



# HORIZONTES EM TECNOLOGIA, ENSINO E SOCIEDADE

Diálogos Interdisciplinares  
em Linguística Aplicada

Organizadores:

Rodrigo Esteves de Lima Lopes & Maristella Gabardo



# HORIZONTES EM TECNOLOGIA, ENSINO E SOCIEDADE

Diálogos Interdisciplinares  
em Linguística Aplicada

Organizadores:

Rodrigo Esteves de Lima Lopes & Maristella Gabardo

CURITIBA

2020



EDITORA  
IFPR

**INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, PESQUISA,  
PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**

**Obra**

Horizontes em tecnologia, ensino e sociedade: Diálogos Interdisciplinares em Linguística Aplicada.

**Organizadores**

Rodrigo Esteves de Lima-Lopes (UNICAMP)  
Maristella Gabardo (IFPR)

**Reitor do IFPR**

Odacir Antonio Zanatta

**Presidente da Editora IFPR**

Marcelo Estevam

**Vice-Presidente da Editora IFPR**

Leandro Rafael Pinto

**Coordenadora Editorial**

Aline Cecília Ximenes de Andrade Bilbao

**Direção Científica de Letras, Linguística e Artes**

Dra. Joyce Luciane Correia Muzi

**Conselho Editorial Científico**

Dra. Cláudia Regina Hasegawa Zacar – Universidade Federal do Paraná

Dra. Cristine Roberta Piassetta Xavier – Instituto Federal do Paraná

Dr. Eduardo Fofonca – Instituto Federal do Paraná / Universidade Federal do Paraná

Dra. Elaine de Moraes Santos – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Dra. Greicy Pinto Bellin – Centro Universitário Campos de Andrade, Paraná

Dra. Juslaine Abreu Nogueira – Universidade Estadual do Paraná

Dra. Laeticia Jensen Eble – Universidade de Brasília

Dr. Marcos Rizolli – Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo

Dra. Marlene Aparecida Ferrarini Bigareli – Instituto Federal do Paraná  
Dra. Patrícia Elisabel Bento Tiومان – Instituto Federal do Paraná  
Dra. Patrícia Graciela da Rocha – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
Dra. Tatiana de Medeiros Canziani – Instituto Federal do Paraná  
Dra. Valéria Critina Vilhena – Universidade Metodista de São Paulo

### **Apresentação**

Rodrigo Esteves de Lima-Lopes  
Maristella Gabardo

### **Revisão**

Maristella Gabardo

### **Capa**

Shirlei de Godoi Carneiro

### **Diagramação e Projeto Gráfico**

Ronaldo Cunha da Conceição (IFAC)

### **Parceria**

Editora Ifac (EDIFAC)

### **Equipe Técnica Editorial**

Aline Cecília Ximenes de Andrade Bilbao  
Deise Daiane Gugeler Bazanella  
Eduardo Fofonca  
Elisson Mildemberg  
Jeferson Miranda Antunes  
Bárbara Rocha Bittencourt Sallaberry  
Pedro Francisco Machado

O Grupo MiDiTeS (Mídia, Discurso, Tecnologia e Sociedade) é um grupo de pesquisa interdisciplinar sediado no IEL/UNICAMP que tem por objetivo estudar a relação intrínseca entre a produção de sentidos, as diferentes linguagens, suas práticas, seus suportes e o impacto dessas práticas na sociedade dentro do espectro da Linguística Aplicada. Procura-se não apenas compreender como se dá tal produção em termos das escolhas em contexto, como também entender sua instanciação sociossemiótica, refletindo-se, por conseguinte, sobre como a relação tecnologia-mídia-discurso-sociedade se dá nas e pelas diversas práticas de linguagem e mídia.

Todos os direitos desta obra são reservados.  
Todos os conteúdos apresentados pelos autores em seus  
capítulos são de inteira responsabilidade dos mesmos.

Dados da Catalogação na Publicação  
Instituto Federal do Paraná  
Biblioteca do Campus Curitiba

H811 Horizontes em tecnologia, ensino e sociedade : diálogos  
interdisciplinares em linguística aplicada / Organização, Rodrigo Esteves de Lima-  
Lopes e Maristella Gabardo. – Curitiba: Editora IFPR, 2020.

Inclui bibliografias.  
E-book

ISBN: 978-65-88493-07-6

1. Tecnologia. 2. Ensino. 3. Linguagem. I. Lima-Lopes,  
Rodrigo Esteves. II. Gabardo, Maristella.

CDD 23. ed. – 410

Bibliotecária Responsável: Bárbara Rocha Bittencourt Sallaberry – CRB 9/1864

# SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	<b>7</b>
Rodrigo Esteves de Lima-Lopes (UNICAMP) Maristella Gabardo (IFPR)	
<b>Parte I - Abordagens teórico-epistemológicas</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>13</b>
<b>Tecnologia e Linguística Aplicada: 10 questões para inquietação</b>	
Rodrigo Esteves de LIMA-LOPES (UNICAMP)	
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>35</b>
<b>Derrubando os muros: por que a escola brasileira deveria conhecer os usos da mídia feitos pelos adolescentes?</b>	
Maristella Gabardo (IFPR)	
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>55</b>
<b>Aprendizagem ao longo da vida: entre a metonímia neoliberal e as trajetórias pessoais</b>	
Cátia Silene Câmara Lassalvia (SENAC-SP)	
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>69</b>
<b>Transgredindo o sexismo: como a tecnologia da informação reinventa o ativismo feminista</b>	
Luisa Ghidotti Souza (UNICAMP)	

<b>Parte II – Reflexões sobre Mídia, Linguagem e Ensino</b>	<b>89</b>
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>91</b>
<b>IFPRádio e educomunicação: práticas de intervenção social e construção de espaços democráticos de expressão popular na escola</b>	<b>91</b>
Tatiana de Medeiros Canziani (IFPR) Marcelo Luís Korelo (IFC)	
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>109</b>
<b>“Ser ou não ser negra?” Colorismo e construção de identidade no YouTube sob a perspectiva da Linguística Sistemico-Funcional e da Avaliatividade</b>	
Marco Túlio Pena Câmara (UNICAMP) Izadora Silva Pimenta (UNICAMP)	
<b>CAPÍTULO 7</b>	<b>131</b>
<b>Analisando os linchamentos virtuais: letramentos necessários para formação de cidadãos críticos</b>	
Karen Tank Mercuri (UNICAMP)	
<b>CAPÍTULO 8</b>	<b>149</b>
<b>Pesquisa Fapesp: um estudo comparativo sob a ótica da multimodalidade</b>	
Luana Macieira Barbosa (UFMG)	
<b>Sobre os autores</b>	<b>169</b>

Quanto mais caudaloso e turbulento o rio, mais água corre por seus afluentes, mais nutrientes ele carrega e mais aluvião ele consegue arrastar em suas águas. Troncos, folhas, raízes e demais elementos da natureza se juntam em suas águas, completando-as e formando um movimento contínuo da matéria que traz transformação e fertilidade por onde passa. Assim são as interfaces das ciências que formam esse livro. Trazem consigo nutrientes que geram a fertilidade da área, que são carregados pela força da sua ciência que consegue congrega diversos conhecimentos de outras ciências em si. A Linguística Aplicada quando encontra com a Educação e a Tecnologia já não é mais um afluente, mas consegue formar um rio extenso, cheio de conhecimentos e reflexões que compõe o cerne dos temas apresentados nesse livro. Da mesma maneira, os temas e enfoques apresentados aqui partem de diferentes pressupostos, vertentes e apresentam olhares diversos sobre os temas da linguagem e quais são as suas contribuições para os ambientes formais de ensino.

Este livro traz em si aspectos da Linguística Aplicada que se misturam intrinsecamente com a educação e a tecnologia. Faces indissociáveis dos objetos aqui selecionados. Dentro desse contexto, o objetivo final desse volume é discutir como o uso da tecnologia e das diferentes mídias pode, e até certo ponto, deve, estabelecer um diálogo com a educação linguística. Acreditamos que o ensino de línguas tem muito a ganhar com tal aproximação, especialmente porque é possível a ela se chegar às práticas de linguagem cotidianas, nas quais os diferentes letramentos (ou literacias) efetivamente são necessários. Buscamos construir uma linguística que, como colocam Martin (2016) e Matthiessen (2012), seja aplicável ao mundo, promovendo transformações e deslocando a linguística para o lugar de ciência social aplicada (STUBBS, 1996).

Os capítulos presentes neste livro refletem tal visão. Cada um deles parte de um diferente impacto social da tecnologia, tendo o ensino e as diferentes potencialidades de construção da cidadania como seus pontos abalizadores. Por conta disso, “Horizontes em Tecnologia, Ensino e Sociedade: Diálogos Interdisciplinares em Linguística Aplicada” está dividido em duas partes. Na primeira estão concentrados artigos de caráter teórico, que refletem sobre as aproximações da Linguística Aplicada (LA) como tema geral do volume. Na segunda, há a presença de textos de caráter aplicado. No que tange aos pesquisadores aqui envolvidos, eles possuem uma origem diversa, em um contexto no qual educadores, linguistas e comunicólogos refletem juntos sobre as temáticas centrais propostas por cada artigo.

O volume abre com o texto de Lima-Lopes, cujo objetivo principal é refletir sobre questões de tecnologia, mídia e ensino de língua de forma a propor uma quebra do fetichismo que tradicionalmente ronda o tema. Na forma de proposições independentes, que podem ser lidas em qualquer ordem como um hipertexto, seu trabalho observa alguns temas recorrentes na LA de forma a realizar um resgate crítico e histórico de cada um deles. O ponto-chave de seu argumento é que a tecnologia sempre esteve lá, apesar de, nem sempre, ter sido percebida como tal. Dita falta de percepção pode levar a um deslumbramento do digital e do técnico, sem que haja uma real reflexão sobre seus potenciais de construção de significados dentro e fora da sala de aula. Segue o trabalho de Gabardo, cujo foco está nas possíveis aplicações da educação para os meios ao ensino de línguas. Seu ponto está em questionar em que medida as práticas midiáticas podem auxiliar no desenvolvimento de ações de ensino que se pautem por metodologias ativas. O trabalho com as diferentes expressões midiáticas seria então um caminho para o aprendizado da língua e da cidadania, na qual as diferentes linguagens se coadunam para o aprendizado significativo.

Lassalvia, por seu turno, reflete sobre os processos de aprendizagem ao longo da vida. A autora busca uma reflexão complexa na qual as transliteracias são o ponto de partida. Uma

vez que no mundo contemporâneo a liquidez da informação, dos relacionamentos e das práticas de linguagem deve nos levar a aprender a navegar pelo incerto, não há sentido em construir uma educação meramente tecnicista. Para a autora é preciso pensar o indivíduo como um ser em constante construção que aprende em sua interação com as diversas mídias e com o mundo, cabendo à educação auxiliar na construção desse indivíduo que busca e aprende constantemente.

A primeira parte se encerra com o artigo de Souza. A autora faz uma importante reflexão sobre como os espaços tecnológicos contemporâneos possibilitam discussões que não ecoam tradicionalmente na mídia de massa. Souza tem sua reflexão centrada no universo da luta da mulher, em especial no feminismo, demonstrando como essa tomada de espaço é um elemento importante para reflexão e denúncia de iniquidades sociais, possibilitando um protagonismo outrora negado. Algo caro a todos que refletem sobre os processos de democratização propiciados pela comunicação em rede.

A segunda parte abre com o trabalho de Canzini e Korelo que refletem sobre uma experiência educacional realizada no Instituto Federal do Paraná. Os autores narram um projeto de rádio realizado na modalidade extensão, mobilizando alunos e a comunidade em projeto de aprendizado cidadão. Organizado em diferentes fases, o projeto evolui de forma a engajar os alunos em um aprendizado ativo e significativo.

Os três capítulos que se seguem tem seu foco no meio digital e nas interações propiciadas por ele. Câmara e Pimenta estudam o colorismo em comentários feitos por internautas em um canal do Youtube. Os autores partem da Linguística Sistêmico-Funcional, com ênfase na teoria da avaliatividade, como forma de compreender como os diversos internautas reagem ao discurso de um vídeo cujo tema central é a questão racial.

O artigo de Mercuri tem seu tema centrado nos linchamentos virtuais. A autora reflete a importância de ações de letra-

mento crítico para uso responsável das diferentes mídias sociais por meio de exemplos retirados das discussões políticas de 2018. O volume é fechado pelo estudo de Barbosa. A autora parte da Revista FAPESP, um periódico impresso de divulgação científica mantido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, de forma a compará-lo com seu sítio da internet. A autora traz importantes reflexões sobre os processos de ressemiotização, discutindo a forma como os diferentes modos de linguagem são instanciados.

Por fim, é preciso agradecer àqueles que de forma direta ou indireta possibilitaram a publicação desta obra, que jamais teria se tornado real sem a contribuição graciosa dos autores e do apoio a nós dado pela Editora do Instituto Federal do Paraná.

Esperamos que sua leitura seja tão prazerosa como foi para nós o processo de organizar este livro.

**Rodrigo Esteves de Lima-Lopes**

**Maristella Gabardo**

São Paulo – Curitiba

Dezembro de 2018

## Referências Bibliográficas:

MARTIN, J. R. Meaning matters: a short history of systemic functional linguistics. In: **Word**, v. 62, n. 1, p. 35–58, 2016.

MATTHIESSEN, C. Systemic Functional Linguistics as applicable linguistics: social accountability and critical approaches. In: **Systemic Functional Linguistics as applicable linguistics: social accountability and critical approaches**, v. 28, n. spe, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502012000300002&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502012000300002&lng=en&tlng=en)>. Acesso em 10 de setembro de 2018.

STUBBS, M. British Traditions in Text Analysis: Firth, Halliday and Sinclair. In: **Text and corpus analysis**. London: Blackwell, p. 23–50, 1996.

