendizagem autônoma em ambiente digital e Benson (2011), como referência em relação às quatro dimensões da aprendizagem autônoma de língua.

A próxima seção deste artigo apresentará o referencial teórico base deste estudo. A seção 03 versará detalhadamente sobre a metodologia da pesquisa, a seção 04 apresentará a análise dos dados (discussão) em relação às informações coletadas e a seção 05 apresentará as considerações finais do estudo.

2. ENSINO/APRENDIZAGEM DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA

E o que dizer do ensino de uma segunda língua? Precisamos perceber o que ela representa. Uma segunda língua é aquela que aprendemos nas comunidades que dispõem de dois sistemas linguísticos em contato, regidos por aspectos socioculturais. A L2 é a língua que pode ser ensinada nas instituições necessitando para seu aprendizado, o conhecimento de uma L1 (BARALO, 1999). Nesse sentido, como afirma Spinassé (2006, p.6),

Uma Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma (segunda língua) SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade.

Considerando que o ensino de Libras como segunda língua para ouvintes deve ocorrer de forma significativa, Nunan (1991 *apud* ALBRES, 2012) destaca que os aprendizes devem ser fluentes, para que possam fazer uso da língua em situações do dia a dia, e não apenas decorem sinais a partir de conteúdos isolados. Ferreira (2021) ainda nos revela que não adianta ensinar somente sinais da Libras fora do contexto, esse ensino deve se concentrar nas práticas discursivas autênticas que fazem com que o aluno aprenda muito mais do que uma língua, de forma que ele possa se relacionar em qualquer contexto mantendo uma opinião sobre os fatos expressos na nova língua de forma contextualizada (FERREIRA, 2021).

Quando pensamos em ferramentas que auxiliem o ensino de uma segunda língua, percebemos que esses materiais se tornam ainda mais restritos. Segundo Basso e Strobel, (2009) os materiais utilizados nas aulas de uma segunda língua-Libras, são fruto das poucas pesquisas existentes e acabam sendo escassos, ficando ultrapassados e se perdendo com o tempo.

Silva (2017) ainda comenta que há uma carência de materiais didáticos acadêmicos produzidos diretamente em língua de sinais, e como consequência há uma carência de materiais específicos em Libras.

Todo o processo formativo dos aprendizes de uma língua necessita do apoio, em maior ou menor medida, em algum tipo de recurso didático: os livros de texto, os cadernos de trabalho, os quebra-cabeças, os mapas, os jogos lógicos, os audiovisuais didáticos, os dispositivos e muitos outros (AREA, 2017), fazendo com que as novas práticas didáticas, o desenvolvimento de processos pedagógicos inovadores e a reconstrução da cultura escolar respondam às necessidades educacionais da sociedade surda.

2.1 Autonomia na Aprendizagem de Línguas e a Tv Ines

A autonomia da aprendizagem de línguas relaciona-se ao processo de aprendizagem que ocorre para além de ambientes formais de ensino. Benson (2011) afirma que o número de estudos de aprendizagem fora da sala de aula vem crescendo como resposta ao interesse em autonomia e aprendizagem independente (BENSON, 2011, p.8). Além disso, o autor discorre sobre a relevância em se pesquisar sobre a aprendizagem autônoma fora da sala de aula visto que os “alunos que atingem altos níveis

de proficiência geralmente atribuem seu sucesso ao aprendizado fora da sala de aula” (BENSON, 2011, p.7).

Benson (2011) afirma ainda que o escopo que investiga a aprendizagem para além da sala de aula é diversificado, amplo e está relacionado aos lugares onde a aprendizagem de língua ocorre. É necessário identificar as características e os tipos de atividades de aprendizagem envolvidas neste campo, por isso, o autor apresenta quatro dimensões da aprendizagem de línguas fora da sala de aula: *localização*, *formalidade*, *pedagogia* e *locus de controle*.

Em relação à *localização*, Benson (2011), menciona que tal dimensão refere-se ao local ou ambiente no qual a aprendizagem extraclasse ocorre e geralmente está associada a algo complementar à aprendizagem em sala de aula. O autor discorre que a aprendizagem “fora da aula” seriam atividades não prescritas que os discentes realizam objetivando a ampliação do conhecimento. Termos como “depois de escola” e “extracurricular” estão relacionados a programas adicionais na escola menos formais organizados pelos próprios alunos.

A dimensão da *formalidade* subdivide-se em formal referindo-se a ambientes institucionalizados e que incluem ensino em sala de aula e métodos oficialmente reconhecidos. Em contraste, o termo informal se refere à aprendizagem em ambientes não formais, por exemplo, a busca pelo conhecimento que o aluno faz utilizando meios como hobbies, filmes, músicas, séries, etc.

A *pedagogia* relaciona-se ao tipo de aprendizagem fora da sala de aula, que pode ocorrer por autoinstrução – quando o aprendiz utiliza livros, sites ou qualquer meio projetado para o ensino de línguas – ou aprendizagem naturalista, onde não há materiais projetados para o ensino de idiomas. Neste caso o aluno aprende de forma não instruída.

A dimensão de *locus de controle* relaciona-se à tomada de decisão sobre o processo de aprendizagem. Neste aspecto fica evidente a inter-relação com as demais dimensões visto que o aluno, numa perspectiva autônoma, optará pelos aspectos de aprendizagem que melhor lhe couber.

Outro trabalho relevante sobre autonomia da aprendizagem é o de Reinders e Benson (2017) que mostra como a aprendizagem para além da sala de aula pode ocorrer considerando o desenvolvimento de vários instrumentos e tecnologias que oportunizam

autonomia do aluno para aprendizagem de línguas. O estudo apresenta diversos caminhos para pesquisa em relação aos processos de aprendizagem do educando aprendiz de idiomas, inclusive meios que podem ser utilizados dentro da sala de aula e fora dela, como uso de redes sociais e programas que envolvem projetos de pesquisa-ação.

Reinders (2020) também discorre sobre a importância do aprendizado além da sala de aula e que isso evidencia-se no fato de poucas pessoas permanecerem aprendizes formais de línguas durante toda a vida. O autor ainda afirma que o aluno tem uma variedade e ampla oportunidade de aprendizagem de línguas em vários aspectos que envolvem sua vida diária. Um aspecto que proporciona tal autonomia na aprendizagem de línguas é a utilização de tecnologias digitais.

Reinders (2018) menciona diversas vantagens propiciadas pelo uso de tecnologias digitais na aprendizagem de línguas: fácil armazenamento e recuperação de registros por parte dos alunos; compartilhamento e reciclagem de materiais, ou seja, alunos e professores podem facilmente revisar, compartilhar e criar recursos de aprendizagem; eficiência de custos - os alunos podem acessar facilmente recursos e aprender fora da educação formal; interação na língua alvo; vasta variedade de tipos de aprendizagem que acomodam diferentes estilos e preferências de aprendizagem; não linearidade - os alunos podem trabalhar com os materiais na maneira que preferirem.

Chik (2018) utilizou a aprendizagem fora da sala de aula para avaliar as possibilidades e restrições da aprendizagem autônoma. A autora utilizou metodologia auto-etnográfica para a coleta de dados e utilizou a estrutura de quatro dimensões de Benson (2011) para explicar como a plataforma Duolingo pode ser utilizada para a aprendizagem autônoma de línguas. O objetivo de Chik (2018) foi verificar como o envolvimento em práticas digitais contribui para a autonomia da aprendizagem de idiomas ao longo do tempo. Um aspecto relevante apontado pela autora é a necessidade de o aluno diferenciar materiais de qualidade para a efetivação da aprendizagem autônoma principalmente no âmbito digital. Além disso, outro aspecto relevante concerne em estratégias metacognitivas como: planejamento, direcionamento da atenção, automonitoramento e autoavaliação que devem ser utilizados pelo aluno em seu processo de aprendizagem de idiomas em ambiente autônomo fora da sala de aula.

Assim como realizado por Chik (2018) este artigo analisa uma tecnologia digital, especificamente, o site da TV INES, para verificar as possibilidades de aprendizagem oferecidas por tal tecnologia a aprendizes de Libras como segunda língua. A análise também se baseia nas quatro dimensões de Benson (2011): localização, formalidade, pedagogia e locus de controle.

2.2 O INES

O Instituto Nacional de Educação dos surdos - INES, foi criado pelo Imperador Pedro II, por iniciativa do surdo francês E. Huet, tendo como sua primeira denominação Collégio Nacional para Surdos-Mudos em 1956. Somente em 1957 decidiu-se mudar a palavra “Mudo” pela palavra “Educação”, refletindo o ideário relacionado à educação de surdos, no qual o Instituto estava inscrito (BRASIL, “Conheça o INES”, s/d). É o órgão mais antigo no País regulamentado pelo Ministério da Educação, como Centro de Referência Nacional na Área da Surdez, e contribui com a formulação das políticas nacionais de educação de surdos.

Por muito tempo o INES era a única escola para surdos no país, que recebia alunos de todos os estados do Brasil, tornando-se referência na educação e profissionalização de surdos nas diversas áreas como, sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e artes plásticas. Com a oficialização da Libras no Brasil, com a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, e a sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Libras tornou-se disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura e na formação de profissionais bilíngues. Ao Decreto, sucedeu-se também a regulamentação do uso e difusão dessa língua em ambientes públicos e privados, fazendo com que o INES tomasse outros posicionamentos para difusão da Libras no território nacional, organizando a partir de 2009, atribuições regimentais para subsidiar a formulação da política nacional de Educação de Surdos, em conformidade com a Portaria MEC nº 323, de 08 de abril de 2009, publicada no Diário Oficial da União de 09 de abril de 2009, e complementada pelo Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012. (Brasil, 2022)

Para atender a todo um público pelas políticas educacionais, o INES promove fóruns, publicações, seminários, pesquisas e assessorias em todo o território nacional e possui uma vasta produção de material pedagógico para ensino fundamental e médio,

fonoaudiológico e de vídeos em língua de sinais, distribuídos para os sistemas de ensino, formando profissionais surdos e ouvintes no Curso Bilíngue de Pedagogia.

Dentre o leque de possibilidades que o INES oferece para educação e difusão da Libras, encontramos a TV INES, disponibilizada no site <https://debasi.INES.gov.br/TV-INES>, que oferece oportunidade de acesso à programas em Libras através de vídeos na Web. A TV INES foi criada no dia 24 de abril de 2013, fruto do contrato entre a União, representada pelo Ministério da Educação, e a Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto. A TV INES foi a primeira webTV em Língua Brasileira de Sinais, com legendas e locução em Língua Portuguesa, a fim de proporcionar a integração entre surdos e ouvintes.

Nunes (2016) nos fala que a TV INES é um canal bilíngue da TV brasileira com conteúdo totalmente acessível em Libras e em Português. “A programação contém conteúdo diversificado incluindo filmes, notícias, desenhos animados, e programas sobre esporte, saúde, política, tecnologia e cultura” (NUNES, 2016, p.83).

A TV INES teve sua programação interrompida em 2021, com a finalização do contrato com a administradora da TV. Mas seus vídeos e conteúdos encontram-se disponíveis na internet atrelados ao site do INES e no YouTube.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A coleta de dados ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2022 e foi realizada nas etapas que se seguem: observação, levantamento de informações e análise dos objetivos do site; observação e prints dos registros encontrados no site da TV INES, especificamente dos programas “A Vida em Libras” e “Manuário” que objetivam ensino de Libras; análise dos recursos disponíveis nos programas selecionados com base no referencial teórico para verificar se o que encontramos no site, auxilia ou não no aprendizado autônomo fora de sala de aula e como estes estão atrelados às quatro dimensões de Benson (2011): localização, formalidade, pedagogia e locus de controle.

Para que a pesquisa fosse realizada, procedemos com a metodologia de cunho qualitativo de natureza interpretativista e exploratória que analisa a tecnologia digital ofertada pelo site da TV INES (<https://debasi.ines.gov.br/tv-ines>) como instrumento de aprendizagem autônoma de Libras como segunda língua. O foco foi a análise de dois

programas disponíveis no site supracitado que podem ser utilizados principalmente por ouvintes que estão no processo de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais como segunda língua. Realizamos um olhar sobre os vídeos que fazem parte dos programas intitulados “A Vida em Libras” e “Manuário”, de forma a perceber se esse canal colabora ou não para a aprendizagem da Libras de forma autônoma pelo aprendiz.

4. RESULTADOS

4.1. A Tv INES E Sua Programação Para O Ensino De Libras

A página principal do site da TV INES apresenta informações gerais e contém um menu digital no canto esquerdo com as opções de navegação do site. Ela também apresenta os programas do site e subdivide-se em quatro seções: Educação, Entrevistas e documentários, Humor e seção Infantil. A seção Educação contém 04 programas: ‘A vida em Libras’, ‘A História das coisas’, ‘Manuário’ e ‘De olho na ciência’. Na seção Entrevista e Documentários encontramos os programas ‘Café com Pimenta’, ‘Cápsula da quarentena’ e ‘Um dia’. A seção Humor contém os programas ‘A louca olimpíada’ e a ‘Comédia de vida surda’. E, os programas ‘Baú do Tito’, ‘Diário da Bel’, ‘Contação de Histórias’ e ‘os Chocolix’ fazem parte da seção intitulada Infantil.

Nos interessa aqui descrever e analisar a sessão educação, que contém dois programas intitulados ‘A vida em Libras’ e ‘Manuário’. Os programas serão apresentados na seção 4.1.1 para A vida em Libras e 4.1.2 para o Manuário.

Figura 1: Seção Educação



Fonte: <https://debasi.ines.gov.br/tv-ines>

(versão jpeg microsoft 365)

4.1.1 ‘A Vida em Libras’

O programa ‘A vida em Libras’ contém vídeos que objetivam ensinar Libras como segunda língua através da internet, apresentando o conteúdo de forma contextualizada. Neste programa, os vídeos estão atrelados a diversas áreas (cultura, esportes, educação, gastronomia e situações do dia a dia) e possuem o auxílio de animações, locuções e legendas em Português. De forma discursiva, o Surdo Heveraldo Ferreira apresenta o conteúdo proposto fazendo com que o usuário aprenda os sinais em Libras de forma contextualizada.

Este programa contém 88 vídeos que ensinam uma gama ampla de sinais em Libras. Todo vídeo é apresentado de forma lúdica e ao final é realizado um resumo dos principais léxicos apresentados. Os vídeos têm no máximo 16 minutos, o que possibilita que o aprendiz não fique entediado ou confuso com muita informação.

Figura 2: O programa A Vida em Libras



Fonte: <https://debasi.ines.gov.br/tv-ines/a-vida-em-libras>

(versão jpeg microsoft 365)

Conforme Nunes, os vídeos da Vida em Libras, “sempre com boa dinâmica visual, colaboram com o aprendizado de novos sinais por meio da divulgação do significado das palavras. Além disso, de forma didática, no fim de cada vídeo, há um momento de revisão dos sinais novos apresentados.” (NUNES, 2016, p.86).

Gambaro (2012) comenta que o programa aparece em um formato comparável a um telecurso com várias tele-aulas que “visam explicar e/ou ensinar ao espectador um conteúdo de uma disciplina ou uma atividade” (GAMBARO, 2012, p. 28). Complementando essa ideia, Silva (2018) registra que os episódios da Vida em Libras apresentam um formato que envolve a dramaturgia e locações especiais, com uma

linguagem diferente e atrativa aos espectadores, ultrapassando os existentes em uma sala de aula tradicional.

Para ilustrar como os vídeos são apresentados na página da TV INES, selecionamos o vídeo da aula “Dias da Semana”, representado na figura 3 e disponível no canal do youtube.

Figura 3: Vídeo aula de dias da semana



Fonte: Youtube disponível em: <https://youtu.be/B3NbgMbBRMY>

(versão jpeg microsoft 365)

No início do vídeo, observa-se uma breve explicação do conteúdo a ser abordado, para depois ocorrer a sinalização dos dias da semana em Libras individualmente, seguido da repetição do sinal um por um. Percebe-se que após esse primeiro momento, o professor/instrutor inicia uma contextualização dos sinais ensinados em frases e situações do dia a dia, como no exemplo: ‘De segunda a sexta eu trabalho.’ Caso ele coloque um sinal novo após a frase, ocorre a indicação do sinal isolado com sua respectiva sinalização. Nesse caso da frase, foi o sinal ‘trabalhar’. Para finalizar o vídeo, o professor/instrutor repete os sinais do vocabulário do vídeo um a um para fixação.

Outro exemplo é o vídeo que ensina os estados brasileiros e suas capitais disponível no link: <https://youtu.be/Nsv8zw2SAsU>. Após a introdução do tema do vídeo, ocorre o passeio pelos estados simbolizado pelo ônibus que se desloca pelos estados brasileiros. Para apresentar os sinais dos estados, o professor/instrutor faz referência a uma situação existente no estado, que pode ser a cultura, comida e locais, como por exemplo, o museu de Arte Naif, no Rio de Janeiro; as festas juninas da Paraíba, o bumba meu boi do Maranhão, dentre outras. Sempre após falar do estado, o professor/instrutor repete a sinalização do estado e sua capital isoladamente. No final do vídeo repete todos os sinais dos estados e suas capitais para fixação.

4.1.2 ‘Manuário’

O programa ‘Manuário’ tem por objetivo a apresentação de novos itens lexicais em Libras auxiliando surdos, ouvintes e intérpretes na leitura e aprendizado dos sinais de personagens da história e personalidades relevantes. É considerado um dicionário acadêmico bilíngue em formato de vídeo, que é dividido em vários episódios e apresenta curiosidades, cultura e histórias sobre a vida de filósofos, personalidades marcantes e pensadores.

Figura 4: Apresentação do programa ‘Manuário’

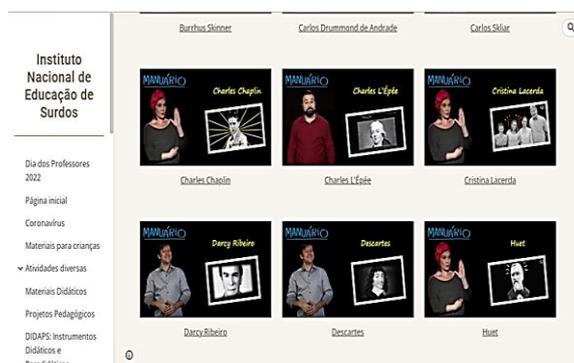


Fonte: <https://debasi.ines.gov.br/tv-ines/manu%C3%A1rio>

(versão jpeg microsoft 365)

O programa Manuário contém 88 vídeos, cada um apresentando personalidades marcantes no cenário cultural ou linguístico da língua de sinais ou do mundo em geral. Cada programa ensina o sinal da personalidade e fatos atrelados a ele. São vídeos curtos com no máximo 10 minutos. Há, por exemplo, vídeos que ensinam Libras e sinais específicos das seguintes pessoas: William Stokoe, Ronice Quadros, Noam Chomsky e Lev Vygotsky.

Figura 5: Vídeos do programa ‘Manuário’



Fonte: <https://debasi.ines.gov.br/tv-ines/manu%C3%A1rio>

(versão jpeg microsoft 365)

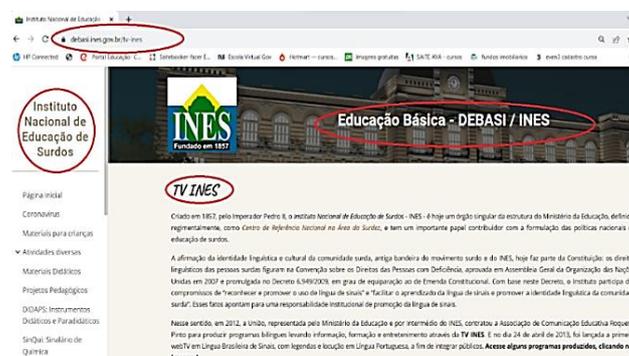
5. ANÁLISE DE DADOS

5.1 Análise baseada nas dimensões de Benson (2011)

Os programas da TV INES intitulados “Manuário” e “A Vida em Libras” possibilitam que o aprendiz autônomo de Libras como segunda língua acesse ampla variedade de itens lexicais e assuntos relacionados de forma contextualizada. A seguir serão apresentadas as quatro dimensões da aprendizagem autônoma de línguas em ambiente fora da sala de aula baseadas em Benson (2011), que trabalha com as dimensões de *localização, formalidade, pedagogia e lócus de controle*.

Em relação à dimensão da *localização* todos os programas da TV INES estão situados na web e ancorados em umas das páginas do Instituto Nacional de Educação de surdos- INES. O aprendiz pode ingressar o portal do instituto e acessar página da educação básica – DEBASI que será direcionado para o sítio da TV INES: <https://debasi.ines.gov.br/tv-ines>, como demonstrado no destaque em vermelho da figura abaixo.

Figura 6: Localização da Página da TV INES



Fonte: <https://debasi.ines.gov.br/tv-ines>

(versão jpeg microsoft 365)

Os dois programas “A Vida em Libras” e “Manuário” são encontrados logo abaixo dessa tela principal quando rolamos a tela de forma descendente. Os vídeos dos programas são direcionados ao youtube mudando o ícone da localização. O aprendiz também pode ter acesso aos vídeos diretamente pelo site do youtube, digitando na barra de busca palavras chaves como: vídeos da TV INES, a vida em libras, manuário ou o

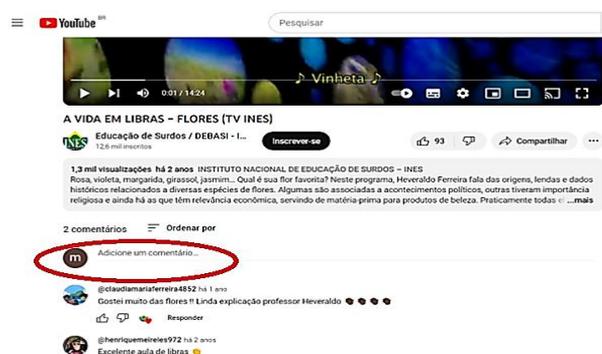
nome do conteúdo mais as palavras TV INES. Convém ressaltar que esse é um ambiente tecnológico online de acesso gratuito onde os aprendizes de Libras como L2 podem navegar objetivando a ampliação do conhecimento. Neste aspecto os programas teriam a função de complementação à aprendizagem de Libras como L2 visto que não possibilitam a aprendizagem do idioma somente pelo site.

Sobre a dimensão da *formalidade* os programas em questão se enquadram no aspecto informal visto que apesar de ser um site institucionalizado os aprendizes não fazem parte de algum tipo de educação formal – os conteúdos são de livre acesso a quem desejar usufruí-los, mas os estudantes não fazem parte de um programa próprio de aprendizagem, neste caso o site é caracterizado como informal na perspectiva das dimensões de Benson (2011).

Em relação à dimensão da *pedagogia*, os programas “A Vida em Libras” e “Manuário” possibilitam a utilização de pedagogia do tipo autoinstrução, visto que o aprendiz decidirá quais vídeos e programas acessar não tendo uma ordem cronológica específica sugerida ou obrigatória. Ele caminhará por entre as ofertas de vídeos e escolherá o conteúdo que mais se identifica com sua necessidade.

Outro aspecto relevante em relação ao site da TV INES e os programas em consideração é o fato de não possibilitarem a interação com outros aprendizes ou a oportunidade de sanar dúvidas. Apenas na página do YouTube encontramos a possibilidade de interação entre quem acessa a página, no espaço “adicione um comentário” identificado em vermelho na figura abaixo, o que não é percebido no site em questão.

Figura 7. Dimensão pedagógica para interação



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=L5ZXOBSFo1A>

(versão jpeg microsoft 365)

Sobre a dimensão do *locus de controle*, os programas em consideração permitem que os aprendizes autônomos decidam sobre como funcionará seu processo de aprendizagem. Nesse caso, o aprendiz irá gerar um aprendizado autônomo em sincronia com as outras dimensões de localização, formalidade e pedagogia. Cada pessoa que acessa os programas e o site da TV INES objetivando a aquisição de Libras como L2 se configurará como aprendiz autônomo, no que concerne a opção de aspectos da aprendizagem que melhor lhe couber.

A análise realizada revelou que no site da TV INES os programas “A Vida em Libras” e “Manuário” possibilitam a complementação da aprendizagem de pessoas que estão no processo de aquisição da Libras como L2, proporcionando um ambiente autônomo e contribuindo para a aprendizagem fora de ambientes formais por intermédio do uso de tecnologia digital.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi analisar o site da TV INES, especificamente os programas “A vida em Libras” e “Manuário”, baseado nos referenciais teóricos sobre autonomia da aprendizagem de línguas focando nas contribuições propiciadas pelo site supracitado e os possíveis impactos na aprendizagem por intermédio desta tecnologia digital.

Após as análises dos programas e do site à luz do referencial teórico sobre autonomia da aprendizagem de línguas verifica-se que a página Web da TV INES é uma alternativa e possibilidade para aprendizes conhecerem e aprenderem de forma autônoma a língua de sinais brasileira como L2.

A TV INES pode ser usada como estratégia didática para o aprendizado da Libras através de seus programas e vídeos dispostos no seu site oficial e no youtube, e se mostra uma ferramenta de acesso fácil, rápido e gratuitos aqueles que desejam aprender a língua de forma autônoma, ou simplesmente aumentar seu vocabulário de forma contextualizada fora de sala de aula.

Embora este estudo seja preliminar, percebemos que se deve ampliar o lotus da pesquisa realizando uma análise mais ampla no site da TV INES como um todo e no canal do YouTube atrelado a ele. Isso permitirá que se possa extrair novos saberes da prática da autonomia no processo de ensino e aprendizagem da língua de sinais e lançar mão de novos trabalhos mais elaborados a esse público em constante crescimento.

REFERÊNCIAS

AREA, M. M. La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg/The digital metamorphosis of didactic material after the parenthesis Gutenberg. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC, v. 16, n. 2, p. 13-28, 2017

ALBRES, Neiva de Aquino. Por uma comparação entre o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais) em cursos superiores e o ensino de línguas estrangeiras. Amazônida: Revista do programa de pós-Graduação em Educação. Ano 17. Número 1. Manaus: FAPEAM, 2012.

BARALO, Marta. La Adquisición del español como lengua extranjera. Arco Libros, Madrid, 1999.

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian. Metodologia de Ensino de Libras - L1. (texto-base de curso de letras libras EAD), UFSC, Florianópolis, 2009). Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXTO-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf. Acesso em 23 Fev. 2019

BENSON, Phil. Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. In: Beyond the language classroom. Palgrave Macmillan, London, 2011. p. 7-16.

BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

BRASIL. Lei 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos. TV INES. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines> acesso em: 28/10/22.

CHIK, Alice. Learner autonomy and digital practices. In: Autonomy in language learning and teaching. Palgrave Pivot, London, 2018. p. 73-92.

CHUN LAI, XIAO HU & BONING LYU (2017): Understanding the nature of learners' out-of-class language learning experience with technology, Computer Assisted Language Learning, DOI: 10.1080/09588221.2017.1391293

FERREIRA, Rodrigo Augusto. Ensino de Libras com Gêneros Discursivos Autênticos na Perspectiva do Letramento Crítico na Formação de Professores. / Rodrigo Augusto Ferreira. – Porto Nacional, TO, 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2021)

LAI, Chun; ZHENG, Dongping. Self-directed use of mobile devices for language learning beyond the classroom. *ReCALL*, v. 30, n. 3, p. 299-318, 2018.

LAI, Chun; HU, Xiao; LYU, Boning. Understanding the nature of learners' out-of-class language learning experience with technology. *Computer assisted language learning*, v. 31, n. 1-2, p. 114-143, 2018.

LITTLE, David. Language learner autonomy: Rethinking language teaching. *Language Teaching*, v. 55, n. 1, p. 64-73, 2022.

NUNES, Valeria Fernandes. Estratégias Tecnológicas Para Educação De Surdos: Tv INES, Google Imagens E Google Maps. INES | Revista *Forum* | Rio de Janeiro | n. 33 | jan-jun 2016

REINDERS, Hayo; BENSON, Phil. Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching*, v. 50, n. 4, p. 561-578, 2017.

REINDERS, Hayo. A framework for learning beyond the classroom. In: *Autonomy in Language Education*. Routledge, 2020. p. 63-73.

REINDERS, Hayo. Technology and autonomy. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, v. 15, n. 3, p. 1-5, 2018.

SILVA, Giselli Mara. O bilinguismo dos surdos: acesso às línguas, usos e atitudes linguísticas. *Revista Leitura*, v.1, n. 58, p. 124-144, 2017. Disponível em <<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2466>>. Acesso em 17/08/2020.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de língua alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 2006, Vol. 1, novembro 2006. Pp.1–10.

STUMPF, M. R. Educação de Surdos e Novas Tecnologias. Centro de comunicação e expressão. UFSC, Florianópolis, 2010.