**Parte I**

**Abordagens teórico-epistemológicas**



## Tecnologia e Linguística Aplicada: 10 questões para inquietação

Rodrigo Esteves de LIMA-LOPES  
Universidade Estadual de Campinas  
rll307@unicamp.br

### 1. Introdução

Neste ensaio reflito sobre algumas inquietações, as quais surgem dos trabalhos de pesquisa que venho realizando com outros colegas na área de Linguagens e suas Tecnologias, atualmente junto à Universidade Estadual de Campinas e ao Grupo MiDiTeS (Mídia, Discurso, Tecnologia e Sociedade). Minha experiência na área iniciou-se em meados dos anos 90. Na época, alguns poucos anos antes da revolução digital, meu trabalho era restrito à aplicação de ferramentas computacionais a diversos corpora. Meus objetivos principais estavam tanto em questões de descrição linguística, como na construção de materiais que refletissem o efetivo uso de língua.

Todavia, por conta da minha formação diversa (sou comunicólogo e linguista), fui levado a encarar o fenômeno de forma crítica. Isso me induz a observar que a relação tecnologia-sociedade-ensino não pode ser analisada a partir de um único ponto de

vista teórico. Seria necessário pensar a partir de uma perspectiva transteórica, na qual devemos nos cercar reflexões de áreas como Linguística Aplicada, Tecnologia Aplicada, Filosofia da Tecnologia e Comunicação Social.

As inquietações que aqui coloco não possuem uma ordem cronológica e podem ser lidas livremente, como um hipertexto.

Inquietações e fontes de reflexão

## 2. Definindo tecnologia

O filósofo checo Villén Flusser (2007, 2010) reflete sobre as relações que nossa sociedade estabelece com os processos tecnológicos, sendo que sua abordagem quebra com alguns pressupostos já enraizados. Para o autor (Flusser, 2007), o homem deveria ser definido pela sua competência de transformar, por aquilo que fabrica. Criamos objetos que expandem nossa capacidade, como uma alavanca que estende o braço do homem, dando-lhe força, mas, em consequência disso, tornando-se também parte dele. Caminhando por essa seara, a língua seria mais um processo tecnológico, algo que fabricamos e construímos em sua artificialidade, mas que, ao mesmo tempo, é responsável por nos definir, algo necessário em seu âmago (Flusser, 2010); talvez por ser o código fonte de outras linguagens e modos de significar. Isso nos leva a uma definição de tecnologia diferente: ela existe por ser capaz de estender nossas capacidades (Flusser, 2007).

A chamada revolução digital ocorreu a partir dos anos 90. Apesar da mutabilidade e capacidade de transformação que tais mídias possuem, o computador e a internet, além de seus diferentes meios e plataformas, não podem mais ser tratados como uma total e absoluta novidade, tanto em termos técnicos como sociais. A questão se coloca, assim, como algo multifacetado. Ao mesmo tempo em que não é correto acreditar em um mundo hiperconectado e com total igualdade de acesso, seria leviano

afirmar que tais tecnologias não estejam integradas a nossa sociedade. Assim, ao mesmo tempo em que o acesso a elas significa a disponibilização de diversos bens culturais, sua indisponibilização é algo que não pode ser deixado de lado, pois acarreta em processos de exclusão e criação de classes baseadas no acesso à informação. Dado seu valor como lugar que propicia o uso e aprendizado de diferentes linguagens (Lima-Lopes, 2018a), o processo de exclusão passa, logo, pelas vias da infraestrutura.

A ideia de que a tecnologia sempre foi algo presente em nossas vidas, e, por pressuposto, no cotidiano do professor, faz com que haja a necessidade de rever um determinado fascínio que temos pelos meios digitais. Não podemos repetir a falácia de ficar apenas na superfície de compreensão desse fenômeno, marcando nossas práticas tão somente pelo constante reforço da diferença entre o digital e não digital (Bazalgette e Buckingham, 2012). Contudo, também não podemos simplesmente esquecer que a percepção de tal diferença teve um importante valor histórico, ajudando-nos a entender o lugar atual da língua em relação ao cenário tecnológico que se vislumbrava nos anos 90. Kress realiza importantes trabalhos nessa perspectiva, com especial destaque para “*Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning*” (Kress, 2005) que reflete sobre as perdas, ganhos e possibilidades das então novas tecnologias, e “*Literacy in the New Media Age*” (Kress, 2003), um dos primeiros trabalhos a evidenciar a necessidade de mudanças na forma como pensamos e construímos nossa literacias.

Da mesma forma, precisamos, também, atentar que a sociedade se modificou e a percepção dessa diferença não é mais o bastante. Certamente, tal mudança é algo complexo, uma vez que a própria ideia de uma área de Linguagens e Tecnologias na Linguística Aplicada (doravante LA) nasce na esteira das percepções citadas acima. A sobriedade de ampliar o conceito de tecnologia para tudo aquilo que está além de nós (Flusser, 2007), o que inclui a língua (Flusser, 2010), coloca o elemento digital como mais um dos artefatos dentro de um complexo ecossistema comunicacional. Algo que talvez só tenha valor se integrado com as demais a sua volta.

### 3. O papel das tecnologias

Marshall McLuhan em seu ensaio “*The Gutenberg Galaxy*” (McLuhan, 1962), discute como os processos de impressão tipográficos transformaram nossa sociedade e os seres humanos. Ao pensar a escrita e a tipografia como processos tecnológicos, McLuhan encara o livro como nossa primeira máquina de significar, algo responsável por nos libertar de uma situação gregária e expandir nosso universo como uma tecnologia de conexão. Nossa primeira tecnologia generalizada de memória expandida (Lévy, 1997).

Para além disso, a tipografia cria duas novas realidades a serem levadas em conta. A primeira é a construção de um mercado livreiro antes inexistente e, a segunda, a transformação do livro em um produto a serviço de tal mercado (Febvre e Martin, 1976; Katzenshtein, 1986). Tais fatos criaram uma série de mudanças econômicas e sociais: editoras e escolas surgiram e a escolarização passou a ser algo economicamente desejável. Afinal, indivíduos letrados implicam em mais consumidores. Escolas e artistas passaram a se relacionar com a lógica capitalista do mercado, passamos a ler e aprender por meio daquilo que os editores determinavam como sendo vendável.

Não podemos encarar as tecnologias digitais de modo diferente. Ao discutir tais questões no âmbito da arte, Machado (1997) coloca que o surgimento de novas tecnologias está relacionada a demandas capitalistas, buscando a criação de um mercado consumidor. Nesse contexto, cabe ao artista subverter o papel de tais artefatos, levando-os a constituir novas máquinas de significar. De fato, isso também parece ser verdade no contexto educacional. Muitas das tecnologias digitais que hoje são largamente utilizadas em ambientes escolares não foram criadas para esse fim. Isso demanda um processo de adaptação de seu papel e de seus recursos para o uso em situações de aprendizagem, sejam elas formais ou não.

De maneira geral, também não se pode deixar de observar que a informatização do ensino pode ser um processo lucrativo. Como coloca Buckingham (2012), diversos processos ca-

pitalistas são responsáveis por inserir computadores e softwares educativos nas escolas. Muitas vezes, tais produtos são pensados por indivíduos que não vivem nosso cotidiano e que não entendem nossas demandas. Isso se coloca ainda mais problemático se pensarmos no contexto brasileiro: como muitos desses produtos não tem origem nacional, eles podem se distanciar ainda mais da realidade na qual são aplicados.

Há questões referentes à formação de professores. Há poucas e escassas disciplinas de reflexão tecnológica que escapem de um fetichismo e fascínio com o meio digital.

#### **4. Os recursos e sua função**

É importante observar que a possibilidade de personalizar o currículo de ensino e seu material não é algo novo. Na área de ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE), um dos pressupostos é que o professor se torne um pesquisador, escrevendo e adaptando materiais a partir das reais necessidades dos alunos (Dudley-Evans e St. Johns, 1998; Hutchinson e Waters, 1987; Ramos, 2008). Isso passa por um processo de conscientização (Freire, 2014; Scott, 2005) de tais necessidades linguísticas e sociais, uma vez que o aprendizado é encarado como forma de acesso a bens culturais e à inserção do indivíduo no mundo do trabalho. É tal processo de conscientização que leva a não utilização de materiais didáticos editorialmente criados em tal área: as necessidades se colocam tão específicas que se torna necessária a singularização para cada realidade (Hutchinson e Waters, 1987; Ramos, 2011). Entretanto, o que tal abordagem observa é que o problema não está na utilização do material comercial em si; a questão reside na potencialidade dele servir (ou não) ao contexto no qual o curso se insere.

Pode-se afirmar que a mesma perspectiva nos convém em relação à produção de materiais no contexto pós-revolução digital. Nos últimos anos, tem ocorrido uma forte pressão para que haja a informatização dos recursos utilizados em contextos de educação

linguística. Muitas vezes, tal processo não respeita as efetivas necessidades tecnológicas do contexto social no qual nossos aprendizes se inserem ou mesmo levam em conta as potencialidades técnicas do meio. Há tanto a tendência inserção de mídias digitais na sala de aula, quanto de utilização de plataformas digitais como meio para entrega de conteúdo.

No caso da primeira, se destacam equipamentos tais como lousas eletrônicas e sistemas audiovisuais digitais. Apesar dos potenciais de tais sistemas, muitas vezes eles projetam apenas a própria página do livro – agora disponível digitalmente – ou possibilitam a reprodução de peças de áudio e vídeo a guisa de exercício, estas últimas já inseridas na educação linguística desde a era das mídias analógicas. Na segunda, tende-se a utilizar a web para confecção de exercícios mecanizados – de resposta automática –, fóruns – muitas vezes respondidos exclusivamente pela obrigação de fazê-lo –, a entrega de materiais escaneados – como textos – ou o compartilhamento de links diversos. Não raro, tais exercícios reproduzem uma lógica muito similar a dos materiais já existentes, agora disponíveis online.

Além disso, boa parte das interações presentes nestes ambientes está longe daquela vivida nos eventuais contextos de comunicação online em que todos estamos expostos em nosso cotidiano. Como já colocado anteriormente (Lima-Lopes, 2018a), há uma incômoda diferença entre a mídia constituída para ensinar e uma mídia que serve a processos comunicacionais e nos ensina questões sociais e de linguagem. Acredita-se que à medida que a primeira e a segunda se aproximam, há a maior possibilidade de a inserção de elementos de tecnologia digital obter maior sucesso; sendo uma experiência significativa. Para isso, é determinante que entendamos nosso contexto tecnosocial de atuação, observando os usos e necessidades de nossos alunos.

## 5. Mídia e ensino: a descentralidade do conteúdo

No contexto do ensino de línguas (seja ela estrangeira ou materna) a questão principal não está em apenas trazer a tecnologia para as situações de ensino e de aprendizado. Uma das principais contribuições da abordagem Multimodal à Análise do Discurso (Bal-dry e Thibault, 2006; Kress, 2012; Norris, 2002) está relacionada à percepção de que a língua pode não mais se caracterizar como o principal sistema de construção de significado. De fato, como coloca Flusser (2010),<sup>1</sup> que antecipa essa discussão em mais de 20 anos, porque escrever um texto, se hoje podemos tão facilmente fazer um vídeo?

A resposta está em algo que colocamos há pouco: a escrita tem o potencial de ser o “código fonte” de outros meios e outras linguagens. Isso porque ela tem meta-capacidade de servir como instância de planejamento, avaliação e interpretação dos diversos conteúdos midiáticos. Ao adotarmos tal perspectiva, assumimos que o papel da língua desempenha na arena midiática contemporânea é diferente de outrora: apesar de ela estar sempre presente nas diversas interações (digitais ou não), ela também é um protagonista disfarçado de coadjuvante. Em uma metáfora literária, a língua se colocaria como um personagem *foil*, cuja função é estabelecer as bases para outros personagens desempenhem seu papel principal, uma relação similar com a que se dá entre o Comandante Spock e o Capitão Kirk de Jornada nas Estrelas, ou entre o Imperador e Darth Vader, em Guerra nas Estrelas.

Tal realidade vem da constatação de que a língua é parte integrante do processo de produção de significados, mesmo em atos comunicacionais em que ela não está presente diretamente. Apesar da aparente contradição, sua meta-capacidade faz com que

---

<sup>1</sup> Apesar de publicada tardiamente no Brasil, a obra de Flusser data do final dos anos 80. A obra em questão faz parte das traduções que foram realizadas para o português após sua morte, em 1991.

ela seja essencial nas fases de produção e pós-produção de uma série de textos midiáticos. É preciso pensar que nossa forma de significar passa pelo arranjo de diferentes modos de linguagem que são localizados no contexto de sua atuação, algo que dá a nós, os fazedores de signo, um papel importante nessa equação (Kress, 2010).

Lima-Lopes (2018b) traz uma narrativa de como tais pressupostos podem ser utilizados como base de um curso de formação de professores no contexto da Escola de Extensão da UNICAMP (EXTECAMP). No curso MDEL (Mídias Digitais e Ensino de Línguas), a preocupação principal é demonstrar como o ensino de línguas pode se servir de uma série de práticas textuais e discursivas durante o processo de produção das diferentes mídias. No artigo em questão, são levantadas as possibilidades de ensino de línguas ao se partir do vídeo como mídia e produto final (Lima-Lopes, 2018b). Além da óbvia possibilidade de reflexão sobre as diversas variantes da linguagem falada, o vídeo serve ao ensino da narrativa (argumentos de roteiro e roteiros), de argumentação (justificativas estéticas e técnicas em relatórios) e da relação entre texto e imagem (como é o caso dos *storyboards*).<sup>2</sup>

Um resultado relevante de tal experiência é mostrar que a língua deixa de ser um objeto *per se*, passando a servir como parte de um contexto comunicacional mais amplo. Algo que, infelizmente, se perde nas abordagens mais formais de ensino.

## 6. Tecnologia e transformações cognitivas e na linguagem

Em seu seminal artigo *Novas mídias como tecnologia e ideia: dez definições*, Lev Manovich (2005) traz uma importante contribuição para o estudo de como as mídias digitais possuem diferen-

---

<sup>2</sup> Neste artigo, utilizamos o termo de acordo com seu significado habitual na área de comunicação. Storyboards, assim, seriam desenhos que expressam a composição das diferentes cenas, os quais são associados aos diálogos do vídeo ou à descrição da própria cena.

tes implicações para a arte e a comunicação. Muito de seus argumentos estão baseados no fato de que a tecnologia não tem valor se não for observada como um artefato cultural, capaz de construir significações e empreender processos comunicativos. Nesse sentido, o autor faz uma importante separação entre o conhecimento técnico e seu valor enquanto elemento socialmente significativo.

Caminhando por tal seara, seria correto colocar que a possibilidade de quebra da linearidade e da combinatória de diferentes modos de linguagem é consequência do que Manovich (2001) define como a possibilidade representação numérica dos dados do computador – todos os elementos digitais podem ser representados em termos de 0 e 1 – e sua modularidade – todos os dados do computador são passíveis de encapsular outros dados, como a estrutura de um *template* –, sua consequência no processo de construção de sentidos é óbvia. Primeiramente, cabe ressaltar que os diversos processos cognitivos agora possuem algum elemento em comum: operações como copiar, colocar e arrastar, além da ideia de linha do tempo, são agora aplicáveis a uma série de mídias. Programas de processamento de texto – seja estilo WYSIWYG (*What You See Is What You Get*), como é o caso do MS Word ou LibreOffice ou WYMIWYG (*What You Mean Is What You Get*), como são os compiladores TeX/LaTeX – dão a produção textual um caráter não linear bastante importante, sendo a livre combinatória de linguagens também uma consequência de tal aparato técnico.

O mesmo deve ser pensado em relação ao ensino: de pouco valor é o computador e qualquer plataforma técnica se eles não têm significado cultural em uma comunidade (Warschauer, 2003). De forma semelhante, a inserção de novas linguagens também deve respeitar a lógica dos diferentes ecossistemas comunicativos. Outra consequência importante é pensar que a língua não pode mais ser ensinada de forma independente de outras linguagens em um contexto no qual sua própria significância depende de sua relação com outros sistemas semióticos.

## 7. Computadores e ensino de língua

Apesar de os computadores já se relacionarem com o ensino de línguas há um certo tempo foi apenas a partir da vulgarização da multimídia e do acesso à internet que o tema entrou seriamente para rol de preocupações da LA no Brasil. A *Computer Assisted Language Learning (CALL)* – ou Ensino de Línguas Mediado por Computador – existe desde início dos anos 1960, influenciando de forma importante as teorias de aprendizado de segunda língua e língua estrangeira. Em seus estágios iniciais, ela esteve essencialmente vinculada ao ensino de inglês no EUA, ele se desenvolve e se expande pela Europa, sendo aplicado a diversas línguas, como o francês, alemão e japonês (Davies, Otto e Rüschoff, 2012).

Outra abordagem que não pode deixar de ser citada é a Linguística do Corpus (Sinclair, 1991; Stubbs, 1996) e sua influência decisiva em pelo menos três áreas: 1) na preparação de materiais; 2) na constituição de corpora de aprendiz e 3) no desenvolvimento de metodologias específicas. No caso da primeira, corpora podem entrar em cena como fonte de insumo para produção de materiais didáticos diversos; os possíveis levantamentos propiciados pela Linguística do Corpus são capazes de modificar a maneira como organizamos os materiais (Berber-Sardinha, 2004). Um exemplo seria a série de livros produzidos pela editora Collins em parceria com o projeto Cobuild para o ensino de Língua Inglesa: o material foi baseado na frequência de elementos linguísticos em um corpus de aproximadamente 300 milhões de palavras. Além de livros textos, a iniciativa também rendeu outros produtos educacionais, tais como dicionários e gramáticas.

Já a constituição de corpora a partir de produções realizadas por aprendizes pode ser de suma importância para o ensino-aprendizagem de línguas (Granger, 1998, 2002). Para além da óbvia, porém não menos importante, contribuição para a análise de erros (Corder, 1974) e do estudo da interlíngua (Selinker, 1974), eles podem ter um importante papel para constituição de um ensino que busca apoio nas reais necessidades materializadas

em produções tanto escrita como oral dos alunos. Por fim, as contribuições em termos metodológicos são diversas. Ademais das transformações na prática pedagógica cotidiana, pelo menos duas abordagens ao ensino emergem da utilização de corpora em sala de aula, a chamada abordagem lexical (Lewis, 1997) e a aprendizagem baseada em dados (*Data Driven Learning*) (Talai e Fotovatnia, 2012). Ambas trazendo importantes contribuições para o ensino de língua por tomar o léxico e a exploração de dados pelos aprendizes como sua seara de atuação.

## 8. Recursos educacionais abertos

Uma questão que não pode ser deixada de lado é o local que o material didático passa a ocupar. É deveras preocupante e inadequado prencuniar o fim do livro-texto e dos recursos que já estão há quase 500 anos ocupando os bancos de nossas escolas. Ao mesmo tempo, não posso deixar de pensar que o espaço digital torna as possibilidades de ressignificação dos materiais algo deveras importante. Tendo a pensar que tanto o livro didático, como o material preparado pelo professor são igualmente importantes para a construção dos processos de ensino e aprendizagem.

Entretanto, é relevante observar que as possibilidades de compartilhamento e de autoria coletiva de materiais tem transformado deveras a escola. Primeiramente porque o professor agora tem a possibilidade de assumir um protagonismo que, embora não fosse impossível, demandava o acesso a fontes de informação que, muitas vezes, não estavam disponíveis. Algo que, em um certo nível, pode ter sido solucionado pela revolução digital.

Entre as diversas possibilidades, gostaria de destacar os recursos educacionais abertos (doravante REA). Os REA são recursos disponibilizados em repositórios específicos, cujo objetivo principal é servir a professores em sua pesquisa por novos materiais. Destaque deve ser dado aos processos ideológicos que estão relacionados aos REA: há um movimento cujo cerne é trazer os mesmos

princípios da produção do software livre para a prática educacional (Amiel, 2012; Downes, 2007; Santos, 2015).

A importância de tal movimento está em colocar o contexto específico de ensino e a necessidade dos aprendizes em um plano central, além de colocar o professor como centro desse processo. Como já discutido, a ideia de um professor autor de seu material não é nova, entretanto, o elemento central dos REA os diferencia exatamente pela perspectiva que tal material é disponibilizado, podendo ser readaptado e transformado de forma a servir a um novo contexto. Se por um lado, tal processo de mobilização é possibilitado pela internet, por outro, ele é mais amplo que ela. Isso porque os REA podem se caracterizar por serem toda a sorte e tipo de material, não apenas aqueles que se manifestam exclusivamente na estrutura da WWW, como são os casos de muitos objetos de aprendizagem. Isso, naturalmente, sem excluí-los.

De acordo com Silva (2015), os REAs podem não se constituir apenas de materiais puramente pedagógicos, mas de qualquer recurso. Uma das consequências mais claras é que produtos comunicacionais que estão disponibilizados na rede podem ser agregados e transformados em insumos para o ensino de línguas. Como também coloca Lane e McAndrew (2010), o uso de tais materiais pode ter impactos importantes nos processos de aprendizagem, uma vez que o uso de recursos reais, disponibilizados no universo informacional no qual o aprendiz terá contato futuro. Algo que pode ser relevante para o fomento de processos de aprendizagem que extrapolam o contexto da escola.

Entretanto, como bem observa Santos (2015), partindo do trabalho de Hilton e Wiley (2009), tais recursos são disponibilizados em diferentes licenças de utilização, que vão desde a mera possibilidade de reprodução até a possibilidade de reconfiguração total do material. Assim, para Hilton e Wiley (2009), a efetiva definição do que seja um REA passa pela perspectiva de atuação dentro do que os autores chamam de os 4Rs: *Reuso*, *Revisão*, *Remix* e *Redistribuição*. O reuso está relacionado ao poder utilizar o material em um

contexto diferente daquele que ele fora criado. Isso poderia ocorrer quantas vezes fosse necessário e possível, sem que sua autoria inicial seja omitida ou transformada. De acordo com Santos (2015) revisar um REA é permitir ao professor fazer alterações ou atualizações no conteúdo de forma a possibilitar o reuso de forma mais aplicada ao seu contexto. Tais revisões poderiam estar relacionadas tanto ao conteúdo quanto a forma. Remixar também seria uma forma de adaptação. Entretanto ela está relacionada a criação de um novo material, por meio de sua mistura com outros materiais e fontes, criando uma obra derivada. Por fim, a redistribuição está ligada à liberdade de tornar esse novo material (ou mesmo o antigo) disponível para outros educadores que possuam necessidades similares.

Apesar de potencializado pela conexão em rede, a utilização de REAs podem ocorrer em um ambiente off-line, uma vez que materiais impressos podem passar pelos mesmos processos.

A perspectiva dos REA, todavia, contradiz uma realidade que vem se perenizando na formação de professores. Com raras exceções, não somos formados para selecionar e avaliar materiais, uma vez que poucos são os cursos de Letras que possuem oficinas de produção de material didático em sua estrutura curricular. As possibilidades de reflexão e criação oferecidas pelos REAs colocam o professor em um papel protagonista em relação ao gerenciamento dos processos de aprendizado em sala de aula, algo que certamente precisaria estar presente na formação docente.

## **9. Transliteracias e os meios**

Nos últimos anos, observa-se que o meio digital, apesar das grandes transformações trazidas, não tomou o lugar dos meios de comunicação massivos tradicionais, que ainda possuem grande influência nos processos de formação de opinião e identidade. De fato, o resultado foi uma acomodação e um redimensionamento entre as relações nos diversos meios. Agora, indivíduos tendem a utilizar as diferentes mídias de forma complementar: o livro, a televisão,

o rádio e as diferentes e quase infinitas manifestações do ecossistema digital entre outros são caminhos pelos quais os diferentes leitores transitam transversalmente. Surgindo da área comunicação, a transliteracia, definida como a habilidade de ler informações a partir de diferentes meios (Thomas *et al.*, 2009), tem o importante papel de ser uma teoria especialmente preocupada na forma como utilizados essas diferentes formas de informação de maneira simultânea (Frau-Meigs, 2014; Sukovic, 2015).

Mostra-se, assim, a necessidade de ir além da percepção da existência das diferentes mídias e linguagens, de forma a assumir uma perspectiva que as encara a partir de sua inclusão em um fluxo contínuo de construção do conhecimento. Entretanto, ademais da leitura entre os diferentes meios, é também necessário incentivar processos de produção de conteúdo para essas diferentes mídias (Buckingham, 2012). Isso porque a criticidade desejada também tem morada na compreensão dos processos de produção textual para os diversos meios e não apenas em sua leitura. Nesse sentido, a inclusão de processos tecnológicos no ensino deve estar relacionada a uma visão ampla, que não se prenda apenas ao fetichismo digital e da WWW, como já dito anteriormente.

## 10. Gêneros e os suportes

Lima-Lopes (2018c) traça uma reflexão de como a lógica textual pode ser modificada por suportes e comunidades. O argumento central envolvido na discussão é que a teoria de gêneros está relacionada a domínios sociais estáveis, cujas práticas textuais se modificam de maneira menos rápida devido a sua própria lógica social; entre os exemplos discutidos estão os diversos trabalhos realizados na área do direito, no meio acadêmico e imprensa. Tal reflexão é realizada a partir de duas teorias principais: a de Swales (1990) e Martin e Rose (2008), usando um corpus com diversos dados coletados de mídias sociais como base para discussão. Os resultados mostram que tal incerteza textual passa pela sua relação com

a liquidez de seu lugar social (Bauman, 2000), além da falta de uma estrutura rígida (Hoey, 1986).

Em primeiro lugar, o estudo observa que a instabilidade é uma característica importante das comunidades digitais, que são efêmeras assim como são seus objetivos. Elas nascem e desaparecem junto com os pontos de convergência de seus usuários. Em seus momentos de efervescência, tais comunidades criam práticas textuais particulares que podem ou não ter precedente em outros grupos online ou não se repetir, dada a importância do contexto. Tais práticas textuais pertencem a cada comunidade e a seu momento sociotecnológico.

Elas são colônias discursivas em diferentes graus (Hoey, 1986). Alguns exemplos seriam as postagens do Twitter; elas podem depender uma das outras: o fato de uma indexação via *hashtag* existir não significa que o usuário pesquisará por ela, podendo se ater apenas às que aparecem em sua *timeline*. Além disso, a temporalidade desse tipo de postagem se modifica para cada usuário, uma determinada *hashtag* pode demorar mais para ser exibida, tudo dependerá do lugar que ele ocupa nessa rede e do caminho que a postagem viajará para chegar até ali. Nossas *timelines* individuais são recortes justapostos por uma sequência meramente temporal.

Seus resultados mostram a necessidade de observarmos as plataformas enquanto suportes textuais. Cada um desses suportes é capaz de construir diversos significados que, apesar disso, são tecnicamente limitados. Ao invés de discutirmos apenas as regularidades e construir um ensino baseado na repetição de modelos textuais, a partir da perspectiva colocada no artigo, talvez seja mais relevante preparar o aprendiz para a liquidez que os meios digitais propiciam.

## 11. Mídias digitais e mobilização social

As mídias sociais têm se colocado como um importante local para a prática da cidadania. Alguns estudos (Castells, 2014) de-

monstram como seu potencial de mobilização pode servir a agendas políticas diversas, derrubando regimes ou mesmo reorganizando sistemas políticos.

Todavia, é interessante observar que a maioria dos processos midiáticos relacionados a tais mídias necessitam de um olhar mais detalhado. Primeiramente, tais mídias são produtos midiáticos cujo principal objetivo é obter lucro por meio do levantamento de informações de seus usuários. Nesse sentido, mesmo sendo um conjunto de plataformas que propicia processos colaborativos em diferentes níveis, a Web 2.0 é um produto de mercado e atende a demandas capitalistas (Jenkins, Ford e Green, 2013).