Jogos pedagógicos como estratégia de efetivação de aprendizagem para crianças surdas e/ou deficientes auditivos

Pedagogical games as a learning strategy for deaf and/or hearing impaired children

Nisvaldo Santana²⁸

Bruno Galasso²⁹

Resumo: Esta pesquisa busca fomentar discussão acerca da necessidade de criação de materiais de apoio (jogos pedagógicos) que levem em consideração as especificidades de aprendizagem das crianças surdas. Para isso, apresentam-se possibilidades de jogos, já testados em contexto de sala de aula, bem como discute-se formas de construção de jogos pedagógicos que possibilitem a integração dos estudantes em sala de aula. Parte-se da necessidade da inclusão de crianças e adolescentes surdose/ou deficientes auditivos, por meio de um sistema educacional que efetive a vivência da cidadania plena. Sendo assim, vê-se nos Jogos Pedagógicos uma forma de efetivar o aprendizado, tornando conteúdos mais acessíveis, bem como, facilitando a interação com os pares em sala de aula e com a/o docente. A pesquisa, de caráter bibliográfico, seguiu os seguintes passos: Estabelecimento dos objetivos da revisão; Criação dos critérios de inclusão de bibliografia (palavras-chave e sites de busca); execução das buscas; Pré-seleção da bibliografia; seleção da bibliografia; análise dos resultados. Dentre os critérios utilizados para a seleção, utilizou-se como palavras-chaves as que se seguem: Educação Inclusiva; Surdez; Deficiência Auditiva; Materiais de apoio pedagógico; Jogos pedagógicos, sendo que as bases de busca foram: Scielo; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

²⁸ Possui graduação em Ciências Biológicas - Faculdades de São Paulo (2010). Atualmente trabalho como Professor Interlocutor de Libras - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Tenho experiência na área de Linguística, com ênfase em Libras. Pós Graduação em Libras Educação de Surdos pela Faculdade Uninter. Pós graduação em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal do ABC Graduação em Letras Libras pela Faculdade Anchieta.

²⁹ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo com bolsa-sanduíche na Universidade do Minho (Portugal), concedida pelo programa Erasmus Mundus External Cooperation (Emundus15). Mestre em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo, com estágio na Universidade de Harvard (USA). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Master of Business Administration em Gestão Estratégica e Econômica em Projetos pela FGV. Especialista em Desenvolvimento de Soluções Inovadoras para a Educação a Distância pela UNIVESP. Graduado em Pedagogia, Comunicação Social e Letras. Consultor acadêmico e gerente de projetos na área de Tecnologia Educativa. Responsável pela implantação do modelo UAB no Instituto Nacional de Educação de Surdos, sendo o primeiro coordenador geral na instituição. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Online - GEPEO. Fundador do Núcleo de Educação Online (NEO) do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Responsável pelo desenho didático-pedagógico, implantação e gerenciamento do Curso de Pedagogia Bilíngue nas cinco macrorregiões do Brasil. Avaliador Institucional Externo do SINAES, para ato autorizativo de credenciamento EaD (INEP). Líder do projeto vencedor do prêmio Reimagine Education 2018 (USA). Atualmente, ocupa o cargo de gestor de políticas públicas no Ministério da Cultura (MinC), e atua como professor convidado no Politécnico do Porto - Portugal (IPP). Dedicar-se, principalmente, aos estudos nos seguintes temas: Educação a Distância (EAD); Educação Online; Desenvolvimento de Objetos Digitais de Aprendizagem; Comunidades Virtuais de Aprendizagem; Personal Learning Environment (PLE); Interação e mediação pedagógica; Educação de Surdos.

e Google Acadêmico. Os critérios de exclusão utilizados foram, trabalhos em outras línguas, anteriores a 2011, e que depois da leitura do resumo constatou-se que não abordavam o tema privilegiado nesta pesquisa. Após a análise dos 10 trabalhos selecionados concluiu-se que os jogos pedagógicos para surdos servem como ferramentas que tornam as aprendizagens significativas, proporcionando também ambientes comunicativos e de integração, mas necessitam de mediação adequada e formação profissional.

Palavras-chave: Jogos Pedagógicos, Acessibilidade, Deficiência Auditiva e Surdez.

Introdução

O censo de 2010² classificou quase 10 milhões de pessoas com deficiência auditiva, e 2 milhões de pessoas enquadravam-se na categorização de deficiência auditiva severa. Aproximando-se mais dos dados, tem-se que, do total, 141.352 das pessoas com deficiência auditiva severa eram crianças entre 0 e 14 anos, ao mesmo tempo que 534.020 eram crianças com deficiência auditiva.

A partir dos dados nos aproximamos da contextualização da presente pesquisa, que volta-se para a discussão a respeito dos aparatos pedagógicos (jogos educativos) utilizados em processos educativos de crianças e adolescentes. Segundo o DECRETO Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, o conceito deficiência auditiva diz respeito a “[...] perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus eníveis na forma seguinte: a) de 25 a 40 decibéis (db) - surdez leve; b) de 41 a 55 db - surdez moderada; c) de 56 a 70 db - surdez acentuada; d) de 71 a 90 db - surdez severa; e) acima de 91db - surdez profunda; e f) anacusia” (BRASIL, 1999).

Percebe-se portanto que, além da discussão englobar uma grande quantidade de crianças e adolescentes, também está levando em consideração diferentes graus de perda auditiva, o que nos leva a um campo complexo, e que merece atenção quando nos aproximamos da educação especial.

As autoras Bisol e Valentini (2011) fazem uma discussão pertinente para a construção delimitação da área de pesquisa, pois existem diferentes perspectivas possíveis para análise, uma orgânica, que utiliza os termos deficiência auditiva e surdez como sinônimos. Sendo assim, são utilizados para referir-se a qualquer tipo de perda

auditiva, sejam em grau leve, moderado, severo ou profundo, que afetem um ou ambos os ouvidos (BISOL; VALENTINI, 2011).

Dando sequência a discussão que se expõe a partir da discussão orgânica têm-se que:

Perda de grau leve: A palavra é percebida pelo indivíduo apesar da perda de alguns fonemas.

Perda moderada: A utilização de prótese auditiva e acompanhamento fonoaudiológico são necessários para suprir dificuldades de comunicação e aprendizagem.

Perda severa ou profunda: Não há compreensão da palavra sem fazer o uso da prótese auditiva ou, em alguns casos, do implante coclear (BISOL; VALENTINI, 2011).

Ora, apesar de ser uma perspectiva que foi adotada pelo censo e pela legislação supracitada, a perspectiva orgânica não é a única existente. Destaca-se também a perspectiva que se baseia no contexto histórico e cultural, em que a surdez “ênfatiza diferentes modos de vivenciar as diferenças de audição” (BISOL; VALENTINI, 2011, p. 1). Sendo assim, surdos são pessoas que mesmo possuindo perdas auditivas não se consideram deficientes, isso porque ao utilizarem a língua de sinais entendem que as barreiras comunicativas que seriam impostas por uma deficiência não são vivenciadas.

Outro aspecto importante a ser destacado quando trata-se da comunidade surda é que ela valoriza “[...] sua história, arte e literatura e propõem uma pedagogia própria para a educação das crianças surdas” (BISOL; VALENTINI, p.1).

A construção de materiais de apoio para crianças de adolescentes que têm deficiência auditiva está respaldada na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (DECRETO Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999). Política esta que,

“[...] compreende o conjunto de orientações normativas que objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência. Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à

edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outrosque, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1999).

O direito à educação é garantido a todas as crianças e adolescentes que vivenciam algum tipo de perda auditiva. Já no ano de 2015, a então Presidenta da República Dilma Rousseff, sancionou a lei 13.146 que institui a Inclusão da Pessoa com Deficiência, por meio da criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência. O Estatuto da Pessoa com Deficiência inicia-se destacando que a lei é destinada a “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Em seu artigo segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência define que, “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Sendo assim, têm-se asseguradas às pessoas com deficiência e/ou surdas a inclusão e cidadania, portanto, a participação social. A educação torna-se aqui ferramenta indispensável para que a inclusão e a efetivação da cidadania aconteçam.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Dessa forma, pensar as especificidades destas crianças e adolescentes e o fato de que vão vivenciar o processo de ensino-aprendizagem de forma específica,

pauta a criação de materiais pedagógicos (jogos) de apoio, que auxiliam na inclusão da pessoa e no desenvolvimento de suas habilidades. Materiais esses que, no contexto dessa pesquisa, pensam a integração da criança e adolescente com deficiência auditiva e/ou surdez ao contexto de sala de aula, bem como trocas com outros e outras estudantes e professores e professoras.

Assim justifica-se o objeto desta pesquisa, com objetivo de fomentar uma discussão a respeito da necessidade de criação de materiais de apoio (jogos pedagógicos) que levem em consideração as especificidades da ou das crianças com quem se trabalha; Apresentar possibilidades de jogos já testados em contexto de sala de aula; e discutir formas de construção de jogos pedagógicos que facilitem o ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes, bem como, que possibilitem a integração em sala de aula. Como forma de alcance dos objetivos estabelecidos, partiu-se de pesquisas recentes a respeito da temática, pesquisas essas descritas no decorrer deste texto.

Metodologia

Como forma de se alcançar os objetivos estabelecidos o presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma Revisão Bibliográfica, pois entende-se que esse tipo de pesquisa “[...]tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas e reconhecidas pelos pares” (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p. 65).

A pesquisa seguiu os seguintes passos: Estabelecimento dos objetivos da revisão; Criação dos critérios de inclusão de bibliografia (palavras-chave e sites de busca); Execução das buscas; Pré-seleção da bibliografia; Seleção da bibliografia; Análise dos resultados (DIAS; 2016). Dentre os critérios utilizados para a seleção, utilizou-se como palavras-chaves as que se seguem: Educação Inclusiva; Surdez; Deficiência Auditiva; Materiais de apoio pedagógico; Jogos pedagógicos. E as bases de busca foram: Scielo; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e *Google Acadêmico*. Os critérios de exclusão utilizados foram, trabalhos em outras línguas, anteriores a 2011, e que depois da leitura do resumo constatou-se que não abordavam o tema privilegiado nesta pesquisa.

O primeiro levantamento realizado foi na Scielo Brasil, quando buscou-se

todas as palavras-chave escolhidas a plataforma não chegou a encontrar resultados, por esse motivo, a opção foi em separá-las em duas buscas. A segunda busca foi apenas com as palavras-chave: Materiais de apoio pedagógico; Jogos pedagógicos, que também não localizou resultados. Na outra busca foram utilizadas as palavras-chave: Educação Inclusiva; Surdez; Deficiência Auditiva, em que se obtiveram 10 artigos.

Dos 10 textos 2 foram selecionados para a presente pesquisa, o primeiro intitulado “Ouvindo imagens: ensaio sobre uma oficina audiovisual inclusiva de cinema e educação” de Geraldo Pereira; Maria Inês Batista Barbosa; Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho (2019), por promover uma discussão que reflete sobre a produção de um vídeo realizada com estudantes surdos e ouvintes do ensino médio de uma escola pública, objetivando promover a aproximação e a integração entre os grupos de estudantes envolvidos na prática cinematográfica.

O segundo artigo selecionado foi, “Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas” de Vanessa Regina de Oliveira Martins; Neiva de Aquino Albres; Wilma Pastor de Andrade Sousa (2015), pelo fato de que as autoras relacionam a proposta bilíngue para crianças surdas na Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento linguístico do sujeito surdo. Alcançando uma discussão sobre a aquisição de linguagem precoce (por meio da interação dialógica com o outro) e a relevância do brincar na Educação Infantil.

A segunda base de dados que foi consultada, foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Como ocorreu com a primeira base foi necessária a divisão das palavras-chaves, em: Materiais Pedagógicos; Jogos Pedagógicos. Nessa pesquisa o resultado englobou 202 títulos, em que apenas 1 texto relacionava-se com o objeto desta pesquisa, focando nas discussões relacionadas à surdez, o título da tese de Cristine Correia Taveira (2014) é, “Por uma didática da intervenção surda: Prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro”. Texto que discute o letramento de alunos surdos e a constituição do pensamento através de signos e seus possíveis significados construídos socialmente.

Da segunda vez foram utilizadas as palavras-chave: Educação Inclusiva; Surdez; Deficiência Auditiva. Nesta pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram encontrados 15 resultados.

Dentre os textos o primeiro selecionado foi “A adequação do currículo para alunos surdosem escolas comuns de Goiás: entre o prescrito e o realizado” de Glauca Resende Marra Pereira (2014), pois a autora faz uma discussão a partir do currículo escolar, constatando que a prática educativa acontece de acordo as condições materiais da escola e seus recursos humanos, isso faz com que educação inclusiva apresente lacunas que comprometem a qualidade da educação.

O segundo texto é “O ensino do corpo humano: sistema digestório para alunos surdos nosanos iniciais do ensino fundamental” em que o autor Luiz André Brito Coelho (2020) traz reflexões a respeito da necessidade de acessibilidade por parte de alunos/as surdos/as e deficientes auditivos/as de que o processo de ensino-aprendizagem seja modificado, para proporcionar a aprendizagem.

O texto de Raul Inácio Busarello (2011), “Geração de conhecimento para usuário surdo baseada em histórias em quadrinhos hipermidiáticas” foi selecionado por promover discussão a respeito dos ambientes hipermídia e sua contribuição para a educação de pessoas surdas, pois o acesso à multimídias com características específicas facilitam a aprendizagem.

Em 2015, Luiz Claudio Machado dos Santos publicou o texto “Aprendizado bilíngue de crianças surdas mediada por um software de realidade aumentada”, escolhido para esta investigação, pois, trata do assunto a utilização da tecnologia e de programas educativos dentro e fora da sala de aula, que proporcionam o desenvolvimento cognitivo. Em sua pesquisa foi desenvolvido um software para mediar o ensino-aprendizagem dos alunos surdos usuários da Libras e Português. O software foi apresentado aos alunos, alunas e profissionais da área da surdez, que analisaram se o software pode ser utilizado para apoiar o ensino e aprendizado de estudantes.

O levantamento seguiu com a pesquisa na base de dados Google Acadêmico, utilizando as palavras-chave Educação Inclusiva; Surdez; Deficiência Auditiva; Materiais de apoio pedagógico; Jogos pedagógicos. Na página inicial surgiu a informação de que haviam aproximadamente 11.900 resultados para a pesquisa, entendendo o limite desta pesquisa optou-se pela leitura atenta da 15 primeiras páginas, que incluiu aproximadamente 150 resultados, destes, foram pré selecionados 46 títulos,

os 46 textos foram abertos em novas guias e tiveram suas informações básicas lidas. Após esta primeira leitura restaram 20 textos.

A partir do levantamento na base de dados Google Acadêmico, o primeiro texto selecionado foi, “Proposta Lúdica para o ensino da tabela periódica e teorias em turmas com Inclusão de Surdos: Jogo ‘TRILHA EXPLOSÃO DE ELEMENTOS’”, de Cinthia Bárbara Pinheiro de Almeida (2012), que discute o ensino de química através de um jogo didático em turmas com inclusão de alunos/as surdos/as.

O segundo texto selecionado intitula-se “Jogos para a motivação da aprendizagem na Alfabetização de Jovens e Adultos Surdos”, escrito por, Lettícia Domingues de França, Silvia Iuan Lozza, Rodrigo Ribeiro da Silva (2020), texto em que a discussão traz à tona jogos didáticos que auxiliam na alfabetização de jovens e adultos surdo que fazem parte da EJA.

O texto de Tuane Telles Rodrigues; Roberto Cassol; Wilson de Oliveira Miranda (2020), foi selecionado por tratar do ensino de geografia a partir de jogo digital, sendo o título do trabalho, “Cartografia Escolar Inclusiva: o jogo digital educacional como instrumento na alfabetização cartográfica de alunos surdos e deficientes auditivos”. A autora Tauane Telles Rodrigues (2019) escreveu outro texto encontrado neste levantamento, “O jogo digital como recurso didático na alfabetização cartográfica de alunos surdos e deficientes auditivos em Santa Maria, RS/Brasil” que também foi utilizado nesta pesquisa, por trazer outros pontos a discussão.

O último texto selecionado foi escrito pelos autores/as Igor V. L. do Nascimento; Amanda F. C. de Oliveira; João P. G. e A. Lima; Lucyanna A. Bezerra; Gilberto A. de A. Cysneiros Filho (2021), seu título é “Um Jogo para Dispositivos Móveis com o Objetivo de Auxiliar no Ensino de Libras e Português”, texto que discute a inclusão digital no ensino de Libras e Português por meio de um jogo digital.

Sendo assim, do levantamento nas bases de dados escolhidas foram selecionados 10 textos para serem aqui discutidos, o que não impediu que outros/as autores/as encontrados neste levantamento não fossem aqui citados como referências importantes para a discussão.

Políticas públicas, currículos, metodologias e recursos pedagógicos

A partir da leituras dos artigos acessados por meio da base dados Scielo, fica evidente uma primeira informação que torna-se um pontapé pertinente a essa discussão, o fato da “[...] a necessidade de criação de políticas educacionais atrativas para a população surda (MARTINS; ALBRES, SOUSA, 2015, p. 105).” Isso porque, as políticas públicas partem do princípio da inclusão, e devem ser norteadoras na elaboração de projetos políticos-pedagógicos. É na construção dos projetos políticos-pedagógicos lugar pertinente para o envolvimento dos membros da comunidade escolar (PEREIRA; BARBOSA. REZENDE FILHO, 2019). O envolvimento da comunidade é importante pois “a escola passa a ser, então, o lugar onde as crianças e os jovens iniciam, a partir da convivência, uma possibilidade de transformação social” (PEREIRA; BARBOSA; REZENDE FILHO, 2019, p. 5).

Partindo do contexto de sala de aula, destaca-se a necessidade de uma educação bilíngue para pessoas surdas e deficientes auditivas. Pode-se definir tal educação como “[...] aquela na qual a língua de sinais é potencializadora das relações de aprendizagens dos alunos surdos e, com isso, mobiliza mudanças curriculares significativas” (MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015, p. 105). Sendo assim, as decisões tomadas na construção dos projetos políticos-pedagógicos devem proporcionar mudanças curriculares que visam a inclusão e também a integração de todas(os) as(os) estudantes. Têm-se então, na educação bilíngue, ferramenta que possibilita que a Libras “[...] empoderada nos usos cotidianos, nas avaliações, nas salas de aulas, na relação com alunos ouvintes, tendo espaço de poder nas negociações escolares como a língua portuguesa” (MARTINS; ALBRES, SOUSA, 2015, p. 105).

Vale destacar que, por conta da singularidade do processo educacional das pessoas surdas e deficientes auditivas, a comunidade acadêmica e a comunidade surda defendem a proposta da educação bilíngue, “uma proposta que pressupõe a utilização de duas línguas em sua escolarização: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa” (PEREIRA; BARBOSA. REZENDE FILHO, 2019, p. 5). Levando em consideração que, a surdez tem como resultado de uma experiência visual, tal experiência promove “[...] no corpo surdo uma relação visual específica, sendo a língua de sinais constitutiva do sujeito surdo e de sua relação com a linguagem, com o mundo e com o outro (Lacerda, 2009; Lodi & Lacerda, 2009, apud, MARTINS; ALBRES;

SOUSA, 2015, p. 111).

Por tanto, estudantes surdos de qualquer idade, estão inseridos em processos de comunicação constituídos pela visualidade, em que se destaca a presença dos discursos verbal, oral e/ou escrito, bem como “[...]discursos imagéticos que medeiam a produção do conhecimento por meio de tecnologias e recursos visuais” (PEREIRA; BARBOSA. REZENDE FILHO, 2019, p. 5).

Segundo Martins; Albres e Sousa (2015) ao se cogitar a possibilidade de uma escola inclusiva bilíngue, há a necessidade de mudança curricular, privilegiando-se uma proposta visual, sendo necessária também, a contratação de professores e professoras bilíngues (Libras e Português) e quando possível proporcionar a convivência com adultos surdos(as). Tais mudanças refletem “[...]concepções de ensino para surdos e que colidem com algumas propostas atuais, as quais também se articulam como promotoras de espaços inclusivos” (MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015, p. 111).

Pensar uma educação bilíngue que parta do pressuposto da inclusão e integração de alunos e alunas surdos, torna necessária a aproximação com as propostas educacionais encontradas nos levantamentos feitos. Entendendo que a sala de aula deve ser um espaço inclusivo, a primeira proposta destaca a necessidade de criação de salas bilíngues, em que professores e professoras bilíngues possuem espaços de uso da língua de sinais como língua de instrução na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Destaca também a importância “[...] de professores surdos, no caso de o professor bilíngue ser ouvinte, como chave de desenvolvimento de escolas bilíngues inclusivas para surdos, além de pares surdos para a troca linguística e para a aquisição da língua de modo natural, dialógico e interativo” (MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015, p. 106).

Sendo assim, a primeira ferramenta encontrada são as salas bilíngues, entendidas como espaço propício para contato com surdos adultos e crianças surdas. Na pesquisa de Martins; Albres e Sousa (2015), concluiu-se que, as crianças que tiveram acesso às salas bilíngues “[...]tiveram uma aquisição mais natural da língua de sinais e, com isso, mostraram melhores desempenhos na aprendizagem da língua portuguesa” (p. 115). Demonstrando a necessidade de salas bilíngues, com professores

e professoras bilíngues, espaços específicos de instrução Libras na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo as autoras, notou-se que, pelo fato de que como língua não era mais empecilho de aprendizagem de conteúdo, nem de comunicação, a consolidação de conhecimentos fluía mais facilmente nas salas observadas (MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015).

As autoras Martins; Albres e Sousa (2015), sinalizam uma outra ferramenta, útil dentro e fora de espaços de instrução em Libras (salas bilíngues), que são as brincadeiras, isso porque, a criança dá significados às relações da vida concreta a partir das brincadeiras (MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015). Neste contexto, “no espaço da escola, principalmente no espaço/ atividade do brincar, as crianças se apropriam da cultura e vivenciam o simbólico, significando o mundo” (MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015, p. 109).

Quando a criança brinca ela vai recriando e assimilando as normas sociais, por meio da descoberta das lógicas dos conjuntos, das seriações e das classificações, sendo que, na convivência com as outras a criança vai significando o mundo por meio de objetos (MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015).

Nesse sentido, o outro se apresenta como alteridade, ou seja, como diferença que traz consigo singularidades, aspectos culturais, modo de ser e se relacionar com o mundo e que não deve ser feito e nem efeito de um processo de homogeneização pela lógica de condicionamento do outro: eu e outro como “alter”, na sua condição de ser “outro”, e não de uma mesmidade subjetiva. Portanto, ambos se colocam como base de novos encontros e novos saberes (MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015, p. 105).

É por esse motivo que o **brincar**, quando mediado pela Libras, pode proporcionar a possibilidade de flexibilização da função dos objetos e a interação com os pares, ouvintes ou não (MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015). O que facilita a aquisição das línguas, de sinais e portuguesa, bem como a inserção, integração e inclusão no grupo.

A terceira ferramenta foi evidenciada no texto de Pereira, Barbosa e Rezende Filho (2019), sendo ela, uma oficina audiovisual inclusiva, que destaca, uma forma de promoção de aproximação de dois grupos de adolescentes (surdos e ouvintes)

pela prática cinematográfica. Os autores e a autora destacam que, no momento em que um(a) estudante com surdez chega à escola, a falta de linguagem e/ou o uso da Libras, que por vezes não é compreendida pela maioria das pessoas da comunidade escolar pode ocasionar a exclusão, mesmo quando se trata de uma escola inclusiva (PEREIRA; BARBOSA; REZENDE, 2019). Assim, um fazer pedagógico que compreende “[...] a necessidade do surdo a partir de abordagens essencialmente **imagéticas** pode abrir para esses sujeitos não só possibilidades de aprendizado escolar, mas também a possibilidade de relacionamentos mais igualitários com seus pares” (PEREIRA; BARBOSA; REZENDE, 2019, p. 6).

Os grupos participantes desta oficina pautada em abordagens imagéticas produziu um filme, este, quando analisado pelos autores e autora trouxe à tona um mundo inventado que existe na vida real, que parte portanto da experiência desses(as) estudantes (PEREIRA; BARBOSA; REZENDE, 2019, p. 6).

Pode-se concluir em um primeiro momento que, a vivência de crianças e adolescentes surdos e deficientes auditivos com seus pares que ouvem ou não é de extrema importância para o desenvolvimento da comunicação, aquisição da linguagem o que auxilia no processo de aprendizagem. Há também nas ferramentas como o brincar e a produção de filme uma dinâmica de envolvimento e significação, seja do que ainda precisa ser assimilado (como na educação infantil e anos iniciais), ou na percepção das próprias experiências vividas por si e por seus pares (como no caso da produção do filme com estudantes do ensino médio).

Vale destacar que, os autores e autoras de ambos os textos concordam que há a necessidade de que projetos políticos-pedagógicos escolares estejam pautados em políticas públicas de inclusão, bem como os currículos. Tais políticas devem ser inseridas em todo o contexto escolar, partindo de análises que priorizem a comunidade escolar, e a necessidade de alunos e alunas inseridas na escola. Assim, as práticas pedagógicas poderão possibilitar a inclusão e integração de crianças e adolescentes surdos(as) por meio das possibilidades comunicativas na interação, seja por meio da sala bilíngue, em que crianças surdas e não surdas têm contato com a Libras e a Língua portuguesa, seja nos momentos de brincar (mediados ou não), ou mesmo na produção de um filme.

Os textos acessados e selecionados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, vão sinalizar outras ferramentas possíveis no processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos e/ou deficientes auditivos.

Para que essa discussão se inicie, Pereira (2014) indaga: “Como ocorre essa inclusão?”, em busca desta resposta, a autora adentra os currículos das escolas comuns de Goiás, e discute o que está prescrito nos documentos curriculares, e o que está sendo realizado.

Para isso a autora vai delinear que o currículo é uma prática social complexa e contraditória, isso porque está em constante e permanente movimento e desenvolvimento. Há um destaque para o fato de que o currículo é um instrumento de difusão de concepções de educação, são portanto, resultado de políticas públicas “[...] permeadas pelas influências dos organismos internacionais que tentam homogeneizar a educação, com vistas a facilitar o controle das sociedades” (PEREIRA, 2014, p. 153). Assim efetiva-se o que se deve ensinar, o como, e para quem, buscando atingir uma finalidade.

Sendo assim, a inclusão escolar, torna-se fruto do posicionamento político e pedagógico perante a diversidade, o que constituiria um grande desafio para as escolas, pois, histórica e culturalmente, as mesmas efetivaram-se como espaço de organização, classificação e categorização (PEREIRA, 2014). Têm-se por fim, que, o currículo pode ser instrumento que privilegie a diversidade, em contraponto, pode ser pensado de outra forma, como por exemplo visar o desempenho em testes e avaliações governamentais, privilegiando a meritocracia e competitividade, minando a autonomia dos professores e professoras.

Acentua-se, pois, a concepção empresarial de escola voltada para o mercado de trabalho. Nesses termos, a qualidade da educação fica comprometida quando a formação é fragmentada e instrumental. Soma-se a isso a educação especial. Essa modalidade educacional requer conhecimentos específicos dentro da escola comum (PEREIRA, 2014, p. 154).

Ao constatar que a educação especial requer conhecimentos específicos, e é prejudicada por um modelo empresarial de educação, constata que “[...] nem sempre, a escola consegue articular a dimensão da educação comum com a especial,

simplesmente em função das leis” (PEREIRA, 2014, p. 154). Neste sentido, por vezes a escola vivencia um distanciamento entre o que está proposto no currículo e a sua prática educativa.

São as práticas sociais na escola que “[...] conduzem o processo educativo e revelam a força maior do currículo oculto. Seguramente, faz-se necessária a ligação entre teoria, legislação e prática” (PEREIRA, 2014, p. 154).

O autor Coelho (2020), compactua com uma das ideias sinalizadas por Pereira (2014), que é o fato de que “o aluno surdo não tem as mesmas condições de aprendizagem que os alunos ouvintes. Não se trata de inteligência, trata-se de metodologia, ou seja, ele aprende de outra forma. Ao se relacionar com os demais alunos ele se sente estimulado a aprender” (PEREIRA, 2014, p. 155).

Conhecer como o conhecimento é construído na mente humana, verificando que não há diferença no desenvolvimento cognitivo de surdos e ouvintes, é afirmar que a deficiência auditiva presente, nada mais é que uma característica neurosensorial que em nada afeta a inteligência, desde que respeitada a necessidade de uma língua visual-espacial (COELHO, 2020, p. 95).

Coelho (2020) discute em sua pesquisa discute como ocorre o ensino do sistema digestório para alunos(as) surdos(as), e demonstra que há igualdade na apreensão no processo de ensino-aprendizagem, entretanto há a necessidade de diferença na mediação linguística. Sinalizando a possibilidade “[...] de se considerar mister que novas pesquisas e projetos sejam desenvolvidos em língua de sinais, no caso do Brasil, em Libras e signwriting³, para que os surdos alcancem a equidade efetiva quanto ao acesso aos mais diversos conhecimentos” (COELHO, 2020, p. 95).

O resultado prático da pesquisa de Coelho (2020), foi o desenvolvimento de um caderno pedagógico, com o tema o Corpo Humano, suas partes e sistemas, bem como, o detalhamento do Sistema Digestório. “Esse produto foi elaborado em duas versões, uma em arquivo PDF para possível impressão, ou acesso digital; e outra versão midiática bilíngue multimodal, em Libras, com áudio e legenda em português” (COELHO, 2020, p. 96). O autor destaca que o material foi organizado em duas unidades, apresentando atividades de fixação (propostas para educadores apresentarem ao longo do trabalho com essa temática), adaptadas aos alunos(as)

surdos(as) e ouvintes. Segundo o autor, este estímulo proporciona a compreensão do conteúdo em sua primeira língua, seja surdo(a) ou ouvinte, possibilitando também o aprimoramento e desenvolvimento linguístico, por meio do constante contato com “línguas distintas, pertencentes a modalidades diferentes: uma oral-auditiva e outra, visual-espacial” (COELHO, 2020, p. 96).