Isso pode criar algumas situações de controle importante, uma vez que a liberdade de atuação em tais canais pode estar condicionada a interesses do próprio veículo. No contexto da primavera árabe, por exemplo, não é errado observar que a desestabilização da região, até certo ponto, pode ser interessante para determinados governos ocidentais, que veem com maus olhos alguns grupos paramilitares islâmicos.

Nesse sentido, para além do julgamento sobre como determinados grupos efetivamente instituem sua vida democrática, a prática religiosa e os direitos humanos, a utilização de tais mídias pode ter um importante efeito de mapeamento político e social. Conquanto, é importante notar que nem toda a forma de organização na internet advém de seu potencial cívico de forma positiva. Ela tem se colocado, desde seus primeiros dias, um importante centro de divulgação ideológico para grupos conservadores e extremistas. Hoffman (1996) observa que grupos conservadores de direita estadunidense possuem espaços para militância e recrutamento de novos participantes na internet, gerando um novo tipo de militante do ódio: letrado digitalmente, ativo e, conseqüentemente, capaz de buscar informação online, mas, contraditoriamente, manipulado por uma cartilha ideológica (Hoffman, 1996).

Ben-David e Matamoros-Fernandez (2016) realizam um estudo cujo foco é refletir como a maneira como o discurso do ódio

e as práticas discriminatórias circulam livremente no *Facebook*. As autoras concluem que a presença de comunidades que cultivam tais discursos pode ser atribuída não apenas a motivações pessoais, mas também uma consequência das políticas da plataforma e dos potenciais tecnológicos oferecidos pela Mídia Social. Caminhando pela mesma via, Rauch e Schanz (2013) estudam a relação entre o uso do *Facebook* e a aceitação de postagens racistas. Seus resultados mostram uma correlação entre o uso frequente dessa mídia para entretenimento e a acolhida desse tipo de conteúdo.

## 12. Considerações finais

Neste ensaio, busquei refletir sobre algumas questões referentes à área de linguagem e tecnologia, em especial no que tange à sua aplicação do contexto da educação linguística, que são fonte de inquietação em minhas práticas de ensino e pesquisa.

Talvez muitas não tenham uma solução e sejam contradições inerentes à realidade de uso da tecnologia em ambientes de aprendizagem. Todavia, elas não podem deixar de ser trazidas à baila sob pena de não refletirmos criticamente a respeito de nossa realidade. Se nosso objetivo é tentar, ainda que superficialmente, entender os impactos dos processos tecnológicos na sociedade – pressupondo a escola como parte integrante dela – não podemos deixar de tocar em nossas próprias chagas e compreender nossas limitações de forma a superá-las.

## Agradecimentos

Gostaria de agradecer a comissão organizadora do 1º SEMPRE – Seminário de Práticas Educacionais do IFPR, por promover a discussão que desencadeou a escrita deste artigo, à Maristella Gabardo, pela cuidadosa revisão, aos meus alunos e aos integrantes do Grupo de Pesquisa MiDiTeS, por serem a fonte inspiração desta discussão.

## Referências Bibliográficas:

- AMIEL, T. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, B.; PRETTO, C.; LUCCA, N. (Eds.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas**. Salvador: Edufba, 2012.
- BALDRY, A.; THIBAUT, P. J. **Multimodal transcription and text analysis**. London; Oakville, CT: Equinox Pub, 2006.
- BAUMAN, Z. **Liquid modernity**. London: Blackwell, 2000.
- BAZALGETTE, C.; BUCKINGHAM, D. Literacy, media and multimodality: A critical response. **Literacy**, v. 47, n. 2, p. 1–8, 2012.
- BEN-DAVID, A.; MATAMOROS-FERNANDEZ, A. Hate Speech and Covert Discrimination on Social Media : Monitoring the Facebook Pages of Extreme-Right Political Parties in Spain. **International Journal of Communication**, v. 10, p. 1167–1193, 2016.
- BERBER-SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. São Paulo: Manole, 2004.
- BUCKINGHAM, D. Precisamos realmente de educação para os meios ? **Comunicação & Educação**, v. 17, n. 2, p. 41–60, 2012.
- CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança Movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- CORDER, S. P. The significance of learner’s errors. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). **Error analysis: perspectives on second language acquisition**. Applied linguistics and language study. Fourteenth impression ed. London New York: Longman, p. 19–30, 1974.
- DAVIES, G.; OTTO, S.; RÜSCHOFF, B. Historical perspectives on CALL. In: THOMAS, M.; REINDERS, H.; WARSCHAUER, M. (Eds.). **Contemporary computer-assisted language learning**. Contemporary studies in linguistics. London ; New York: Bloomsbury Academic, p. 19–38, 2012.
- DOWNES, S. Models for Sustainable Open Educational Resource. **Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects**, v. 3, n. 1, p. 29–44, 2007.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHNS, M. J.; JOHNS, S. M. **Developments in English for Specific Purposes**. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 1998.
- FEBVRE, L.; MARTIN, H.-J. **Coming of the Book: Impact of Printing, 1450-1800**. London: Verso, 1976.
- FLUSSER, V. **O mundo codificado**. São Paulo: Cosac Naif, 2007.
- FLUSSER, V. **A escrita: há futuro para a escrita?** São Paulo: Annablume, 2010.
- FRAU-MEIGS, D. Transletramento: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação. **Comunicação & Educação**, v. 19, n. 2, p. 61–73, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GRANGER, S. The computer learner corpus: a versatile new source of data for SLA research. In: GRANGER, S. (Ed.). **Learner English on computer**. Studies in language and linguistics. London; New York: Longman, 1998. p. 19–39.

GRANGER, S. A Bird's-eye view of learner corpus research. In: GRANGER, S.; HUNG, J.; PETCH-TYSON, S. (Eds.). **Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching**. Language learning and language teaching. Amsterdam: Benjamins, p. 3–34, 2002

HILTON, J.; WILEY, D. A. The Creation and Use of Open Educational Resources. **Christian Higher Education**, v. 9, n. 1, p. 49–59, 29 dez. 2009.

HOEY, M. The Discourse Colony: A Preliminary Study of a Neglected Discourse Type. In: COULTHARD, M. (Ed.). **Talking about Text**. Birmingham: University of Birmingham, p.1–25, 1986.

HOFFMAN, D. S. **The Web of Hate: Extremists Exploit the Internet**. Washington: Anti-Defamation League, 1996.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes**. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 1987.

JENKINS, H.; FORD, S.; GREEN, J. **Spreadable media: creating value and meaning in a networked culture**. New York: New York University Press, 2013.

KATZENSTEIN, U. E. **A Origem do Livro: da idade da Pedra ao advento da impressão tipográfica no Ocidente**. [s.l.] Hucitec /Instituto Nacional do Livro/Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G. Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. **Computers and Composition**, v. 22, n. 1, p. 5–22, 2005.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. London: Routledge, 2010.

KRESS, G. Multimodal discourse analysis. In: GEE, J. P.; HANDFORD, M. (Eds.). **The Routledge handbook of discourse analysis**. Routledge handbooks in applied linguistics. London/New York: Routledge, 2012.

LANE, A.; MCANDREW, P. Are open educational resources systematic or systemic change agents for teaching practice?: Are OER systematic or systemic change agents? **British Journal of Educational Technology**, v. 41, n. 6, p. 952–962, 2010.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1997.

LEWIS, M. **Implementing the lexical approach: putting theory into practice**. Nachdr. ed. Andover: Heinle Cengage Learning, 1997.

LIMA-LOPES, R. E. DE. Mídia e Comunicação: Reflexões e Possibilidades para o Ensino e Aprendizagem de Línguas. In: LOPES, M. I. V. et al. (Eds.). **Anais XV Congresso IBERCOM 2017: Comunicação, Diversidade e Tolerância**. Lisboa/São Paulo: Eca-USP/UCP, p. 1463–1480, 2018a

LIMA-LOPES, R. E. DE. Multimodalidade, ensino de línguas e formação de professores: uma experiência em educação para os meios. **Manuscrito não publicado**, p. 1–20, 2018b.

LIMA-LOPES, R. E. DE. Apontamentos sobre mídias digitais: qual caminho para o Gênero 2.0? In: LIMA-LOPES, R. E. DE; BUZATO, M. E. K. (Eds.). **Gênero Reloading**. Campinas: Pontes, 2018c.

MACHADO, A. **Pré-cinemas & pós cinemas**. São Paulo: Papyrus, 1997.

MANOVICH, L. **The language of new media**. Cambridge: MIT Press, 2001.

MANOVICH, L. Novas mídias como tecnologia e idéia: dez definições. In: LEÃO, L. (Ed.). **O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias**. São Paulo: Senac, 2005. p. 25–50.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre relations: mapping culture**. London/Oakville, CT: Equinox Pub, 2008.

MCLUHAN, M. **The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man**. Toronto: University of Toronto Press, 1962.

NORRIS, S. The implication of visual research for discourse analysis: transcription beyond language. **Visual Communication**, v. 1, n. 1, p. 97–121, 2002.

RAMOS, R. DE C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.). **ESP and EAP in Developing and in Least Developing Countries**. London: IATEFL, 2008. v. 1p. 68–83.

RAMOS, R. DE C. G. G. A needs analysis for information technology service companies in Brazil. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.). **Current Developments in English for Work and the Workplace: Approaches, Curricula and Materials**. Kent: IATEFL, 2011. p. 39–50.

RAUCH, S. M.; SCHANZ, K. Advancing racism with Facebook: Frequency and purpose of Facebook use and the acceptance of prejudiced and egalitarian messages. **Computers in Human Behavior**, v. 29, n. 3, p. 610–615, 2013.

SANTOS, A. I. DOS. **Inovação na educação básica e tecnologias educacionais: aplicando os 4 Rs dos recursos educacionais abertos**. Disponível em: <<http://www.agrinho.com.br/materialdoprofessor/inovacao-na-educacao-basica-e-tecnologias-educacionais-aplicando-os-4-rs-dos-recursos-educacionais-abertos>>. Acesso em: 28 maio. 2018.

SCOTT, M. Conscientização. In: CELANI, A. M. et al. (Eds.). **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 91–122.

SELINKER, L. Interlanguage. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). **Error analysis: perspectives on second language acquisition**. Applied linguistics and language study. Fourteenth impression ed. London New York: Longman, 1974. p. 31–54.

SILVA, D. D. N. Recursos Educacionais Abertos como fontes de informação. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 20, n. 44, p. 59, 2015.

SINCLAIR, J. **Corpus, Concordance, Colocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

STUBBS, M. **Text and corpus analysis**. London: Blackwell, 1996.

SUKOVIC, S. Transliterate Reading. **Scholarly and Research Communication**, v. 6, n. 4, p. 1–11, 2015.

SWALES, J. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1990.

TALAI, T.; FOTOVATNIA, Z. Data-driven Learning: A Student-centered Technique for Language Learning. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 2, n. 7, p. 1526–1531, 2012.

THOMAS, S. et al. Transliteracy as a Unifying Perspective. In: HATZIPANAGOS, S.; WARBURTON, S. (Eds.). **Handbook of Research on Social Software and Developing Community Ontologies**: Hershey, PA: IGI Global, 2009. p. 448–465.

WARSCHAUER, M. **Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide**. Cambridge (US): MIT Press, 2003.



## CAPÍTULO 2

# Derrubando os muros: por que a escola brasileira deveria conhecer os usos da mídia feitos pelos adolescentes?

Maristella Gabardo  
Instituto Federal do Paraná  
maris.gabardo@ifpr.edu.br

O objetivo desse artigo é discutir os aspectos relacionados aos estudos da educação para os meios e a importância de estudos relacionados a traçar o perfil dos jovens que frequentam a escola hoje. Essas reflexões têm uma importância ímpar por propor que a educação para os meios pode vir a ser a ponte que liga a escola a realidade do aluno que a frequenta. Potencializando a escola como principal lugar de questionamento e de construção de criticidade em nossa sociedade.

# 1. A mídia e escola

Há diversos pressupostos sobre uso das mídias<sup>3</sup> pelos adolescentes que pairam sobre o imaginário escolar e que podem ser fortemente questionados (BUCKINGHAM, 2010). Entre eles estão a crença de que as mídias digitais levam os jovens a serem produtores de conhecimento; sendo que, muitas vezes, o que se considera produção nada mais é do que um mero compartilhamento de informações previamente produzidas. Pode-se ainda citar a ideia de que a tecnologia é inevitavelmente libertadora, empoderadora e mais eficiente no papel de educar do que as escolas. Além de mais acessível e facilmente manuseável, quanto mais jovem for o usuário. Esse imaginário aprisiona os professores de gerações anteriores às consideradas gerações nativas digitais, na ilusão de que não há nada a ser ensinado aos alunos. Essa visão, muitas vezes limitada às facetas tecnológicas da mídia, não vislumbrando as demais camadas de significado a serem trabalhadas, como os aspectos mais questionáveis de uma determinada prática de letramento ou as não percepções das ideologias e da moral que possam estar envolvidas nos processos tecnológicos e no uso de mídias.