Pereira (2014) e Coelho (2020) demonstram que, para que uma educação inclusiva aconteça há a necessidade de que políticas públicas, currículos, e todo o processo de ensino aprendizagem estejam de acordo, privilegiando as especificidades de alunos e alunas surdos(as) e/ou deficientes auditivos. Vale destacar a necessidade de existência de materiais de apoio e também do fomento à autonomia docente.

Nesta linha de raciocínio, o autor Santos (2015), discute a possibilidade de utilização de software como material de apoio em processos de ensino-aprendizagem. Sinaliza outro ponto importante quando destaca o desenvolvimento do material de apoio (software), a participação e apoio dos profissionais e crianças/jovens envolvidos(as), o que, segundo o autor, torna possível e válida a ampliação da dimensão do processo de ensino e aprendizado (SANTOS, 2015).

Assim, o software desenvolvido buscou auxiliar o aprendizado de palavras em Libras e em língua portuguesa escrita, utilizando-se do recurso de realidade aumentada, sendo, “[...] uma possibilidade de ampliação de repertório comunicativo para a área da educação inclusiva” (SANTOS, 2015, p. 131). Isso demonstra que, recursos distintos podem auxiliar na apropriação da Libras e da língua portuguesa, como forma de inclusão de crianças/adolescentes.

Santos (2015), dá destaque ao fato de que a apropriação da Libras é imprescindível na vida das pessoas com surdez e/ou deficiência auditiva. Neste contexto, recursos pedagógicos como o software proporcionam motivação no processo de aprendizagem do(a) aluno(a) com surdez, que propicia a ampliação do repertório comunicativo (SANTOS, 2015). Os autores e autoras citadas(os) vão demonstrar que os recursos, materiais de apoio e metodologias auxiliam na produção de um ambiente inclusivo, podendo possibilitar o ensino de Libras e língua portuguesa para estudantes com e sem surdez/deficiência auditiva.

Têm-se nas imagens uma ferramenta que colabora para que pessoas surdas

possam entender de forma mais completa o conteúdo. Os participantes da pesquisa de Busarello (2011), evidenciaram que é importante a utilização de imagens, pois, auxiliam os indivíduos surdos na compreensão de textos. Por fim, o autor destacou que a mediação aconteceu apenas para o entendimento da ordem em que os quadrinhos deveriam ser lidos, isso porque, “[...]a forma redundante entre texto e imagem na história em quadrinhos facilitou o entendimento, e até mesmo, o aprendizado de eventuais termos – na forma escrita – desconhecidos” (BUSARELLO, 2011, p. 157).

A acessibilidade pode ser proporcionada por diferentes recursos, como software ou mesmo histórias em quadrinhos hipermidiáticas, no contexto da efetivação da aprendizagem. A inclusão de pessoas surdas e não surdas aconteceu em ambas as pesquisas (SANTOS, 2015; BUSARELLO, 2011; COELHO, 2020 e MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015), demonstrando

a possibilidade de inclusão em ambientes educativos e fora deles. Deve-se também olhar para outros possíveis recursos, como filmes e brincadeiras, ou mesmo metodologias, como as salas bilíngues, abordagens essencialmente imagéticas. Professores e professoras não podem perder de vista os diversos momentos como propícios à aprendizagem de alunos e alunas surdos e/ou com deficiência auditiva, mediando, sempre que necessário.

Por fim, pode-se perceber que é de grande importância a articulação entre políticas públicas, currículos, metodologias e recursos pedagógicos, construindo assim a possibilidade de inclusão.

Considerações finais

Os jogos pedagógicos planejados na/para educação especial, em específico para o auxílio no processo de aprendizagem de estudantes surdos(as) e/ou deficientes auditivos(as) são investimentos viáveis no desenvolvimento educacional. Neste sentido, ao investir no desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens surdas(os) também investe-se em inclusão, tanto no espaço escolar, quanto nos espaços não educativos.

Há nos jogos pedagógicos possibilidades e integrações interdisciplinares, como por exemplo, libras e língua portuguesa, ciências da natureza e língua portuguesa,

e geografia e língua portuguesa. Tais abordagens interdisciplinares, tornam-se facilitadoras de conhecimentos específicos e também gerais, tornando os aprendizados significativos.

Os jogos pedagógicos podem fomentar a aquisição da LIBRAS e da língua portuguesa, proporcionando ambientes comunicativos, integrando toda a turma, à medida que diálogos e momentos de ajuda são estabelecidos com os pares facilita-se também o desenvolvimento da linguagem.

Utilizar ferramentas auxiliares como os jogos pedagógicos podem proporcionar motivação no processo de aprendizado de estudantes com surdez e/ou deficiência auditiva, pois pode auxiliar na ampliação de repertório comunicativo. Por fim, o ambiente proporcionado pelos jogos, sejam digitais ou não, facilitam interações e criam vínculos entre estudantes.

Há portanto a necessidade de criação de materiais de apoio (jogos pedagógicos) que levem em consideração as especificidades da ou das crianças com quem se trabalha. Os jogos podem ser pensados de diversas maneiras, confeccionados com materiais simples e de fácil acesso, como digitais, por exemplo. Deve haver liberdade na construção de jogos pedagógicos, para que efetivamente facilitem o ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes, e possibilitem a integração em sala de aula, por isso há a necessidade de se estabelecer objetivos aos jogos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (1999). Decreto nº 3.298: Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Presidência da República*, Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos.

BRASIL. (2015). Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Presidência da República*, Secretaria Geral, subchefia para assuntos jurídicos.

Bisol, C. A.; Valentini, C. B. (2011). Surdez e Deficiência Auditiva – qual a diferença?. *OBJETODE APRENDIZAGEM INCLUIR UCS/FAPERGS*, 3p.

Sousa, A. S.; Oliveira, G. S.; Alves, H. A. (2021). A pesquisa bibliográfica: Princípios e fundamentos. v. 20 n. 43: *Cadernos da Fucamp*, 20p.

Dias, A. C. E. (2016). Guia: Como elaborar uma revisão bibliográfica. *Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais INPE*, 22p.

Pereira, G.; Barbosa, M. I. B.; Filho, L. A. C. (2019). Ouvindo imagens: ensaio sobre uma oficina audiovisual inclusiva de cinema e educação. *Pro-Posições, Campinas, SP*, V. 30.25p.

Martins, V. R. O.; Albres, N. A.; Sousa, W. P. A. (2015). Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. *Dossiê "EDUCAÇÃO DE SURDOS: DAS CONQUISTAS AOS NOVOS DESAFIOS"*, *Pro-Posições V.26*, 22p.

Pereira, G. R. M. (2014). A adequação do currículo para alunos surdos em escolas comuns de Goiás: entre o prescrito e o realizado. *Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, dissertação*, 165p.

Coelho, L. A. B. (2020) O ensino do corpo humano: sistema digestório para alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. *Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia, dissertação*, 105p.

Busarello, R. I. (2011). Geração de conhecimento para usuário surdo baseada em histórias em quadrinhos hipermidiáticas. *Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, dissertação*, 174p.

Santos L. C. M. (2015). Aprendizado bilíngue de crianças surdas mediada por um software de realidade aumentada. *Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Dissertação*, 189p.

França, L. D.; Lozza, S. I.; Silva, R. R. (2020). Jogos para a motivação da aprendizagem na Alfabetização de Jovens e Adultos Surdos. *Caderno PAIC, Programa de Apoio à Iniciação Científica*, 16p.

ALMEIDA, C. B. (2012). Proposta Lúdica para o ensino da tabela periódica e teorias em turmas com Inclusão de Surdos: Jogo ‘Trilha Explosão de Elementos’. *Faculdade de Educação e Meio Ambiente – FAEMA, Licenciatura em Química, Monografia* 37p.

RODRIGUES T. T.; Cassol R.; Miranda W. O. (2020). Cartografia Escolar Inclusiva: o jogo digital educacional como instrumento na alfabetização cartográfica de alunos surdos e deficientes auditivos. *Revista eletrônica Ateliê Geográfico*, v. 14 n. 1, 18p.

RODRIGUES, T. T. (2019). O jogo digital como recurso didático na alfabetização cartográfica de alunos surdos e deficientes auditivos em Santa Maria, RS/Brasil. *Repositório Digital da UFSM, Manancial, Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Geografia, dissertação*, 139p.

NASCIMENTO, I. V. L.; Oliveira, A. F. C.; Lima, J. P. G. A. Lima; Bezerra, L. A.; Filho, G. A. A.C. (2021). Um Jogo para Dispositivos Móveis com o Objetivo de Auxiliar no

Ensino de Libras e Português. *in: TRILHA DE EDUCAÇÃO, ARTIGOS COMPLETOS, SIMPÓSIOBRASILEIRO DE GAMES E ENTRETENIMENTO DIGITAL (SBGAMES), Sociedade Brasileira de Computação, 9p.*

Cracolândia e aporofobia: uma análise semiolinguística de publicações do padre Júlio Lancellotti sobre a Cracolândia no *Instagram*

Cracolândia and aporophobia: a semiolinguistic analysis of publications by Padre Júlio Lancellotti about Cracolândia on *Instagram*

Mônica Melo³⁰

João Vítor Ferreira Rivelli³¹

Resumo: Este trabalho analisa discursivamente publicações do padre Júlio Lancellotti sobre a Cracolândia paulistana no *Instagram* no primeiro semestre de 2022, período em que ocorrem operações policiais e movimentação dos frequentadores da Cracolândia entre a rua Helvétia e a Praça Princesa Isabel. A princípio, resumimos a história da Cracolândia e a realidade dos seus frequentadores. Em seguida, descrevemos e analisamos as postagens, com base na Teoria Semiolinguística de Charaudeau (2019). Constatamos que as descrições apresentam uma dimensão argumentativa, funcionando como denúncias que visam provocar mobilização da população e ação das autoridades, a partir da construção de imaginários sociodiscursivos das autoridades e dos frequentadores da Cracolândia.

Palavras-Chave: Redes sociais. Cracolândia. Aporofobia. Discurso.

ABSTRACT: This paper discursively analyzes publications by Father Júlio Lancellotti about Cracolândia São Paulo on *Instagram* in the first half of 2022, a period in which police operations and movements of Cracolândia visitors take place between Rua Helvétia and Praça Princesa Isabel. At first, we summarize the history of Cracolândia and the reality of its visitors. Then, we describe and analyze the posts, based on Charaudeau's Semiolinguistic Theory (2019). We found that the descriptions have an argumentative dimension, functioning as complaints that aim to provoke mobilization of the population and action by the authorities based on the construction of socio-discursive imaginaries of the authorities and visitors to Cracolândia.

Keywords: Social networks. Cracolândia. Aporophobia. Discourse.

³⁰ Possui Licenciatura Em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (1987), Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1991), Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003) e Pós-Doutorado em Estudos Linguísticos (2011). Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal de Viçosa, onde atua na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso (religioso, político e midiático), argumentação, semiolinguística e mídia. Atuou, de 2013 a 2015, como Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa. É Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

³¹Graduando em Letras na Universidade Federal de Viçosa.

INTRODUÇÃO

A região conhecida como Cracolândia paulistana é alvo de posicionamentos muito diversos: por um lado desperta o preconceito, intolerância e a aversão de expressiva parcela da população e, por outro, aflora a sensibilidade, compaixão e uma busca de políticas públicas de acolhimento em relação às pessoas que frequentam aquele local. É esta a posição do padre Júlio Lancellotti que, através de seu *Instagram*, relata as operações que ocorrem no local e o dia-a-dia das pessoas que ali se encontram. Desse modo, seja pelo sentimento de aversão ou de compaixão, a região é encarada como um problema social a ser solucionado, e as ações do poder público implementadas ao longo do tempo não foram capazes de trazer essa solução.

A Cracolândia não é uma região fixa, que possa ser totalmente delimitada, visto que, diante de ações policiais que ocorrem no local, as pessoas que ali frequentam transitam entre diferentes ambientes. Esse movimento já foi observado por uma pesquisa sobre o perfil de frequentadores da Cracolândia realizada pela Secretaria de Desenvolvimento Social Estado de São Paulo (MADRUGA, 2017). Além de um deslocamento entre ruas próximas, há uma oscilação numérica que indica um movimento de saída e retorno dessas pessoas. A pesquisa realizou uma contagem entre o período de 2016 e 2019 e, a partir dela, se observou que em 2016 havia em média 709.3 frequentadores; em 2017-1 já eram 1861, diminuindo mais uma vez em 2017-2 para 414 e aumentado para 1680 em 2019 (UNIAD, 2020, s.p.).

O motivo da alteração desses números é descrito pela mesma pesquisa, que indica que os momentos de expressiva diminuição de pessoas ocorreram depois de grandes operações policiais. Porém, embora em certos momentos se visualize uma aparente diminuição, o número real de pessoas não se alterou tanto, visto que após as operações policiais há um retorno das pessoas ao local.

Os dados que analisamos em nossa pesquisa se situam em um recorte temporal que vai justamente de um período que se inicia com uma movimentação dos frequentadores da Cracolândia paulistana da rua Helvétia para a Praça Princesa Isabel até o momento em que as pessoas retornam ao local em que estavam, movimento que ocorre no primeiro semestre de 2022. Devido a uma pressão policial ordenada pelo poder público, representado nesse momento pelo prefeito Ricardo Nunes, houve essa

movimentação, o que gerou grande repercussão nas mídias tradicionais. Isso também representou um debate nas redes sociais, incluindo um aumento significativo de publicações do padre Júlio Lancellotti, padre católico dedicado ao atendimento às populações vulneráveis da cidade de São Paulo, no *Instagram*. Em tom de denúncia, o padre fez postagens que mostram o momento em que ocorrem essas operações e também o dia adia dessas pessoas entre uma ação policial e outra. Nessas postagens, a pressão policial é retratada em diferentes momentos, configurando-se como recorrência de uma situação já observada historicamente na capital paulista: um espalhamento dos frequentadores da Cracolândia que não resulta em diminuição real dessas pessoas nas ruas.

O foco desse artigo é analisar as publicações do padre Júlio Lancellotti relacionadas à Cracolândia, no *Instagram*, num dos períodos de operações mais intensas visando o esvaziamento da região: o primeiro semestre de 2022. Analisaremos as estratégias empregadas e os imaginários construídos no ambiente das redes sociais pelo padre Júlio Lancellotti, figura pública que atua como um influenciador de parcela significativa da população brasileira.