Muito se tem dito sobre a era tecnológica e como o uso da tecnologia, principalmente, a digital, é comum entre os jovens e como estes seriam nativos digitais (PRENSKY, 2001; GOMES, 2014). Porém, essa crença é desconstruída por Buckingham (2010, 2012) em diversos artigos, para quem são muitos os fatores que influenciam o uso das mídias. Entre eles poderíamos destacar: políticas e oportunidades de acesso, classe social, gênero, práticas da comunidade local na qual o adolescente se insere, uso das mídias no contexto familiar, dentre outras. Logo, seria a intersecção de vários desses fatores que levaria os alunos a ter mais facilidade ou interesse em determinados

---

<sup>3</sup> Guazina (2007) explica que o termo mídia teve seu uso proliferado na década de 90 e que era utilizada no sentido de imprensa, jornalismo ou meio de comunicação. Como termo latino, o seu plural *medium* ou *meio*, é muitas vezes substituído pelo plural *mídias*. O conceito de mídia aqui, ultrapassa o da mídia como jornalismo, ou mídia de massa e a considera como um processo comunicativo, responsável por construções de vínculos que ligam de uma forma ou outra ao ser humano (BAITELLO Jr., 1997, p.70).

usos tecnológicos e não uma condição inata, dada à priori aos jovens nascidos após os anos 90. Alguns estudos com adolescentes corroboram para o fim desta crença, como os do *Transmedia Literacy*<sup>4</sup> de 2018. De acordo com este estudo, as competências, assim como as preferências de uso, não são *standard* para todos os jovens; como exemplo, podemos destacar as diferenças de uso entre meninos e meninas. Os meninos, de acordo com os dados coletados, preferem as mídias com mais aspectos de ludicidade, enquanto as meninas escolhem as mídias com mais aspectos relacionais (SCHOLARI, 2018). O que à primeira vista parece fácil de nomear e de determinar sob o rótulo de “nativos digitais”, apresenta, em uma observação mais profunda uma variedade de nuances e de matizes difíceis de manter sob este rótulo. Ao mesmo tempo, essas questões trazem à tona a importância de se ter uma compreensão mais ampla e profunda da pluralidade desses hábitos, algo fundamental para a escola.

As diferentes mídias têm feito cada vez mais parte do cotidiano e se constituem cada vez mais, cada uma a sua medida, como um “espaço social de interação e construção de sentido” (LIMA-LOPES, 2017, p.1468). Ou seja, um espaço de ampla representação e ação social que muitas vezes presta o papel de educador informal das constituições sociais que se formam. Dada a sua grandeza, seria de se esperar uma ampla gama de pesquisas sobre como ela influencia as atividades presentes no dia a dia escolar, principalmente as de aprendiz no nível médio. Porém, são poucos os estudos que enfocam no seu real uso (LIMA-LOPES, 2017), principalmente no Brasil.

Conhecer o uso e a forma como este se dá, entender quais são as tecnologias envolvidas, as construções e competências culturais utilizadas e analisar como elas funcionam é fundamental para desenvolver programas de letramento, buscando a inserção de tais práticas e competências na escola. Principalmente, por entendermos letramentos “como um conjunto de competências culturais para criar significados socialmente reconhecíveis através do uso de

---

<sup>4</sup> Este projeto será apresentado na sessão 3 deste artigo.

tecnologias materiais específicas” (LEMKE, 1998, p.1). É importante, também, termos em mente que essas práticas não são estanques e que se moldam e se modificam de acordo com os contextos, finalidades e intenções já existentes, ou mesmo com as que se criam (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000). Colher as informações sobre o universo dos alunos é uma das formas de trazer o conhecimento sobre os letramentos com os quais os alunos convivem para dentro da escola.

A realidade do universo midiático e o seu papel no ensino e aprendizagem de línguas leva a uma série de questionamentos, entre eles: se os jovens já fazem usos desses meios, poderíamos afirmar que eles já são neles letrados? Que o seu uso é feito de maneira crítica e clara? O que a escola teria a contribuir com os jovens que hoje a ela chegam? Que conhecimentos eles já trazem e em quais outros eles devem ser iniciados? Quais são as suas competências já desenvolvidas e quais outras cabem a escola desenvolver? Como a escola, através das mídias, pode aproximar-se do mundo dos estudantes? Conhecer e dialogar com os alunos que participam e constroem o dia a dia escolar, pode ser a chave para entender esses processos.

Segundo Demo (2007), um dos principais gargalos da educação moderna é o deslocamento que o ambiente escolar tem das práticas cotidianas dos alunos. Não os conhecemos e assim não sabemos o que eles trazem e quais são os pontos que a escola tem o fundamental papel de desenvolver. Dentre essas práticas desconhecidas, o uso de mídias se apresenta como uma das mais frequentes e é uma das mais afastada do ambiente de educação formal.

Em 1974, McLuhan e Carpenter afirmaram que

Hoje em nossas cidades, a maior parte do ensino se dá fora da escola. A quantidade de informação comunidade pela imprensa, revistas, filmes, televisão e rádio excedem em grande medida a quantidade de informação comunicada pela instrução e pelos textos na escola. Este desafio destruiu o monopólio do livro como auxiliar ao ensino e derrubou os próprios muros da escola de maneira tão brusca que estamos confusos, desconcertados (p.155)<sup>5</sup>

As transformações sociais, principalmente as trazidas pelas mídias, impactaram diretamente a relação entre o conhecimento e a escola e a importância de ambos para a sociedade. Desde o início do século XX, com a popularização dos meios de comunicação em massa, pela primeira vez, a quantidade de informações que se pode obter dentro e fora da escola tem seu equilíbrio alterado, um movimento que ganha força desde o advento das mídias digitais e da Internet. Como consequência, temos um contexto no qual a escola não é mais o principal e único espaço no qual se adquire conhecimento na maioria das sociedades atuais (SILVA,2001). Como resultado dessa realidade social, foi levantada a hipótese de que a escola deva ou que vá desaparecer com o tempo (ILICH, 1982; REIMER, 1974), em consequência da proliferação dos meios através dos quais podemos acessar informações e conhecimentos. Porém, outros pensadores, como Buckingham (2010, 2012) e Zanchetta (2009), com quem compartilhamos o posicionamento, a veem como pedra angular, senão ambiente único, do qual depende a preparação de uma sociedade democrática, na qual os meios, seus usos e principalmente seus aspectos ideológicos, éticos e morais possam ser discutidos de forma não comercial. Para tanto, faz-se necessário que a escola volte a ter um papel central nesse processo e, para isso, um maior conhecimento sobre os hábitos de uso de mídia e do arcabou-

---

<sup>5</sup> Tradução nossa. Trecho original “Hoy en nuestras ciudades, la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio, exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela. Este desafío ha destruido el monopolio de libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados.” (p.155)

ção de conhecimentos que os alunos possuem e que são básicos para essa mudança. Em outras palavras, um mapeamento apurado dos hábitos de uso de mídia dos adolescentes possibilitará encontrar os pontos cegos de letramento e trazer à escola a possibilidade de não somente iniciar os alunos em novas práticas e na complexidade das novas tecnologias (KRESS, 2005), mas de utilizá-las não mais como um ponto de partida de uma atividade, mas de entrada para o universo dos alunos.

Com as rápidas mudanças a que a nossa sociedade está submetida e a multiplicidade de formas de acesso às informações, a escola está sendo impelida a mudar seus rumos de atuação. Uma das propostas que vem sendo disseminadas seria a feita pelos pragmaticistas (PIERCE, 1958). Mudando o paradigma de teoria e prática descoladas da realidade e previamente formatadas para um alinhamento entre experiências, desenvolvimento de habilidade e competências e aprendizado de teorias alinhadas com a complexidade e as mudanças constantes presentes no dia a dia dos alunos e nos cidadãos na sociedade na qual eles estão inseridos. Tal transformação contribuiria para a formação do estudante; preparando-o para o aprendizado constante, que não se limita ao espaço-tempo escolar, um aprendizado que se dá ao longo da vida (FAURE, 1972).

Faz-se necessário, portanto aprofundar-se no universo do aluno para que, conhecendo-o, se possa potencializar seu desenvolvimento de habilidades e competências que lhe auxiliem nesse processo de aprender para além dos ambientes formais de aprendizagem. É importante que ocorra uma mudança de papéis (TAVARES, 2000), pois o uso da tecnologia deveria influenciar o estilo de ensino, as posições de controle em sala e as concepções de aprendizagem. Neste sentido, as metodologias focadas ou centradas no aluno o colocariam como protagonista, parte central do processo de aprendizagem. Transcendendo o aprendido na escola, suas limitações e sendo capaz de aplicar seu conhecimento em ambientes não-formais de educação e em outros de atuação em geral, como o profissional, o político, o religioso etc.; uma competência determinante para que habilidades como a busca de informações, a cri-

ticidade e o julgamento quanto à qualidade, relevância e aplicação de uma informação sejam desenvolvidos. Isso certamente será algo útil no processo de aprendizagem, indo além do simples compartilhar, mas trabalhando com o conhecimento de forma individual e em grupo, e, desta forma, aprendendo a colocar-se em prol da criação de ambientes colaborativos. Afinal, como afirma Jenkins (2007, p.33), há “um conjunto de características e habilidades culturais que os jovens necessitam neste cenário de mídias digitais” e somam-se a essas, outras importantes para o letramento nas demais mídias e no ecossistema que se forma entre elas. Essas habilidades não podem ser esquecidas ou renegadas do contexto da educação formal, sob o risco de promovermos práticas escolares desconectadas da realidade que não servem ao propósito fim da escola como instituição (CASSANY, 2011).

Sendo assim, a educação para os meios, como parte do currículo escolar, é um processo contínuo que abarcaria todo o conjunto de mídias, buscando entender o seu uso como um todo, para além da sua sobreposição, entendendo o ecossistema midiático que se cria a partir de seus usos. Uma vez que ambos tipos de mídias, digitais e analógicas, coexistem em um mesmo espaço físico (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; BOLTER e GRUSIN, 2000, p.17) e dividem, dentre vários fatores, o tempo e as intenções de usos de seus usuários. Assim, evitamos incorrer no fetichismo digital, como nos chama a atenção Bazalgette e Buckingham (2013), o que pode vir a influenciar a análise dos usos de mídia, por fadar os alunos a preferirem as novas mídias às não-digitais. Como exemplo, os autores citam em seu artigo a preferência das crianças mais novas pela televisão sobre os outros tipos de suporte ou mídias, como o celular ou o computador, ou mesmo os jogos digitais. Esse é um tipo de dado que pode passar despercebido se os estudos e as práticas de educação midiática focarem somente nas novas tecnologias.

Lemke (2010; 2015) vê como central a transformação dos paradigmas da aprendizagem. O paradigma escolar recorrente hoje pressupõe que exista um ator principal que regule o que deve ser ensinado e de forma homogeneizada, ensine a um aluno padrão um

conteúdo *standard*. Nesse contexto, pouco importa qual ou quais aluno(s) se tenha em sala, seu gênero, sua idade e seus contextos; algo que vai contra o sugerido por Lemke (2010), para quem a aprendizagem deveria depender muito mais do que o aluno gostaria, sente a necessidade ou lhe falta saber, conhecer e/ou praticar do que já está previamente pré-estabelecido. Isso deveria ocorrer respeitando o ritmo do aluno e sob o acompanhamento de um profissional, que seja especialista na área. Esse paradigma de aprendizado recoloca o aluno como elemento central do processo, o que se alinha mais a mentalidade 2.0, ao pensamento pós-industrial da sociedade do conhecimento e a educação para o século XXI (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000).

A denominada educação para o século XXI surge da tentativa de compilação do que seriam os ideais para a nova educação que preparasse os indivíduos para o século XXI, o que culminou no relatório da UNESCO “*Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*” (DE-LORS, 2003) que traça os pilares fundamentais que devem nortear a educação como um todo: aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer. O desenvolvimento de competências, habilidades e saberes se torna basilar nesse processo e no desenvolvimento educacional dentro dessa vertente. Estamos atentos, como chama atenção Demo (2010), para o eco neoliberal que estas acepções podem ter e a preparação puramente mercadológica que podem adquirir. Porém, acreditamos que isso não invalida a sua importância e a necessidade de uma adequação do perfil de escola que temos hoje com as necessidades educacionais do século XXI. Além disso, como afirma Zanqueta (2009) nós, agentes da área educacional, temos que criticamente analisar as transformações que as novas mídias, a tecnologia e acrescentamos, as novas tendências educacionais nos apresentam, sem fetichismo, mas entendendo as suas contribuições e as instâncias a serem repensadas. Uma das principais é a de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. Para tanto, nesse processo se utilizam as metodologias que se denominam ativas em contraposição as metodologias passivas de ensino

tão disseminadas e utilizadas (OLIVEIRA,2006). Essas metodologias pressupõe uma ação constante e direta dos alunos na construção do conhecimento, de maneira que esse se torne “um processo ativo e construtor” (DEWEY,1959, p.41) que, através do resgate dos conhecimentos prévios dos alunos, os auxilie a desenvolver outros e a buscar na escola as formas de potencializar esse conhecimento, de adquirir novos ou mesmo de reformular antigos.

Neste sentido, as metodologias ativas contribuem de maneira singular a esse projeto, uma vez que, através delas se poderá, partindo dos conhecimentos e usos já existentes nos alunos, auxiliar no desenvolver dos aspectos em construção dos letramentos midiáticos. Existem várias hipóteses para a origem do termo metodologias ativas (*active learning methods*), muitos afirmam ser um uso intuitivo da palavra, sendo posta em contraponto as metodologias passivas (BONWELL, 1991) ou mesmo a atribuem a John Dewey em seu livro *Democracy and Education*, quando da sua definição sobre o que é aprender: “um ato ativo e conduzido de maneira pessoal” (1924, p. 390).<sup>6</sup> No Brasil, as raízes das metodologias ativas se centram no movimento escolanovista surgido nos anos 20 e que privilegiava a experimentação, a atividade e o protagonismo do aluno sob a passividade, a memorização e o protagonismo do professor em sala de aula. Alguns de seus principais nomes mundialmente reconhecidos são: W. James, J. Dewey, A. Ferrière e E. Claparède (ARAUJO,2015).

## 2. O uso de mídias no Brasil

Alguns estudos têm sido desenvolvidos no sentido de mapear o uso de alguma mídia em específico e o seu uso em sala de aula (PRADO, 2015; COELHO, 2012; MIRANDA, 2014, dentre outros). Todos, porém, em suas conclusões, apontam para a necessidade de mais pesquisas e de estudos mais abrangentes sobre os hábitos de

---

<sup>6</sup> Original:“It is an active, personally conducted affair” (DEWEY,1924,p.390)

uso de mídia por adolescentes. Um destes estudos é o The Phone-Life Balance Study,<sup>7</sup> conduzido pela Motorola em 2018 em parceria com a universidade de Harvard e coordenado pela professora Nancy Etcoff (IPSOS, 2018). Neste estudo, realizado online, brasileiros, indianos, franceses e estadunidenses entre 16 e 65 anos responderam sobre seus hábitos diante do celular. Entre os que pertencem à geração Z (entre 16 e 20 anos), 53% considera o celular o seu melhor amigo, enquanto que esse número cai para 41% entre os Millennials (entre 21 a 37 anos). Entre a geração X (38 a 53 anos) a influência é cada vez menos acentuada, sendo considerado como um companheiro por 33% e como melhor amigo por 32% dos participantes. Entre os baby boomers (entre 54 a 65 anos) é quando se dá a sua menor influenciam, menos da metade dos entrevistados afirma ter uma relação próxima com o aparelho. Entre os dois primeiros grupos, a quantidade de horas que os usuários passam utilizando o celular, ultrapassa a quantidade de horas de quaisquer outras atividades mapeada pelo estudo, como: ler, estudar, trabalhar, comer, sair com amigos ou familiares e namorar. De acordo com Nancy Etcoff,<sup>8</sup> estes dados são reveladores e esse uso intensivo pode vir a se caracterizar como uma disfunção de comportamento, uma vez que afeta outras instancias do dia a dia do usuário, principalmente dos jovens da geração Z.

No Brasil, de acordo com a Pesquisa Brasileira de Mídia (BRASIL, 2016), que tem por objetivo mapear os usos de mídia feitos pelos brasileiros, mais de 70% dos brasileiros tem acesso a internet e mais de 50% a utiliza diariamente. A média nacional diária é de aproximadamente quatro horas e trinta e dois minutos por dia. Na faixa de 16 a 24 anos, o consumo se intensifica a mais de seis horas diárias. Ainda de acordo com este estudo, a televisão é o veículo preferencial para obter informações pelos brasileiros, seguidos pela internet.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2018-02/motorola-phone-life-balance-study-topline-2018-02-21.pdf> acessado em 11 de novembro de 2018

<sup>8</sup> Em entrevista ao Fantástico teletransmitida no dia 18 de março de 2018. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2018/03/metade-dos-jovens-brasileiros-consideram-celular-seu-melhor-amigo.html>. Acessado em 12 de novembro de 2018.

Nove entre cada dez entrevistados mencionou a televisão como a sua primeira ou segunda escolha como principal veículo de informação. A maior intensidade de consumo da televisão se dá durante a semana, com uma média de consumo de três horas e vinte e um minutos. Na faixa etária de 16 a 24 anos mais de 72% dos participantes afirmam assistir televisão todos os dias.

Apesar de termos dados abrangentes sobre o uso das mídias no Brasil e alguns estudos focarem no uso de algumas mídias em específico, ainda não temos nenhum estudo de fôlego que se destine a mapear os hábitos de consumo dos adolescentes brasileiros (de 13 a 18 anos) e a discutir as questões educacionais que essa realidade deveria levantar.

### **3. Os estudos sobre os hábitos de mídia de adolescentes pelo mundo**

Em 2009, os analistas europeus de mídia do banco de investimento Morgan Stanley, pediram a um dos estagiários de uma escola de Londres um relatório sobre as preferências e hábitos relacionados à mídia realizados por ele e por seus colegas. Os dados levantados foram reveladores do pouco conhecimento que se tinha na época sobre os usos de mídia que os adolescentes ou, jovens adultos, praticavam. Em 13 de julho de 2009 tais resultados estamparam a capa do *Financial Time* e foram apontados pelo *The Guardian* como um conjunto de dados de grande interesse<sup>9</sup>. Neste relatório, são apresentados dados sobre o uso de mídias sociais, televisão, rádio, games e quais seriam os principais suportes utilizados dentre os jovens de Londres (KOLLEWE,2009). De acordo com o estudo, as propagandas massivas, apesar de serem apoiadas pelos jovens, são consideradas sem sentido e ineficientes. As mídias tradicionais estariam perdendo cada vez mais espaço e as atividades gratuitas, como

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.theguardian.com/business/2009/jul/13/twitter-teenage-media-habits> acessado em 07 de julho de 2018

as rádios online, sem comerciais, estariam ocupando este espaço. Ao mesmo tempo, atividades como ir ao cinema e a mega shows são algumas das atividades com maior investimento financeiro e de tempo entre os jovens (KOLLEWE, 2009).

Apesar da grande visibilidade e repercussão desse levantamento, ele não foi pioneiro. Desde o final do século XX diversos estudos - como os realizados pelo IBOPE, 1998; *Internet & American Life Project*, 2000; RIDEOUT, 2015, 2018 e o *Transmedia Literacy*, 2018 – vem sendo desenvolvidos em vários países com o objetivo de mapear o uso de mídia que vem sendo feito e como este afeta o dia a dia das pessoas. Os principais recortes se relacionam com o tipo de mídia que os estudos pretendem mapear, e/ou com características do grupo a ser estudado, sejam elas faixa etária, sexo, classe socioeconômica ou outras. Entre os trabalhos mais relevantes estão o realizado pelo *Internet & American Life Project* que, em 2000, levou a cabo sua primeira pesquisa que mapeou o uso dos hábitos de mídia pelos adolescentes. Nesta pesquisa não somente os jovens foram entrevistados, como também seus pais (LENHART, 2001). Os dados coletados mostram um panorama do uso de mídias por jovens entre 13 e 17 anos e como esse uso tem impacto nos ambientes formais de ensino. Em 2015, a *Common Sense*<sup>10</sup> também apresentou seu relatório (ou censo) sobre o uso de mídia pelos adolescentes nos Estados Unidos. Foi apresentada uma ampla gama de informações sobre os diferentes suportes utilizados para cada uma das atividades que fazem parte do dia a dia dos adolescentes (RIDEOUT, 2015).

Em 2018, um novo estudo sobre hábitos de uso de mídia (RIDEOUT, 2018), focando desta vez nas redes sociais, foi desenvolvido e os dados sobre o impacto desse uso nas práticas escolares foram bastante significativos. Em 2018, nos Estados Unidos, 95% dos adolescentes têm um telefone celular e passam a maior parte do tempo conectado a ele, checando-o diversas vezes ao dia. Dos en-

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.common Sense Media.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-tweens-and-teens> acessado em 07 de julho de 2018

trevistados, 75% acredita que exista alguma manipulação das empresas de tecnologia para mantê-los mais tempo conectados. Um dos aspectos abordados no estudo foram os efeitos psicológicos das mídias e o seu impacto nas emoções dos adolescentes. A maioria descreve as suas emoções com relação as mídias como confusa e complicada e que pode desviar a atenção de tarefas importantes do cotidiano, como estudar e dirigir. Outro aspecto relevante é a percepção que os entrevistados têm perante o discurso de ódio presente nas mídias sociais, a sua consequência na manipulação das informações que circulam on-line e também os efeitos emocionais desses comportamentos nos usuários, sejam eles os que sofrem a violência, os que a praticam ou os que a observam (RIDEOUT, 2018).

Também 2018, foi lançado o relatório do projeto *Transmedia Literacy* (2015-2018) desenvolvido sob a coordenação da Universidade Pompeu Fabra (Espanha), que reuniu oito países, cinquenta pesquisadores e 1633 estudantes (SCHOLARI, 2018), na tarefa de identificar, mapear e descrever as competências midiáticas dos jovens das diferentes localidades envolvidas e com diferentes históricos educacionais e socioculturais. As conclusões deste estudo são bastante reveladoras. Não há um parâmetro igualitário de competências que os jovens de uma mesma idade tenham. Ao mesmo tempo, algumas dessas competências, como as mecânicas e tecnológicas, que se relacionam ao tipo de mídia, sofrem alterações ao longo dos anos. As relacionadas com valores permanecem estáveis. As competências relacionadas à ética e a moral estão entre as menos desenvolvidas pelos jovens e são as que têm maior influência em suas decisões e condutas (SCHOLARI, 2018).

Tais estudos ajudam a traçar um panorama mais claro sobre quem são os jovens de hoje, seus hábitos de consumo e como eles influenciam as práticas sociais já existentes, criam outras e como a sociedade na figura da escola pode estar alheia a estes processos. Estes estudos são fundamentais para que a sociedade possa conhecer o uso que as mídias estão tendo e qual é o impacto dela nas vidas desses jovens. Esses resultados podem ser aplicados para diversas ações escolares, como planejamento dos

planos de curso, metodologias a serem usadas em sala de aula, pluralidade de suportes e gêneros a serem trabalhados na escola, políticas educacionais, etc.

#### 4. Processos de consumo e de produção de mídia

Para entender os processos comunicacionais imbricados e as práticas de letramento, faz-se necessário analisar como se dá o consumo e a produção dos jovens contida nestes meios, uma vez que tais papéis hoje em dia já não estão necessariamente separados, pois hoje, os usuários podem consumir e ao mesmo tempo produzir mídia, os denominados *prosumers* (ou *prosumidores*) (BRUNS, 2007). Mapear os papéis dos jovens enquanto prosumidores é entender como se dá a existência da cultura participativa na rede (JENKINS, 2008). Na atualidade, existe um maior conjunto de tipos de mídias, que permitem aos usuários diferentes graus de participação mais ou menos ativos, na qual a separação entre os que consomem e os que produzem é muito tênue, ou mesmo, inexistente, e que há um novo conjunto de regras que ainda estamos por desvendar (JENKINS, 2008). O conhecimento está mais distribuído e mais disponível, o que permite que o movimento de criar, postar e distribuir seja possível a mais usuários que antes (JENKINS, 2008).

Outro conceito importante está ligado à forma como se produz o conteúdo a ser consumido. Em algumas mídias, ele é distribuído pelos produtores e consumido pelos seus consumidores, já em outras, existe uma alteração dos papéis dentro da comunidade. Os mesmos participantes que consomem os produtos dessa comunidade são ou podem ser os que produzem esses conteúdos, em um processo que Bruns (2007) convencionou denominar *produsage* (produzagem<sup>11</sup>) e que está definido como:

“um modo de criação de conteúdo colaborativo que é gerenciado pelos usuários ou pelo menos por alguns usuários importantes – no qual, em outras palavras,

---

<sup>11</sup> Tradução Nossa

o usuário age de forma híbrida entre usuário/consumidor, ou prossumidor, virtualmente durante todo o processo de produção.” (BRUNS, 2007, p.4-5).<sup>12</sup>

Assim, a escolha pelo consumo de mídias de papéis fixos ou móveis é, dentre outros fatores, intrinsecamente definida pelo papel que o consumidor quer desenvolver ali, a concepção ligada ao produto que está sendo produzido e a comunidade ao qual ele se alinha. Entender esses usos, as suas correlações e os estudos que podem advir dessas práticas, no sentido de levar a debate esses hábitos, reforça o papel central do espaço de aprendizagem formal para o trabalho com o desenvolvimento da criticidade e da igualdade social, o que é um dos pilares para que a escola possa se alinhar com o perfil de cidadãos que pretendemos ter no século XXI.

## 5. Considerações finais:

Estudos sobre o uso de mídia e sobre como os hábitos de uso de mídia têm influenciado os jovens brasileiros têm se tornado essenciais, à medida que mais e mais atividades diárias são realizadas on-line e de múltiplas maneiras. Corroboram o crescente número de *fake news* e a proliferação dos ambientes nos quais opiniões, propagandas, conteúdos pagos e informações se confundem formando uma massa de “verdades” tão múltipla que se torna difícil distinguir o que é fato, opinião, manipulação ou mentira. Trazer, então, esse universo para os bancos escolares para que possa ser trabalhado de forma a desenvolver uma postura crítica perante os meios é uma tarefa que hoje se torna urgente a cada dia e que depende de voltamos o olhar para os alunos e trazer deles os questionamentos, dúvidas e práticas necessárias para a construção de nossa prática em sala de aula.

---

<sup>12</sup> Tradução Nossa. Trecho original: “a mode of collaborative content creation which is led by users or at least crucially involves users as producers – where, in other words, the user acts as a hybrid user/producer, or produser, virtually throughout the production process” (BRUNS, 2007, p.4-5).

Entender as especificidades do uso de cada mídia, os ecossistemas que se relacionam nas e pelas mídias, as competências necessárias para o desenvolvimento das habilidades necessárias para o século XXI, passa necessariamente pelo conhecimento do que os jovens carregam quando entram em sala de aula e em quais aspectos e de que maneira a escola deve atuar, enquanto instituição de educação formal e parte integrante da formação desses jovens. Dentre estas habilidades, podemos elencar o desenvolvimento do pensamento crítico, da cidadania, da agência (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2013) e do prosumismo<sup>13</sup> consciente entre os jovens, aspectos nos quais a escola, mais que outros espaços formativos, tem muito a corroborar.

---

<sup>13</sup> *Prosumismo* se define como a atividade realizada pelos prosumidores.

## Referências Bibliográficas:

- ARAÚJO, J. C. S.. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, v. 37, 2015.
- BAITELLO Jr., N. **O animal que parou os relógios**. São Paulo: Annablume, 1997
- BAZALGETTE, C; BUCKINGHAM, D. Literacy, media and multimodality: a critical response. **Literacy**, v. 47, n. 2, p. 95-102, 2013.
- BOLTER, J. D.; GRUSIN, Richard; GRUSIN, Richard A. **Remediation: Understanding new media**. MIT Press, 2000.
- BONWELL, CC. **Active-learning: creating excitement in the classroom**. Washington: The George Washington University; 1991
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2016: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília: Secom, 2016.
- BRUNS, A. Prodisage, Generation C, and Their Effects on the Democratic Process. **Proceedings Media in Transition**, 5 (MIT, Boston), 1-27, 2007
- BUCKINGHAM, D. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização**. *Educação & Realidade*, 2010
- BUCKINGHAM, D. **Precisamos realmente de educação para os meios?** *Comunicação & Educação*, 17(2), 41-60, 2012
- CASSANY C., S.; HERNÁNDEZ, C. & J. Sala. **Prácticas lectoras democratizadoras. Competencia comunicativa y educación democrática** In: Textos De Didáctica de La Lengua y La Literatura, (n.58), 29-40, 2011
- DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir**. 8. ed. Tradução José Carlos Eufrásio. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 2003
- DEMO, P. **Habilidades e competências no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- DEMO, P. **O porvir: desafio das linguagens do século XXI**. Editora Ibpx, 2007.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. **Ensinar e fazer aprender**. Rio Tinto: Edições ASA, 1991.
- DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: Macmillan, 1924.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3.ed. SP: Editora Nacional, 1959.
- FAURE, E. et al. **Apprendre à être: rapport de la Commission Internationale sur le développement de l'éducation**. Paris: UNESCO, 1972.
- GOMES, H.S. Brasil possui a 4ª maior população de 'nativos digitais' do mundo, diz ONU. **G1 Tecnologia e Games**. 2014.
- ILLICH, I.. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1982.