Além de apresentar uma breve visão social e histórica da Cracolândia e contextualizar a atuação do padre na rede social *Instagram*, faremos uma análise discursiva das publicações com maior repercussão no primeiro semestre de 2022, utilizando a Teoria Semiolingüística do Charaudeau (2008) como principal aparato teórico.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A ORIGEM DA CRACOLÂNDIA PAULISTANA

A cidade de São Paulo passou por um forte processo de industrialização ao longo do tempo, o que a tornou alvo de diversas migrações, uma movimentação que Santos (2018) observa estar atrelada ao surgimento da Cracolândia. Assim, há historicamente um grande deslocamento para a cidade de pessoas buscando ter melhores condições de vida. Entretanto, dentro de uma lógica competitiva, não há espaço para todos e muitas dessas pessoas se concentraram nas periferias paulistanas. Esse cenário é assim colocado porque, de acordo com Santos (2018), na década de 1990, “as cidades passaram por uma reestruturação produtiva pertencente a uma lógica de competição entre os espaços urbanos

e as consequências são a redução da necessidade de mão-de-obra não qualificada, a expulsão de categorias humanas indesejáveis e a busca da migração de mão-de-obra qualificada” (SANTOS, 2018, p. 338). Neste contexto, o uso de drogas surge em decorrência de uma falta de políticas públicas, o que acentua a desigualdade social e, conseqüentemente, um sentimento de frustração. A conclusão do autor é que a utilização de drogas é uma consequência dessas frustrações, não a causa delas. Santos conclui: “São trajetórias marcadas pela violência, pelo racismo de raça e de classe, pelo abandono, tanto pela família como pelo Estado” (SANTOS, 2018, p.342).

Números mais recentes trazem um aprofundamento na análise do perfil dos usuários de drogas da Cracolândia, evidenciando a trajetória dessas pessoas: a maioria está em situação de rua; grande parte vivia anteriormente com familiares; a maioria nunca esteve nas ruas antes de usar drogas e quase metade dos entrevistados afirmam não ter com quem contar em situações de emergência. (MADRUGA, 2017)

É a partir da ótica de humanização e compreensão da vulnerabilidade social causada pelo abandono do Estado e da família que Lancellotti decide lançar luz à situação dessa população, abordando o tratamento que é dado a essas pessoas como um comportamento aporofóbico, conceito que será abordado ao final desse artigo.

AS REDES SOCIAIS COMO ESPAÇO DE ENGAJAMENTO: O *INSTAGRAM*

O *Instagram* é uma plataforma de interação on-line que compartilha características gerais das redes sociais, mas que também possui algumas especificidades. Recuero (2009) ressalta que

[...] a rede social é constituída de nós (ou nodos) que representam os atores sociais na estrutura. O nó pode representar tanto um indivíduo quanto uma categoria ou grupo. Assim, em um determinado estudo, os nós podem representar pessoas individuais e, em outro, grupos de pessoas. (RECUERO, 2009, p.23).

Segundo Recuero (2009, p.23), “tradicionalmente, na análise de redes, as conexões são representadas de modo numérico e direcional, indicando um valor que é relacionado ao ‘peso’ da conexão. Esse ‘peso’ pode dar pistas a respeito do tipo de conexão entre os vários nós da rede” (RECUERO, 2009, p.23). Neste quesito, a autora se refere ao nível de proximidade entre aqueles que estabelecem contato em uma rede social,

indicando que a relação entre os “nós” será diferente se ambas as partes possuírem uma amizade ou se não se conhecerem. Além disso, ainda que as partes analisadas não possuam uma proximidade pessoal – como é comum ocorrer quando um dos atores sociais seja uma figura famosa – é possível medir essas relações ao se considerar a recorrência e o nível das interações.

É comum nas redes sociais a recorrência de determinados discursos. Do ponto de vista do analista, observar tais padrões pode contribuir para a percepção do nível de proximidade dos “nós”, criando “laços” (GRANOVETTER, 1973). A noção de laço, de Granovetter (1973), é associada ao conceito de capital social. Essa noção remete a Bourdieu (1998) e se refere a resultados que o sujeito obtém ao longo da vida por meio das relações que estabelece. Para esse autor o capital social significa

[...] o conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1998, p. 67).

Nas redes sociais, a obtenção desse capital social está associada à visibilidade e à repercussão das publicações. Esse engajamento pode ser medido pela quantidade de visualizações, compartilhamentos, *likes* e comentários que a postagem gera ou até mesmo pelo crescimento de seguidores que ela provoca. Isso implica no fato de que essa relação nas redes sociais pode constituir determinadas vantagens estruturais aos atores (informação, intimidade, reciprocidade etc.), que são formas de capital. (RECUERO, 2009) Assim, a informação, por exemplo, é um valor social. (RECUERO, 2009, p.26).

Assim como outras redes sociais conhecidas – *Facebook*, *Twitter*, *TikTok* – o *Instagram* possui valores quantitativos associados ao engajamento, medidos através de “curtidas”, comentários e compartilhamentos. Nesse sentido, alguns dos conceitos estabelecidos por Recuero se aplicam à sua análise: esta rede pode ser utilizada para propagar determinados discursos, produzindo capital social e, através do nível de interação, percebido por meio do engajamento numérico, há indícios sobre o “peso” que essa comunicação representa.

Para Piza (2012) a difusão de conteúdo do Instagram segue “a lógica do ver e ser visto” (p. 17). Para a autora “a base de relacionamentos do Instagram, característica comumente presente nas redes sociais da internet, se mantém em torno de ter amigos ou seguidores, ou seja, indivíduos que estão vinculados à conta de usuários, com o intuito de acompanhar continuamente as atualizações do outro na rede” (p. 11)

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

UMA VISÃO GERAL DA TEORIA SEMIOLINGÜÍSTICA DO DISCURSO

Nossa análise se pauta na Teoria Semiolingüística de Charaudeau (2019), segundo a qual os atos de linguagem sejam analisados a partir de um contexto, do qual participam um emissor em um receptor, dentro de uma encenação discursiva. Propõe que há uma dupla identidade dos participantes da interação, já que são vistos tanto como seres psicológicos e sociais quanto como personagens encenados por meio do discurso, pertencendo a um espaço externo, do fazer, e a um espaço interno, do dizer. Na instância de produção, há o “Eu-comunicante” que performa um “Eu-enunciador”. Já na instância de recepção, há um “Tu-destinatário” (alvo do comunicante), que pode ser diferente do “TU interpretante”, interlocutor real.

Os interlocutores estão submetidos a um “contrato comunicacional”, que atribui a cada um deles um papel linguageiro (CHARAUDEAU, 2019). Nesse contrato, o locutor está submetido a restrições ligadas à situação de comunicação, mas dispõe de estratégias, que são escolhas que o indivíduo faz dentro da encenação comunicativa para atender a suas finalidades. As estratégias podem ser organizadas em algumas categorias, associadas a quatro modos de organização do discurso: o enunciativo, o descritivo, o narrativo e o argumentativo.

O modo de organização enunciativo diz respeito aos protagonistas do ato de linguagem, indicando a posição que o enunciador ocupa na situação de comunicação. De acordo com Charaudeau (2019), o modo enunciativo está relacionado à forma como o sujeito se porta na encenação de comunicação, posicionando-se em relação ao interlocutor e ao que é dito. Dependendo da maneira como ele se porta, é possível categorizar esse modo em três tipos de comportamento: alocutivo, elocutivo e delocutivo. No

comportamento alocutivo o sujeito de fala busca estabelecer uma relação de influência com o interlocutor e atribui a ele e a si mesmo papéis linguageiros. Já no comportamento elocutivo, há a expressão de um ponto de vista, que pode ser especificado como modo de saber, avaliação, motivação, engajamento ou decisão. Por fim, no comportamento delocutivo o sujeito de fala assume um ponto de vista externo, de testemunha, e pode se referir a um texto ou algo do mundo sem que se insira nesse relato.

O modo de organização descritivo identifica, localiza e qualifica os seres (CHARAUDEAU, 2019, p. 111). Trata-se de um comportamento que “consiste em ver o mundo com um ‘olhar parado’ que faz existir os seres ao nomeá-los, localizá-los e atribuir-lhes qualidades que os singularizam”. Esse modo se compõe de três procedimentos: nomear, qualificar e localizar. Nomear um ser do mundo, de acordo com Charaudeau (2019, p.112), é o processo de fazer existir e classificar um ser. Localizar-situar é uma determinação do posicionamento de um ser no espaço e no tempo. Por fim, qualificar é atribuir aos seres características que os especificam, assumindo um ponto de vista objetivo ou subjetivo.

O modo de organização narrativo organiza o mundo numa sequência de ações que influenciam umas às outras. Em termos gerais, diz respeito às ações, processos e aos papéis assumidos pelos agentes e pacientes envolvidos.

O modo argumentativo (CHARAUDEAU, 2019, p. 206) tem finalidade persuasiva e visa a levar o interlocutor a partilhar determinado ponto de vista. Para o autor, a argumentação se contrói a partir de uma busca por racionalização e por uma relação de influência. A partir disso, há alguns requisitos básicos que o autor estabelece para que haja argumentação: uma proposta sobre o mundo, um sujeito que se engaje nessa proposta e um outro que seja alvo dessa argumentação. Assim, a relação de influência que o locutor estabelece é feita a partir de uma busca de racionalização e organização de seus saberes, responsáveis pela consolidação de determinados imaginários.

As estratégias associadas aos modos de organização do discurso são orientadoras na reprodução de imaginários sócio-discursivos. Para Charaudeau (2017):

O imaginário é uma forma de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais, a qual, conforme dito, constrói a significação sobre os objetos do mundo, os fenômenos que se

produzem, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em real significante. Ele resulta de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo-racional através da intersubjetividade das relações humanas, e se deposita na memória coletiva. Assim, o imaginário possui uma dupla função de criação de valores e de justificação da ação. (CHARAUDEAU, 2017, p. 578).

Nesse sentido, as estratégias por meio das quais os imaginários se consolidam podem exercer influência sobre a opinião e sobre a postura dos interlocutores. Portanto, para se compreender o modo pelo qual os imaginários se materializam no discurso, é importante analisar a sua organização, que se dá, segundo Charaudeau, por meio de procedimentos associados aos modos enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo, descritos, sucintamente, acima.

METODOLOGIA

Este artigo focaliza publicações a partir de uma teoria do discurso que, como tal, adota uma perspectiva qualitativa. Entendemos, a partir de Minayo (2001), que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2001, p. 21-22)

Os textos analisados são de responsabilidade do padre Júlio Lancellotti, um dos principais agentes religiosos que denuncia em larga escala, nas suas redes sociais, a aporofobia, sendo, igualmente, uma figura representativa em um debate de imaginários sociais sobre a Cracolândia paulistana que visa transformações práticas, as quais descreveremos a partir de categorias pré-estabelecidas por Charaudeau (2019).

Nosso corpus é composto por trinta postagens do *Instagram* de Lancellotti, do primeiro semestre de 2022.³² Elas se referem a publicações compreendidas, especificamente, entre os meses de março e maio de 2022 e correspondem aos fatos descritos no quadro seguinte:

³² Inicialmente foram identificadas no período acima setenta e quatro publicações que se referiam, direta ou indiretamente, à Cracolândia. Esse total passou por uma segunda “filtragem”, considerando as postagens que obtiveram maior engajamento dentre as que se referiam a um mesmo acontecimento e cujo conteúdo era repetitivo.

21 de março	23 de março	11 de maio	12 de maio	13 de maio
É implementada a operação Caronte ³³ , que visava o combate ao tráfico ³⁴ .	Os dependentes químicos se disperaram pelo Centro da cidade. A maioria deles se concentrou na Praça Princesa Isabel .	A polícia realizou uma operação na Praça Princesa Isabel, causando a dispersão dos usuários por diversas áreas do Centro. ³⁵	Um morador em situação de rua foi baleado e morto durante uma operação da polícia na Cracolândia. Um policial foi identificado como autor do disparo.	Parte do grupo retornou para a rua Helvétia, enquanto outra parte permaneceu em pontos variáveis do Centro da cidade.

Quadro 1- Cronologia de operações na região da Cracolândia paulista- março a maio de 2022

Quanto à sua materialidade, essas publicações se compõem de textos (os quais identificamos como “legendas”) acompanhados de fotos ou vídeos, o que é uma característica típica dessa plataforma. Nesse trabalho, no entanto, focalizaremos apenas as mensagens escritas, uma vez que a descrição do estrato visual e filmico desse material demandaria um espaço muito maior, no qual pudéssemos nos debruçar sobre as particularidades associadas à análise da imagem. Algumas referências às fotos e vídeos serão, no entanto, necessárias para compreensão do contexto em que as legendas se inserem.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise de um ato de linguagem envolve a compreensão de vários fatores. Assim, ao analisar as trinta publicações selecionadas, vamos considerar o dispositivo em que a interação se materializa e as respectivas restrições situacionais, quais sejam, a identidades dos parceiros envolvidos, tanto na instância de produção quanto na instância de recepção; o recorte temático predominante e as propostas defendidas. Também

³³ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/03/4995270-ordem-do-traffic-esvazia-cracolandia-e-usuarios-se-espalham-por-sao-paulo.html>. Acesso em 15 out. 2022

³⁴ Disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/policia-civil-de-sp-faz-nova-operacao-contra-traffic-na-cracolandia-29062022>). Acesso em 17 out. 2022.

³⁵ Essa cronologia é descrita em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/06/02/usuarios-da-cracolandia-seguem-espalhados-pelo-centro-de-sp-governo-considera-dispersao-um-sucesso.ghtml>.

Acesso em 15 out. 22.

abordaremos as restrições discursivas, identificando os procedimentos predominantes associados aos modos de organização do discurso, assim como as escolhas de natureza formal.

Nosso recorte coincide, como vimos, com um período que vai de março a maio de 2022 e se justifica por ter sido uma época de intensas operações organizadas pela Prefeitura e Secretaria de Segurança Pública da cidade de São Paulo. As três publicações de março referem-se ao deslocamento das pessoas que compõem a Cracolândia para outras regiões em função de uma dessas operações. Nas dezenove publicações do mês de abril predomina a denúncia de ações higienistas e opressão na aglomeração da praça Princesa Isabel. As demais publicações, do mês de maio, também denunciam ações truculentas contra pessoas da Cracolândia. Todas as publicações se compõem de imagem (foto ou vídeo) e legenda, sendo que 12 delas possuem aquilo que denominamos “legendas secundárias”, que são textos escritos que se sobrepõem às fotos ou narrações em áudio que acompanham os vídeos postados. As legendas secundárias em geral têm por função detalhar a informação que consta na legenda principal, acentuando o seu tom crítico. Um exemplo é o que ocorre na publicação 18, cuja legenda principal “Aporofobia” é acompanhada da legenda secundária: “Prefeitura de São Paulo. Gestão Aporofóbica.” Assim, o leitor que desconheça, a princípio, quem é o agente da aporofobia, vai saber que esse comportamento é atribuído à Prefeitura de São Paulo.

O dispositivo por meio do qual as interações se materializam é uma rede social: o *Instagram*. Júlio Lancellotti possui alto engajamento nessa rede além de uma recepção majoritariamente positiva através dos comentários, o que indica um forte “peso” de interação, nos termos de Recuero (2009). O alto nível de adesão a seu pensamento e compartilhamento das teses que ele defende correspondem ao comportamento esperado nesse ambiente, uma vez que se supõe que a maior parte dos seguidores de uma conta é composta de internautas que possuem alguma afinidade com o responsável por ela. Assim, o padre se torna um relevante agente disseminador de convicções e comportamentos.