- JENKINS, H. **Cultura Convergente**. Milano: Apogeo, 2007.
- JENKINS, H. **Cultura de convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.
- KOLLEWE Twitter is not for teens, Morgan Stanley told by 15-year-old expert, The Guardian, 2009. Disponível em: [www.theguardian.com/business/2009/jul/13/twitter-teenage-media-habits](http://www.theguardian.com/business/2009/jul/13/twitter-teenage-media-habits) acessado em 07 de julho de 2018
- KRESS, G. **Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning**. Computer & Composition, 22, p. 5-22, 2005.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. **Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools**. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.
- LEMKE, J. L. **Metamedia literacy: Transforming meanings and media**. In: REINKING, D. et al. (Eds.). **Literacy for the 21st Century: technological transformation in a post-typographic world**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998.
- LEMKE, J.L. **Letramento metamidiático: transformando significado e mídias**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas/SP, v. 49. n. 2. p. 455-479, 2010.
- LEMKE, J. L., & Van Helden, C. Social Design Literacies Designing action literacies for fast-changing futures. In J. Rowsell & K. Pahl (Orgs.), **The Routledge Handbook of Literacy Studies** (p. 322–336). London ; New York: Routledge, 2015
- LENHART, A; SIMON, M; GRAZIANO, M. **The Internet and Education: Findings of the Pew Internet & American Life Project**. 2001.
- LIMA-LOPES, R. Mídia e Comunicação: Reflexões e Possibilidades para o Ensino e Aprendizagem de Línguas In: **Actas do XV Congresso IBERCOM**, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2017
- IPSOS, 2018 **Motorola Phone-Life Balance Study - Data Report by Generations**, 2018
- MCLUHAN, M., & CARPENTER, E. **El aula sin muros. El aula sin muro: investigaciones sobre técnicas de comunicación**, 1974
- MIRANDA, L. L., SOUZA FILHO, J. E SANTIAGO, M. V.. A relação lazer e mídia entre adolescentes e jovens de escolas públicas em Fortaleza/CE. IN: **Psicologia Argumento** 32, 2017.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL et al. **Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century**. National Academies Press, 2013.
- OLIVEIRA, C. L. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos, na educação básica**. CEFET-MG, Minas Gerais, 2006.

PRADO, C. V. et al. **Nativos digitais versus imigrantes digitais: análise interpretativa das diferenças no uso das TIC em seu cotidiano e sua percepção do ensino na atualidade**,2015

PRENSKY, M. Digital Native, digital immigrants. IN:**Digital Native immigrants. On the horizon**, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001.

REIMER, Everett. **La escuela ha muerto**. Barral, 1974.

RIDEOUT, VJ. **Common Sense Census: Media Use by Tweets and Teens**. San Francisco, CA: Common Sense Media; 2015

SILVA, B. A tecnologia é uma estratégia. In Paulo Dias & Varela de Freitas (org.). **Actas da II Conferência Internacional Desafios 2001**. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio, pp. 839-859,2001

SCHOLARI, C. **Adolescentes, Medios de Comunicación y Culturas Colaborativas. Aprovechando las Competencias Transmedia de los Jóvenes en el Aula**, 2018. Disponível em: [http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL\\_Teens\\_es.pdf](http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf) Acessado em 15 de agosto de 2018.

TAVARES, K. A auto-percepção do professor virtual: um estudo-piloto. Trabalho apresentado no **100 InPLA** - Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada, São Paulo, PUCSP, 2000.

ZANCHETTA JR, J. Educação para a mídia: propostas europeias e realidade brasileira. **Educação & Sociedade**, p. 1103-1122, 2009.



# Aprendizagem ao longo da vida: entre a metonímia neoliberal e as trajetórias pessoais

Cátia Silene Câmara Lassalvia  
(SENAC-SP)  
catia.lassalvia@gmail.com

A aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) é um tema controverso, citado como fundamento legítimo de duas visões opostas de sociedade. O cerne da divergência está tanto no ‘por que’, ‘para que’, ‘quando’ e ‘como’ se aprende como também no papel das políticas públicas que direcionam (ou deveriam direcionar) esse processo ao longo da vida, para além do tempo e do espaço da escola formal. O debate contrapõe o modelo neoliberal, no qual educa-se tão somente para as necessidades do mercado de trabalho, transformando a ideia da educação adulta em um produto, sob responsabilidade dos indivíduos; e a perspectiva de aprender para a autonomia, para a inserção social e emancipação, indo muito além da “educação bancária” (FREIRE, 1995, 1996), desde a infância.

O assunto é central para os interesses desta autora em suas pesquisas na Linguística Aplicada, na medida em que busca compreender quais literacias são mobilizadas na aprendizagem ao

longo da vida, bem como de que forma elas constroem tessituras específicas entre elas, a partir de práticas sociais expressas nas trajetórias heterogêneas que se realizam na busca pelo conhecimento (FRAU-MEIGS, 2013, 2014).

Para seguir nesse percurso, torna-se essencial, primeiramente, discernir o território paradoxal que hospeda as discussões travadas sobre aprendizagem ao longo da vida, para que seja possível compreender as diferentes perspectivas e vislumbrar novas dinâmicas para o tema já no século XXI. Este artigo tem por objetivo apresentar o contraste entre as duas principais concepções sobre a aprendizagem ao longo da vida que são debatidas na atualidade, usando como pano de fundo aspectos essenciais de sua genealogia e dos grupos e interesses que se formataram nesse trajeto.

## **1. Da educação para a aprendizagem ao longo da vida**

A educação para adultos, durante a vida, é um direito humano e social (GADOTTI, 2011). Esse pensamento encontra suas raízes na criação dos sistemas de educação escolar ocidentais modernos, sobretudo a partir da Revolução Francesa, momento no qual o Estado teria assumido a responsabilidade de planejar diretrizes estratégicas para a alfabetização e a formação profissional de seus cidadãos.

Essa visão está intimamente relacionada a pensar a educação como prática efetiva para a redução das desigualdades e para a inserção social; ou ainda, a partir da segunda metade do século XX, como apoio em favor de grupos em estado de diáspora, que se veem desafiados a aprender novos idiomas e vivências sociais, pois deixaram para trás seus países em guerra ou assolados por catástrofes e miséria (BRUNAUTH; COSTA; PALMA, 2017). A esse contexto é possível acrescentar as práticas informais e comunitárias, além das possibilidades criadas pela disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), desde fins do século XX, que facilitaram o acesso, a produção, a edição e a distribuição de conteúdos em

todo o mundo (TAPSCOTT, 2010 ) e que se configuram como novos aportes ao aprendizado durante a vida.

Professora da Universidade de Algarve, em Portugal, Barros (2012) pesquisa a genealogia do termo e nos apresenta o binômio conceitual da ‘educação permanente’ e da ‘aprendizagem ao longo da vida’ para explicar sua transformação, qualificando a passagem do primeiro para o segundo como uma “metamorfose discursiva”. A autora constata que a abordagem sobre um modelo para a educação permanente (responsabilidade dos Estados) foi sendo transformada, ao longo dos anos e de interesses específicos, em aprendizagem ao longo da vida (responsabilidade dos indivíduos). Para Barros (2012), a simples mudança de termos, que poderia ser vista como característica inofensiva, é uma metamorfose de discurso que visa estabelecer novos papéis e responsabilidades para a educação de adultos, descaracterizando por completo a ideia original.

A educadora afirma que a primeira concepção (educação permanente) se estabeleceu na última metade do século XX, no pós-Guerra, em um mundo a ser reconstruído, caracterizado pela expansão mundial de práticas de educação de adultos e por elevados índices de crescimento econômico nos países ricos. Para Barros (2012), foram as agências organizadas da ONU, principalmente a UNESCO, que, depois da 2ª Guerra, sistematizaram o conceito sobre a educação adulta (até então, predominantemente referenciada como educação permanente) e criaram as condições para que este se tornasse um campo específico, com perspectivas metodológicas, filosofias e práticas próprias.

No Brasil, a grande contribuição nesse sentido foi a obra de Paulo Freire (1995, 1996), que não somente criou ressonância para a concepção como a desenvolveu de um modo atemporal, tornando-se referência para pesquisas sobre educação em todo o mundo (GADOTTI, 2011). Freire (1995, 1996) centrou sua abordagem na relação entre a educação e a vida real, tendo por foco o papel do educador na transformação da sociedade. O termo educação permanente, nas obras de Freire, é especialmente direcionado ao professor, já

que ele escreveu visando a formação de docentes e a reafirmação do papel essencial que teriam na escola e na vida como agentes de transformação. Freire observou a brutal desigualdade de renda e de oportunidades inclusivas nos países pobres, em especial na América Latina, cenário de seus estudos, e, a partir disso, problematizou a educação como prática social. Esta não tem tempo nem lugar definido, já que acontece na vida e na relação entre indivíduos.

A formação permanente proposta por Freire parte da inconclusão e do inacabamento dos seres humanos, considerando os sujeitos como seres que estão em construção, e a educação, por sua vez, como um processo permanente. Ao destacar a educação como um processo permanente, chama atenção para a condição histórico-social dos seres humanos como seres de busca. (PORTO; LIMA, 2016, pg.10)

Com forte influência marxista, o educador compreendeu o homem como um ser histórico, sendo capaz de construir sua trajetória ao participar ativamente com os outros no mundo (PORTO; LIMA, 2016). Essa visão diz respeito às interações sociais que acontecem onde pessoas vivem, criam, produzem, sonham e aprendem. Freire propôs também a valorização da cultura popular como parte do movimento educacional para a inclusão social, abraçando temas que desde sempre estiveram excluídos da educação formal. Sua pedagogia, que se tornou mundialmente reconhecida a partir dos anos 70, era identificada como crítica e de transformação social, já que ela compreendia a escola e o papel do professor como parte importante de um todo maior, de um processo histórico que se realizava na vida - nas quais a relação entre indivíduos deveria rechaçar por completo a ideia de opressores e oprimido (FREIRE, 1995, 1996).

Com ventos soprando em direção oposta às ideias de Freire, propostas político-econômicas neoliberais desembarcaram no Brasil e no restante da América Latina, na turbulenta década de 80, afetando também todas as concepções sobre modelos educacionais a partir de então. Ainda sob os efeitos do Golpe de 64, que extinguiu direitos e liberdade de expressão, os anos 80 entraram para a História do Brasil (e de grande parte da América Latina) como

a década perdida da economia. Segundo Bandeira (2002), foi um período de grande retração na produção industrial, de alta inflação, com mercados instáveis e elevação da desigualdade social. A única exceção que pode ser feita à lista de aspectos negativos do período foi a tentativa, ainda incipiente, de retomada da democracia em 1985, no Brasil, quando houve a eleição de um presidente civil pelo voto indireto, iniciando os primeiros passos para uma situação política não autoritária.

Este foi um período dissonante de todo o contexto anterior, do pós Segunda Guerra Mundial, no qual se buscava a reconstrução dos países e um projeto de educação para adultos que desse suporte a essa restauração. Em 1989, ditames de políticas neoliberais, que ficariam conhecidas como “Consenso de Washington”, foram anunciadas como a salvação do mundo (BANDEIRA, 2002). Desenvolvido pelos principais economistas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, sob a anuência dos países mais ricos, em especial dos Estados Unidos e Inglaterra, o documento ditava dez regras básicas do Consenso como a única alternativa aos países em desenvolvimento para que esses pudessem sair da retração econômica, em um cenário global também afetado fortemente pela crise do petróleo desde 1973 e com grande volatilidade nos mercados financeiros. Segundo Bandeira (2002), nesses ajustes de políticas, os governos dos países latino-americanos foram submetidos a um sem número de exigências que os deixariam ainda mais vulneráveis às decisões internacionais. As políticas definidas pelos organismos financeiros globais nos anos 80 acabaram servindo não aos interesses dos que delas precisavam, mas aos dos “homens de negócio” (FRIGOTTO, 1999, p. 19). Na educação brasileira, os efeitos são perceptíveis durante todas as últimas décadas e continuam a gerar consequências, que incluem o sucateamento do ensino público e a descontrolada criação de institutos de ensino superior privados e sem qualidade (SILVA, 2005).

Nesse contexto do final da década de 80, nasce o embrião da visão hegemônica a respeito da aprendizagem ao longo da vida, segundo a ótica do mercado, que conhecemos atualmente.

Esse foi o ritual de passagem, a “metamorfose discursiva” a que se refere Barros (2012), a partir do qual ‘educação permanente’ cede espaço para a ‘aprendizagem ao longo da vida’.

Auto afirmando-se como verdade única no início do século XXI, sua agenda é a defesa de interesses privados e a competitividade como um elemento de expressão máxima da educação para adultos bem sucedida. Nessa perspectiva, a aprendizagem ao longo da vida torna-se uma engrenagem da lógica econômica (SILVA, 2015), amarrada ao conceito de competência - conhecimentos, habilidades e atitudes, encapsuladas no acrônimo CHA (DUTRA, 2004) e que deve ser condizente com as necessidades do mercado de trabalho.