Seguindo o que propõe Charaudeau, nossa análise leva em conta a compreensão do sujeito comunicante, ser social que pertence à instância de produção do ato de linguagem. No nosso caso, o sujeito comunicante é, como antecipamos, Júlio

Lancellotti, um padre vinculado à Paróquia de São Miguel Arcanjo, em São Paulo. Sua atuação se estende para além das missas: ele tem o olhar e a ação muito direcionados ao povo marginalizado, prestando diversos tipos de assistência. Nas redes sociais, assume o papel enunciativo de influenciador digital, procurando sensibilizar o público, obter doações e engajar a população nas causas por ele defendidas.

No caso das publicações em foco, Lancellotti usa o *Instagram* como um recurso a fim de disseminar o debate sobre a população de rua, apontando e denunciando a falta de amparo aos desabrigados e atitudes de aporofobia contra pessoas em situação de rua, além de dificuldades por parte das autoridades para lidar com essa realidade. Assim, por meio das redes sociais ele busca ampliar o alcance de suas denúncias e sensibilizar um público maior para essas questões que afetam especialmente os grandes centros urbanos. Na presente data, Lancellotti possui um milhão e quinhentos mil seguidores no *Instagram*, o que mostra que suas postagens possuem potencial para repercutir fortemente na sociedade. Seu público-alvo são cristãos progressistas solidários à sua causa, mas também as autoridades públicas (frequentemente “marcadas” em suas postagens), especificamente da cidade de São Paulo. Quanto ao público real, o chamado “sujeito interpretante” (CHARAUDEAU, 2019, p. 45), esse inclui todos os que leram suas publicações, inclusive aqueles que não gostam dele e/ou discordam de suas pautas.

Analisamos o componente verbal das publicações, o qual identificamos como legenda.

Partiremos para a descrição da organização discursiva das publicações, iniciando pela organização enunciativa. Destaca-se, nesse plano, o predomínio da modalidade delocutiva, em que os enunciados parecem ser desvinculados do locutor, o que cria um efeito de objetividade. Nesse tipo de enunciado, “o propósito existe em si, e se impõe aos interlocutores em seu modo de dizer [...]” (CHARAUDEAU, 2008, p. 100). São exemplos:

A guerra higienista da prefeitura continua hoje. (Post.7)³⁶

³⁶ Na transcrição das legendas, foi preservado o formato original da publicação, inclusive eventuais transgressões à norma culta.

Essa é a assistência social da prefeitura de São Paulo para as pessoas em situação de rua. (Post.5)

Nesses casos, o apagamento dos vestígios dos parceiros da comunicação das configurações linguísticas cria um efeito de objetividade, que não deve ser, ingenuamente, confundido com a expressão de uma verdade. O que ocorre é uma espécie de dissimulação de uma opinião. Nos exemplos acima, a escolha do sintagma “guerra higienista” para se referir às iniciativas implementadas pela prefeitura junto aos dependentes químicos da Cracolândia nada tem de objetiva, como veremos a seguir, ao tratar do modo descritivo. Sendo assim, admitimos que mesmo os enunciados delocutivos têm a função de denúncia.

O destinatário das postagens é, não só, o seguidor do padre nessa rede, mas autoridades, que são “marcadas”³⁷ na publicação. Entre essas autoridades estão: o prefeito Ricardo Nunes, alguns deputados estaduais, o Ministério Público e a Defensoria de São Paulo, o comando da Guarda Civil Metropolitana. Exemplos desse comportamento enunciativo encontram-se em:

Irmão em situação de rua morto na Cracolândia! Precisamos explicações. @prefeitoricardonunes @soninhafrancine_oficial @coronelsalles @carlosbezerrajr (Post. 21)

Operação rebanho levados de um lado para o outro a noite inteira. @coronelsalles @carlosbezerrajr @soninhafrancine_oficial @prefeitoricardonunes (Post. 22)

Essa estratégia se repete na maioria das publicações: o padre descreve uma situação, posiciona-se em relação a ela e a evidencia por meio de foto ou vídeo. Nesse contexto, as imagens se mostram como representações de situações que se mostram concretas e verificáveis, o que as aproxima do público que vai ter acesso às publicações.

Há também, em menor escala, a presença da modalidade alocutiva, em que ocorre um chamamento ao outro que pode levá-lo a alguma ação ou, minimamente, a

³⁷ “Marcar” alguém no *Instagram* é um importante recurso para aumentar o nível de visibilidade e interação das publicações. Consiste em digitar, na postagem, o nome do usuário ao qual pretende direcionar a publicação.

alguma reflexão sobre o tema. Nos textos que analisamos há a injunção, por meio da qual o locutor espera que o interlocutor se sinta afetado e reaja ao chamado. É o que ocorre em:

Atenção: urgente! Urgente! 2prefeitoricardonunes @carlosbezerrajr
(Post. 1)

O caráter de urgência pode ser compreendido quando se considera a imagem e a legenda secundária que se sobrepõe a ela. Trata-se de uma imagem ilustrativa de uma operação em que um policial aparece apontando arma para pessoas na rua, acompanhada da legenda: “Alerta de repressão na Cracolândia! Amanhã 16/03, se planeja uma megaoperação na região da Cracolândia. Prefeitura e Secretaria de Segurança pública” (Pub 1)

Essa estratégia se repete na maioria das publicações: o padre descreve uma situação, posiciona-se em relação a ela e a evidencia por meio de foto ou vídeo. Nesse contexto, as imagens se mostram como representações de situações que se mostram concretas e verificáveis, o que as aproxima do público que vai ter acesso às publicações.

Entre as ocorrências alocutivas, há também a interrogação, por meio da qual o locutor assume – ou pelo menos aparente – uma ignorância em relação àquilo que ele pergunta e pede ao interlocutor para dizer o que ele sabe a respeito. Como exemplos, temos:

O que houve? (Post. 2)

Quando será a execução em massa? (Post. 29)

Mais uma vez esses questionamentos são compreendidos a partir das informações expressas nas legendas secundárias: “O povo da Cracolândia sumiu. Kd o povo do Fluxo Prefeitura de São Paulo? A especulação imobiliária acima da vida.” (Post.1) Na imagem, vê-se a rua Helvétia, ponto de concentração dos usuários da Cracolândia, vazia. Já em Post. 29, a legenda secundária informa: “Nova operação da polícia na Cracolândia tem veículo blindado e atiradores de elite no centro de SP.” A presença de força militar armada descrita parece ser prenúncio de ações violentas que

podem culminar na morte de pessoas que se alojavam na região. Assim, a legenda secundária aponta para uma resposta possível ao questionamento apresentado.

Outro componente relevante a ser analisado no corpus é sua organização descritiva. Como as legendas possuem um formato predominantemente descritivo, a compreensão dos procedimentos de nomeação, qualificação e localização é fundamental. Antes de analisá-los, porém, é importante identificar os tipos e usos das legendas que encontramos nas publicações.

Identificamos, tanto entre as legendas principais quanto entre as secundárias, aquelas que têm um caráter ilustrativo e as que possuem um teor que identificamos como “crítico”. Independente do seu valor, ambas possuem um caráter de denúncia da situação na Cracolândia, uma vez que o simples fato de retratar a situação já favorece sua visibilidade entre os seguidores e as pessoas que são identificadas (“marcadas”) nas publicações.

As legendas ilustrativas se compõem de sintagmas nominais que têm como primeira função descrever a cena ou informar a localização espacial e temporal dos fatos representados nas imagens. Elas têm também a função de esclarecer imagens cujo conteúdo pode parecer, à primeira vista, ambíguo. São exemplos de legendas ilustrativas:

GCM querendo impedir de entregar almoço para os irmãos em situação de rua. (Post. 6)

Praça princesa Isabel hoje. (Post. 9)

Rua Helvétia agora!” (Post. 25)

Operação agora na Cracolândia (Post. 28)

Feridos na operação na praça princesa Isabel (Post. 24)

As legendas críticas predominam no corpus. Elas incluem nomeações e qualificações subjetivas, cujo conteúdo traz, explicitamente, um posicionamento do locutor a respeito da cena descrita. Seguem-se alguns exemplos:

Operação de guerra da prefeitura de São Paulo na praça Princesa Isabel. O que resta para os pobres em SP: repressão. Prefeitura regional higienista e truculenta da Sé. (Post.4)

A guerra higienista da prefeitura continua hoje. (Post.7)

A miséria humana! (Post.13)

Agora na praça princesa Isabel Após o massacre. (Post.16)

Operação rebanho levados de um lado para o outro a noite inteira.
(Post.22)

Nas publicações acima, o conteúdo crítico se revela pela forma como as operações são nomeadas e qualificadas (“operação rebanho”, “operação de guerra”, “massacre”, “mais pressão”, “crime organizado” e “a guerra higienista”), assim como pela identificação do público-alvo das operações (“pobres”, “povo da Cracolândia”, “irmãos em situação de rua”, “feridos”) e pelas qualificações atribuídas ao poder público (Prefeitura regional higienista e truculenta da Sé).

A organização narrativa não se mostra relevante nos dados analisados, o que nos leva a considerar, a partir de agora, a organização argumentativa das publicações.

Embora o formato dos textos analisados seja, como vimos, predominantemente descritivo, eles compõem uma encenação argumentativa, ou seja, se inscrevem num quadro de questionamento capaz de gerar um ato de persuasão. Essa encenação pode se materializar por meio de configurações diversas, que serão determinadas pelo contrato de fala que rege a relação entre os parceiros da comunicação. As postagens se materializam obedecendo as restrições formais, situacionais e discursivas do gênero em questão.

Assim, o locutor utiliza os procedimentos associados aos demais modos de organização para alcançar seu propósito em função da situação em que se insere e da imagem que constrói do seu destinatário. Destacam-se alguns procedimentos discursivos associados ao modo de organização descritivo, que contribuem para a promoção da proposta defendida. Também destacam-se os procedimentos semânticos, em especial, o domínio do ético. Esses procedimentos serão abordados na sequência.

Ao admitirmos uma dimensão argumentativa das postagens, assumimos que a proposta geral defendida pelo sujeito comunicante é a de que as ações implementadas pelas autoridades da cidade de São Paulo para lidar com a questão da Cracolândia são, não só ineficientes, mas também desumanas e que a população da Cracolândia é vítima

dessas ações. Para consolidar essa tese, são essenciais os procedimentos associados ao modo descritivo.

Quanto aos procedimentos discursivos, destaca-se a definição, que é, segundo Charaudeau (2019, p. 236), “uma atividade de linguagem que pertence à categoria da Qualificação” e consiste em descrever, com fins estratégicos, os traços semânticos de um ser ou comportamento, num dado contexto. Há nas publicações, como vimos, a descrição de um quadro de descaso e ações inadequadas, truculentas e – de acordo com o locutor – criminosas, por parte da prefeitura (“O que é crime organizado? É o crime com a participação de agentes do Estado”- Post. 3). Também há a caracterização das autoridades municipais como omissas ou malfeitoras (“Prefeitura omissa” – Post.19; “Prefeitura de São Paulo Gestão Aporofóbica”- Post.18; “Prefeitura regional higienista e truculenta da Sé”- Post.4), assim como das pessoas em situação de rua como vítimas (“A miséria humana”- Post.13). Há também uma caracterização do comportamento da prefeitura como recorrente, o que sugere uma incapacidade das autoridades de buscarem novas alternativas para solucionar velhos problemas. É o que vemos em: “Sempre do mesmo!” (Post.8) ou, em tom irônico: “Eles sempre agem dentro da lei!” (Post.11) e ainda: “Método educativo do governo de sp na Praça Princesa Isabel.” (Post. 17).

Os textos apresentam um retrato da situação, sem problematizar as causas pelas quais se teria chegado naquele estado. Tampouco há nas publicações – a despeito do comprometimento explícito do locutor – alternativas ou propostas explícitas de intervenção que possam ser úteis para minimizar a situação descrita. Contudo, pode-se extrair dos dados uma dedução baseada numa consequência implicativa, que levam à hipótese de que o método que vem sendo adotado pela prefeitura de São Paulo não se mostra eficiente para a solução da situação da Cracolândia. Sugere-se, portanto, de modo implícito, a necessidade de um tratamento humanizado para lidar com os dependentes químicos que se aglomeram na região.

Também identificamos o procedimento discursivo de questionamento, que, segundo Charaudeau (2019, p. 242), “(...) consiste em colocar em questão uma proposta cuja realização depende da resposta (real ou suposta) do interlocutor. A consequência típica desse procedimento é a incitação a fazer, por meio da qual se evidencia uma carência que deve ser preenchida pelo interlocutor, como em: “O que houve?” E, na

sequência: “O povo da Cracolândia sumiu. Kd o povo do Fluxo Prefeitura de São Paulo?” (Post. 2). Assim, pretende-se, aparentemente, provocar no sujeito interpretante um incômodo, uma inquietação que desperte nele alguma reação, mesmo que seja, simplesmente, por meio de uma “curtida”, compartilhamento ou comentário que possam aumentar o engajamento da publicação.

As publicações caracterizam-se, fortemente, por uma visada de informação (fazer-saber), associada a uma visada de incitação (fazer-fazer) que, nesse caso, estaria mais ligada ao engajamento do internauta, que promovesse as denúncias publicadas, causando comoção e repercussão midiática e social suficiente a ponto de pressionar as autoridades a rever seus posicionamentos. Em 7 publicações Júlio marca o *Instagram* da prefeitura, reforçando o tom de denúncia “[@prefeitoricardonunes](#) [@carlosbezerra jr](#)”, deixando evidente o alvo de suas críticas e o seu objetivo, que é gerar uma pressão para que essa postura mude.

Quanto aos procedimentos discursivos, predomina nos dados o domínio do ético, que define o comportamento humano em termos do que é bem ou mal, certo ou errado, a partir de uma moral externa ou interna (CHARAUDEU, 2019). Nas postagens, o locutor parece se guiar por regras de comportamento impostas ao indivíduo por leis externas que, aqui, referem-se ao que dita a Igreja Católica, por meio de vários documentos, entre os quais, a Bíblia, livro sagrado dos cristãos, e o Compêndio da Doutrina Social da Igreja.

POBRE X OPRESSOR: IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS NAS POSTAGENS

No âmbito da Teoria Semiolinguística, todo discurso promove imaginários sociodiscursivos, que consistem numa representação da realidade que propõe “universos de pensamento e lugares de instituição de verdades” (CHARAUDEAU, 2017, p. 579), propondo uma visão dos fenômenos do mundo e dos comportamentos humanos construída por meio dos modos de organização do discurso e pautada em saberes de conhecimento ou de crenças.

Nas publicações do padre Júlio predominam os chamados saberes de crença. Para Charaudeau (2017), esses saberes se relacionam “[...] com as avaliações,

apreciações, julgamentos a respeito dos fenômenos, dos eventos e dos seres do mundo, seu pensamento e seu comportamento (CHARAUDEAU, 2017, p. 582). Trata-se, mais especificamente, daquilo que o autor identifica como “saberes de opinião”, por meio dos quais “o sujeito toma partido e se engaja em um julgamento a respeito dos fatos do mundo.” (CHARAUDEAU, 2017, p. 585).

Resultam não de um universo de referência absoluto, mas de julgamentos a respeito dos fatos que se pautam em diversas lógicas, tais como: do necessário, do provável, do possível, do verossímil, entre outras. Não se trata, porém, de uma avaliação estritamente pessoal da realidade, mas de um saber partilhado pelos grupos sociais aos quais o locutor está vinculado e às formações discursivas e ideológicas neles circulantes. Temos, nas publicações em foco, exemplo daquilo que Charaudeau identifica como opinião relativa. Para o autor:

A opinião relativa tem um aporte mais limitado, por emanar de um sujeito individual ou de um grupo restrito. Mas esse sujeito ou os membros do grupo sabem que esse julgamento é circunstancial, relativo ao grupo e à situação na qual ele é emitido. Isso porque, nesse caso, o sujeito falante precisa afirmar, frente a frente com essa opinião, seja sua adesão, seja sua oposição, uma vez que, como existem diversas, esta se presta obrigatoriamente à discussão. A opinião relativa se inscreve desde seu surgimento em um espaço de discussão, não no interior do grupo, mas frente a frente com outros grupos. Ela é, em seu fundamento, crítica. (CHARAUDEAU, 2017, p. 586)

Desta forma, a representação do poder público, de um lado, e das pessoas que permanecem na Cracolândia, de outro, é pautada pelo que prega a doutrina cristã católica, ao qual o locutor se vincula, e ao seu posicionamento político alinhado à esquerda progressista que mantém sintonia com os preceitos cristãos, no que diz respeito ao acolhimento aos pobres.

Identificamos, a partir dos dados, a construção de imaginários em torno das políticas públicas adotadas pela Prefeitura de São Paulo que poderiam ser sintetizados pelos adjetivos: higienista e aporofóbica. Também há o imaginário dos frequentadores da Cracolândia como pobres e vítimas.

Ao tratar do histórico das práticas higienistas no Brasil, Padilha et al (2017) afirmam que, diante das dificuldades em lidar com a presença de pessoas em situação de

rua e as consequências decorrentes dessa situação, muitas cidades adotam medidas que parecem visar meramente uma melhoria estética das cidades, mas que não atacam as verdadeiras causas dos problemas sociais que se manifestam nos centros urbanos. Para o autor:

As medidas de “embelezamento” da cidade desviam a atenção da população para a necessidade de demandas públicas, mostrando a deficiência de políticas sociais e negligência de serviços para atender as camadas sociais mais necessitadas, facilitando que emerjam discursos referentes à melhora da situação social baseadas apenas na melhora estética das cidades. (PADILHA et al., 2017, p. 4)

Nas publicações do padre essa atitude fica clara, não só quando ele usa explicitamente o adjetivo “higienista” para se referir à Prefeitura, mas também em outros momentos. Por exemplo, quando se descreve a iniciativa de se jogar água em espaços “para impossibilitar a permanência e o retorno ao local. Crueldade Refinada.”- Post.10. Fica claro ainda que as ações da prefeitura provocam apenas uma dispersão dos usuários de drogas para outras regiões da cidade (“Operação rebanho levados de um lado para o outro a noite inteira”- Post.22), sem que se promovam atitudes concretas para a recuperação e reintegração dessas pessoas à sociedade. Ao mesmo tempo, o locutor cria um imaginário dos usuários da Cracolândia como pobres e indigentes. Independente de sua origem social ou das possíveis causas que os levaram a vagarem pelas ruas da cidade de São Paulo – inclusive a dependência química – Lancellotti identifica o locutor como vítima das ações da prefeitura, a qual, como vimos, é representada como incompetente, repressora e desumana.

Ao representar os frequentadores da Cracolândia como pobres e sair em defesa deles, ao mesmo tempo denunciando o Estado como incompetente, opressor e violento, o locutor repercute os preceitos da formação ideológica cristã, especificamente católica, sintetizada em documentos da Igreja e na própria Bíblia e o Compêndio da Doutrina Social da Igreja Católica.

A Bíblia é uma obra que reúne textos religiosos considerados sagrados para o cristianismo, trazendo orientações não apenas de ordem espiritual, mas parâmetros de comportamento para aqueles que a seguem. Nesta obra, a proteção ao pobre é prescrita em inúmeras passagens. Em Bíblia Sagrada (1991), dentre as quais: “O justo atende à

causa dos fracos, mas o injusto não se importa com ela.” (Provérbios 29: 7); “Protejam o fraco e o órfão, façam justiça ao pobre e ao necessitado.” (Salmos 82:3); “Quem oprime o fraco ofende a Deus, mas quem se compadece do indigente honra o Criador.” (Provérbios 14:31); “Veja bem! Não faltam indigentes na terra. É por isso que eu ordeno a você: abra a mão em favor do seu irmão, do seu pobre e do seu indigente na terra onde você está.” (Deuteronômio 15:11). Nesses versículos, assim como em vários outros ao longo do texto bíblico, se impõe o cuidado ao pobre, ao indigente. Também se condenam atitudes de desprezo ou agressão ao pobre.

Em sintonia com essa visão, mencionamos também o Compêndio da Doutrina Social Cristã, que é um documento que sintetiza diversas orientações ao cristão. É um trabalho que vem se constituindo desde os primeiros anos do Cristianismo e das reflexões de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, tendo incorporado contribuições de papas, padres, teólogos e pensadores católicos ao longo dos séculos. Esse compêndio se pauta nos seguintes princípios: *i.* o princípio do bem comum; *ii.* o princípio da destinação universal dos bens; *iii.* o princípio da subsidiariedade; *iv.* o princípio da participação; *v.* o princípio da solidariedade; *vi.* os valores fundamentais da vida social; *vii.* a via da caridade. Ao longo do documento, abordam-se as questões da pobreza e da desigualdade social e a opção preferencial da igreja pelos pobres.

Esse documento apela, em vários momentos, por justiça social e reitera a necessidade de a sociedade como um todo priorizar a assistência ao pobre.

Transcrevemos, abaixo, um dos trechos em que essa orientação se apresenta:

A doutrina social comporta também um dever de denúncia, em presença do pecado: é o pecado de injustiça e de violência que de vários modos atravessa a sociedade e nela toma corpo [120]. Tal denúncia se faz juízo e defesa dos direitos ignorados e violados, especialmente dos direitos dos pobres, dos pequenos, dos fracos [121], e tanto mais se intensifica quanto mais as injustiças e as violências se estendem, envolvendo inteiras categorias de pessoas e amplas áreas geográficas do mundo, e dão lugar a questões sociais, ou seja, a opressões e desequilíbrios que conturbam as sociedades. Boa parte do ensinamento social da Igreja é solicitado e determinado pelas grandes questões sociais, de que quer ser resposta de justiça social. (PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ, 2004, p. 38. Grifos do autor.)

No trecho acima, qualificam-se as ações contra o direito dos pobres como injustiça e pecado, sendo, portanto, condenáveis, não só na perspectiva civil, mas também religiosa.

Vê-se, portanto, que, ao identificar os frequentadores da Cracolândia como pobres, ou como pessoas em situação de rua, o locutor relaciona a postura higienista à atitude de aporofobia em relação às pessoas que permanecem na região da Cracolândia. Sendo assim, a partir das postagens pode se depreender que essa tentativa de dispersão das pessoas da região da Cracolândia seria motivada pelo ódio aos pobres que, com sua presença, estariam sujando as ruas e desvalorizando a região. Essa visão se apresenta em: “O povo da Cracolândia sumiu. Kd o povo do Fluxo Prefeitura de São Paulo? A especulação imobiliária acima da vida.” -Post.22. Uma evidência dessa atitude é arquitetura hostil, que também é denunciada pelo padre, quando se refere à presença de grades instaladas na praça Princesa Isabel.³⁸

Como citado acima, é possível se associar a formação e manutenção da Cracolândia à pobreza e à falta de perspectivas de pessoas que buscaram um caminho para superar sua situação de vulnerabilidade e encontraram o abandono. Muitas pessoas, em vez de se sensibilizarem com a situação desses indivíduos, criam por elas um sentimento de rejeição. Esse sentimento está contemplado no conceito de aporofobia, que significa “rejeição, aversão, temor e desprezo ao pobre, ao desamparado que, ao menos aparentemente, não pode devolver nada de bom em troca”. (CORTINA, 2020, p. 20). Para a autora: a aporofobia representa “(...) o desprezo pelo pobre, o rechaço a quem não pode entregar nada em troca, ou, ao menos, parece não poder. E por isso é excluído de um mundo construído sobre o contrato político, econômico ou social desse mundo de dar e receber, no qual só podem entrar os que parecem ter algo de interessante para dar em retorno.” (CORTINA, 2020, p. 20-21)

Ao tratar da Cracolândia, Lancellotti promove uma identificação entre as pessoas que permanecem naquele local e os pobres em situação de rua, o que indica que ele atribui o comportamento das autoridades, especificamente da prefeitura de São Paulo, ao ódio ao pobre. Em momento algum, o padre se refere aos ocupantes da Cracolândia

³⁸ Em dezembro de 2022, foi promulgada a Lei 14.489, de 2022 (batizada como “Lei Padre Júlio Lancellotti”), que proíbe a chamada “arquitetura hostil”, que emprega estruturas, equipamentos e materiais com o objetivo de afastar as pessoas de praças, viadutos, calçadas e jardins.

como dependentes químicos ou atribui a eles qualquer traço que os associe à marginalidade ou violência. Pelo contrário, eles são representados como vítimas de um sistema injusto e opressor, que não visa a promover sua reintegração à sociedade, mas, simplesmente, eliminá-los do centro da cidade. Essas postagens se inserem, portanto, num conjunto maior de publicações em que ele denuncia atitudes aporofóbicas, dentre elas a arquitetura hostil, divulgando imagens de construções pontiagudas perto de estabelecimentos e demais instalações em locais onde pessoas de situação de rua poderiam permanecer ou, simplesmente, dormir. Essas iniciativas visam a afastar essas pessoas para que não sejam vistas. Tais atitudes são concretizadas por meio de ações, tais como molhar ou colocar grades nos locais para impedir o retorno delas.

Como vimos, muitas pessoas que chegam à Cracolândia têm uma trajetória marcada pelo abandono do Estado e das famílias, e permanecem abandonadas quando as medidas se limitam a retirá-las do convívio e “espalhá-las” para outros pontos da cidade, em vez de proporcionar opções de tratamento e cuidado sensíveis à complexidade da situação.

Verifica-se, portanto, uma construção discursiva que propõe uma inversão de imagens dos dois principais personagens descritos nas postagens: o poder público e os dependentes químicos que permanecem na Cracolândia. Por um lado, o poder público, a quem cabe a defesa e proteção da população, é descrito nos dados analisados como “vilão”, malfeitor e até mesmo criminoso. Por outro lado, os frequentadores da Cracolândia, vistos por grande parte da população, como pessoas violentas, perigosas, marginais e criminosas, são descritas por Lancellotti como vítimas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo aborda os imaginários produzidos ao longo das postagens de Júlio Lancellotti no *Instagram*, bem como sinaliza o potencial de influência que elas podem ter no debate em torno da Cracolândia. Ao utilizar sua rede social para tratar esse tema, torna pública a situação ao mesmo tempo em que incita o interlocutor à ação. Tal informação é consolidada por meio de uma escrita predominantemente descritiva, que aponta e qualifica os frequentadores da Cracolândia, o comportamento das autoridades e as operações policiais.

Quanto aos imaginários produzidos pelo padre, eles se inserem numa encenação argumentativa, que visa a conscientizar o internauta sobre a violência estatal frente à situação da Cracolândia. Ao se referir ao poder público e às operações policiais, os termos mais evidentes são “Higienismo”, “Violência” e “Aporofobia”. São palavras que indicam a ineficiência desse método em lidar com a Cracolândia, ao evidenciar as operações como medidas de afastamento dos frequentadores, que não são eficazes no sentido de promover a resolução do problema. Ao mesmo tempo, as pessoas que permanecem na Cracolândia são identificadas como vítimas.

Utilizando-se da visibilidade proporcionada pelo *Instagram* e pelo alto nível de engajamento que possui nessa rede social, o padre denuncia a realidade da Cracolândia, deixando implícita a necessidade de uma abordagem mais humanista, por meio da assistência social e do amparo às pessoas em situação de vulnerabilidade, e não através da força bruta, como forma de intervenção capaz de minimizar o drama envolvendo a Cracolândia paulistana.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA SAGRADA. Edição Pastoral. Trad. e introd. STORNILOLO, I. e BALANCIN, E. M. São Paulo: Paulus, 1991.

BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (org.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick. *Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual*. In: Ida Lucia Machado e Renato de Mello. *Gêneros reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte, Nad/Fale-UFMG, 2004.

CHARAUDEAU, P. *Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor*. Traduzido por A. L. Silva e R. M. Angrisano. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 571-591, jan./jun. 2017.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2019.

CORTINA, A. *Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia*. | Adela Cortina; tradução de Daniel Fabre – São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

UNIAD - Unidade de Pesquisas em Álcool e Drogas. Estudo traça perfil de usuários e estima que Cracolândia movimentou R\$10 milhões por mês. *UNIAD*, 2020. Disponível em: <<https://www.uniad.org.br/noticias/levantamentos-e-pesquisas/estudo-traca-perfil-de-usuarios-e-estima-que-cracolandia-movimentou-r10-milhoes-por-mes/>>

>. Acesso em: 02 de fev. de 2023

MADRUGA, C. S. Levantamento do Perfil de Usuários de Drogas na Região da Cracolândia. *Governo do Estado de São Paulo Desenvolvimento Social*, 2017. Disponível em:

<https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1685.pdf>

>. Acesso em: 02 de fev. de 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

PADILHA, V.A.B., PADILHA, M.B. e ZANETTI, V. Eugenia e higienismo no Brasil: ideias antigas em práticas contemporâneas. *Anais do XXI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XVII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e VII Encontro de Iniciação à Docência* – Universidade do Vale do Paraíba. 2017.

PIZA, M.V. *O fenômeno Instagram sob a perspectiva tecnológica*. [Monografia de Bacharelado em Ciências Sociais não publicado]. Universidade de Brasília. 2012

PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ (2004). «Compêndio da Doutrina Social da Igreja». Vaticano. Santa Sé. 2004. Disponível em: <https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_po.html > Acesso em 29 out. 2022.

SANTOS, E. S. *Planos migratórios na Cracolândia de São Paulo na década de 1990*. R. Katál., Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 336-344, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592018v21n2p336>. Acesso em: 10 dez. 2022. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/12/22/lei-padre-julio-lancellotti-que-proibe-arquitetura-hostil-e-promulgada>