Um aspecto importante a ser percebido, segundo Barros (2012), é a redefinição do papel do Estado. Mesmo no contexto europeu e nas políticas mais recentes de *lifelong learning* da União Européia, os Estados-Membros tornam-se principalmente divulgadores e avaliadores de boas práticas, a serem aplicadas em diferentes contextos. A função estruturante da aprendizagem ao longo da vida foi transferida à iniciativa privada e ao indivíduo.

Na esteira das políticas neoliberais que assolaram os anos 80, no Brasil e no mundo, conforme nos relata Barros (2012), o discurso *mainstream* ocidental redefiniu a concepção original sobre a educação para adultos, eliminando gradativamente as obrigações de cada Estado e a ideia de projetos eminentemente feitos para a coletividade. A discussão sobre ‘educação ao longo da vida’ cedeu espaço para a crescente importância da ‘aprendizagem ao longo da vida’, que se tornou, inclusive, uma nova métrica de sucesso para cada indivíduo, que deveria estar apto a tomar as rédeas do seu aprendizado e a se reinventar em saberes aplicados ao mercado quantas vezes fosse necessário. Desde então, o termo é aplicado como expressão universal da verdade, segundo as correntes neoliberais e empresariais, carregando como pressuposto a ideia de que é tarefa do indivíduo “vencedor” a construção de sua educação ao longo da vida.

Para se ‘dar bem’ no mercado de trabalho, para ser competitivo e obter boa performance - jargões sempre presentes

no mundo corporativo, o indivíduo deve estar disposto a aprender sempre para uma nova função, um novo projeto ou tecnologia. Buscando prever e compreender criticamente esses impactos, o sociólogo espanhol de origem marxista Manuel Castells, um dos maiores estudiosos sobre as transformações recentes do mundo do trabalho (CASTELLS, 2009), avalia a busca obstinada pelo reconhecimento profissional como uma resposta à estrutura dada pela sociedade contemporânea. Segundo o autor, as noções de produtividade e competitividade constituem os principais alicerces da nossa economia informacional global, desde fins do século XX.

Uma diferença importante refere-se ao que eu chamo de ‘mão-de-obra genérica’ de ‘mão-de-obra auto-programável’. A qualidade crucial para a diferenciação desses dois tipos de trabalhadores é a educação. (...) Educação é o processo pelo qual as pessoas, isto é, os trabalhadores, adquirem capacidade para uma redefinição constante das especialidades necessárias à determinada tarefa (...) Qualquer pessoa instruída e em ambiente organizacional adequado poderá reprogramar-se para as tarefas em contínua mudança no processo produtivo. (CASTELLS, 2009, pg. 417)

## **2. Sobrevivendo ao holocausto, resta alguma via possível?**

A gênese das transformações que ocorreram desde os conceitos da educação permanente (BARROS, 2012) e emancipadora (FREIRE, 1995, 1996) para a visão neoliberal da aprendizagem ao longo da vida, detalhada por Castells (2009), contribui muito para explicar por que chegamos ao ponto em que estamos e como o discurso hegemônico se instalou, diante de um quadro preocupante de precarização de empregos e de desigualdades crescentes em fins do século XX (POCHMANN, 1999).

No mundo pós-guerra que buscava a reconstrução protagonista das nações, a educação permanente trazia em si uma perspectiva ampla e não tecnicista, já que os cidadãos europeus

necessitavam reelaborar com consistência seus papéis, seus trabalhos, suas vidas econômicas e familiares. Havia um sonho coletivo, mesmo que subjacente, de restauração de qualidade de vida e de paz, solapados por seis anos de Guerra, no qual a educação permanente e ampla era um objetivo legitimamente discutido. No Brasil, a ressonância disso e sua ressignificação para o contexto de países não desenvolvidos também aconteceu, com propostas como as de Freire (1995, 1996).

Já o “Consenso de Washington” ditaria, quase 40 anos depois, uma reorganização de papéis mundiais, impulsionando uma onda de políticas neoliberais nos países emergentes. Um outro tipo de batalha; uma guerra de caráter econômico, social, educacional e político, que transformaria o tema da educação permanente dos cidadãos em aprendizagem dos indivíduos ao longo de sua vida útil - aquela que serve ao trabalho.

Como sujeitos históricos que somos, estaríamos condenados ao final da História ou ainda é possível pensar em passos seguintes, na medida em que novas configurações de tecnologias e de comportamento emergiram nas últimas décadas?

O debate não é simples e requer dedicação e profundidade muito além do que é pertinente a este capítulo. Mas talvez seja possível apontar brechas e possibilidades para criar trajetórias de resistência, que agora serão realizadas também a partir do protagonismo dos indivíduos e de seus grupos e práticas sociais. Essa perspectiva não atenua a grave falta de políticas públicas para o tema, na grande parte dos países e em especial nos latino-americanos, nem impede a avassaladora insegurança em que se meteu o sistema de ensino brasileiro nas últimas décadas (SILVA, 2005), mas poderá nos fornecer caminhos possíveis, que vem sendo redesenhados a partir das TIC, de literacias críticas e digitais, e de práticas sociais que não se dão exclusivamente na educação formal nem a partir de políticas públicas.

Nesse sentido, a aprendizagem ao longo da vida possui interlocução com as linguagens, tecnologias e os múltiplos sistemas

semióticos e hipermediáticos que atuam na contemporaneidade (BUCKINGHAM, 2012; LEMKE, 2002; MARTÍN-BARBERO, 2014). Os percursos de aprendizagem durante toda a vida - na escola, na comunidade, no trabalho, no lazer - demandam saberes e práticas multiformes, que hibridizam experiências em diferentes suportes e tecnologias e que, sobretudo, devem ser críticos (BUCKINGHAM, 2012) para que seja possível selecionar e separar o melhor do pior. Do ponto de vista das mídias e das tecnologias da informação, as trajetórias de aprendizagem no ambiente contemporâneo têm a capacidade de se desenhar como dinâmicas *ad hoc*, nas quais a não linearidade e a ausência de formatos e regras estáveis são os aspectos que melhor as caracterizam, fortemente influenciadas pela disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e por práticas sociais impulsionadas por elas (TAPSCOTT, 2010).

O conceito de transliteracia (FRAU-MEIGS, 2013, 2014) indica uma contribuição para o entendimento de que são necessários diferentes saberes para selecionar, compor e usar tantas literacias quantas forem úteis para o momento de cada aprendiz, em um composto que se molda às demandas do instante e que se fluidifica em trajetos que possibilitam traçar a ponte entre uma prática social e outra. A primeira conceituação do tema foi da professora Sue Thomas (2007), do Instituto de Tecnologias Criativas da Universidade De Montfort, Reino Unido:

Transliteracia é a habilidade de ler, de escrever e de interagir por meio de diversas plataformas, ferramentas e mídias, da oralidade à escrita, e em meios impressos, da TV, do rádio, do cinema e das mídias e redes sociais digitais (THOMAS et al., 2007, p.2).

Na última década o assunto mereceu atenção, especialmente em projetos que envolvem pesquisas sobre inclusão digital e estudos sobre aprendizagem ao longo da vida.

Lankshear e Knobel (2007, 2008) chamam a atenção também para o crescimento de modos de organização e de relacionamento em grupo, que comungam de um novo *ethos*. Pela perspectiva deles, a sociedade digitalizada gerou não somente novos

saberes, literacias e fluxos, mas também outra personalidade base. Participação, compartilhamento, experimentação contínua, economia criativa, pluralidade de caminhos, narrativas transmidiáticas e desconstrução/construção de modelos são somente alguns dos aspectos desse novo *ethos* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, 2008; GARCÍA CANCLINI, 2008; JENKINS, 2009; TAPSCOTT, 2010).

Dentro dessa realidade, tanto aprendizado como ensino se veem diante de caminhos múltiplos e difusos em uma contemporaneidade cuja socialização e a transmissão de saberes são também agenciadas pela mídia e por meio de dispositivos e canais plurais - como smartphones, redes sociais e espaços (formais e informais) desenhados para a troca de conhecimento e de entretenimento (TAPSCOTT, 2010). A reconfiguração comunicativa em curso cria espaço para a autocomunicação em escala de massa e integra a cultura audiovisual-digital aos processos individuais e coletivos de busca por entretenimento e conhecimento. Basta ver como as novas gerações buscam informação e conhecimento, em diferentes escalas de profundidade, manejando também aplicativos, games e redes sociais específicas.

Ao avaliarmos a educação, as noções de descentramento, deslocalização e destemporalização (MARTÍN-BARBERO, 2014) são basilares. O descentramento responsável por fazer com que o conhecimento circule por meios que estão além dos livros, dos formatos e das linguagens tradicionais, ao mesmo tempo em que a destemporalização e a deslocalização permitem que nosso aprendizado se dê na escola e além dela. Ou seja, temos condição de aprender em outros tempos e em práticas que podem estar também na comunidade, na web, no trabalho e nas “vidas que aprendem” – *learning lives* (ERSTAD; SEFTON-GREEN, 2013).

Frau-Meigs (2013, 2014), que atua com projetos de aprendizagem ao longo da vida na União Europeia, confere à transliteracia um papel central nos estudos sobre novas expressões e dinâmicas da aprendizagem. Segundo ela, a transliteracia é aquilo que molda a tessitura dessa aprendizagem, criando uma transversalidade entre

comunicação, meios e processos cognitivos, comportamentais, sociais e educativos inerentes às mídias.

Tal noção abarca um sistema mais integrado para a criação, a edição e a interpretação de conteúdos em relação às práticas e às finalidades dos usuários. (...) O prefixo “trans-” sugere ao mesmo tempo a procura da transversalidade na apropriação e de reescrita da informação, mas também a capacidade que cada qual tem de trasladar às aquisições anteriores em meio ambientes diversos e contextos informacionais variados (...). O prefixo aponta ainda para posturas de ensino que não apenas ocorrem no meio escolar (FRAU-MEIGS, 2014, p.4).

Diante de perspectivas como essas, a proposta da educação de adultos em sua vertente neoliberal atual, voltada ao mercado e ao saber fazer, parece ser inadequada e insuficiente mesmo para os propósitos específicos ela que busca atingir. Uma formação tecnicista e específica não dá mais conta de atender a dinamicidade do mundo do trabalho nem da vida do indivíduo. Este já partilha de um novo *ethos* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, 2008), que se expressa pela economia criativa, pelos caminhos e narrativas transmidiáticas, pelos produtos e serviços em constante evolução a partir dos feedbacks do próprio consumidor. Uma educação voltada somente para aprender a fazer aquilo do momento não gera o fluxo de informação e de conhecimentos necessários para a transformação que o mundo contemporâneo exige e pode, em médio prazo, derrubar os próprios indicadores de competitividade que o sistema corporativo neoliberal tanto almeja.

### 3. Considerações finais

De um lado, portanto, existe a perspectiva hegemônica, decorrente do processo histórico resumido neste artigo e que se sustenta por duas grandes premissas. A primeira é que é tarefa do indivíduo que deseja ser bem-sucedido se lançar às opções existentes para seu aprendizado ao longo da vida. Isso deixa de ser papel central de uma política de Estado e fica a mercê de interesse de grupos mercadológicos e do sujeito. A segunda premissa é que o pro-

cesso se dá na medida da necessidade do mercado de trabalho, o que nos faz pensar que o indivíduo em situação de aprendizagem ao longo da vida existe tão somente até o limiar de sua aposentadoria. Nessa perspectiva não faria sentido sequer discutir sobre aprendizagem na melhor idade ou como parte de projetos construtivos de aposentadoria criativa.

A outra perspectiva, da qual a autora é entusiasta, percebe uma terceira via para a educação permanente, que não é a da política neoliberal nem a da proposta do pós-Guerra, tendo em vista a diferença de contexto e de condições existentes. Se for possível discutir uma via alternativa para a aprendizagem ao longo da vida, com um caráter de resistência e de não-hegemonia, talvez o tema caminhe necessariamente pela reinterpretção dos conceitos da (anti-ga) educação permanente à luz das tecnologias, comportamentos, linguagens e literacias da contemporaneidade, especialmente a partir do século XXI. Nesse sentido, o protagonismo do indivíduo terá um papel importante e será refinado por meio da educação para os meios, de literacias midiáticas e críticas, de práticas sociais que agreguem ao seu entorno.

Isso não minimiza, pelo contrário, a questão das políticas públicas e do papel essencial do ensino formal. No entanto, o foco de pesquisa desta autora está em avaliar as diferentes trajetórias e tessituras de aprendizagem a partir das TIC e da transliteracia, já que a realidade educacional em grande parte do mundo nada possui em comum com a planejada nos países nórdicos.

O descrédito de que os ventos neoliberais se estanquem rapidamente e a não esperança sobre a volta no curto prazo de políticas públicas construtivas e equalizadoras, com priorização dos estados, impulsionam exatamente a reflexão sobre outras vias possíveis, de resistência, individuais e em pequenos grupos. Para que isso seja possível, será necessário mergulhar, em trabalhos futuros, na compreensão sobre essas novas dinâmicas, que envolvem a confluência entre novo *ethos*, linguagens, mídias, tecnologias e literacias.

Obrigada por me acompanhar até agora!

## Referências Bibliográficas:

BARROS, R. From lifelong education to lifelong learning: discussion of some effects of today's neoliberal policies. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, Vol.3, No.2, pp. 119-134, 2012

BANDEIRA, L. A.M. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional** vol.45 no.2 Brasília, 2002

BRUNAUTH, R.M.; COSTA, M.E.H.; PALMA, GI. Haitianos refugiados e a reinserção social por meio de aulas de língua portuguesa: motivações e resultados. # **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.6, n.2, 2017. Disponível em <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/viewFile/2474/1737> . Acessado em 9/9/2018.

BUCKINGHAM, D. Precisamos realmente de educação para os meios? **Revista ECA USP**, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/276856213\\_Precisamos\\_Realmente\\_de\\_Educacao\\_Para\\_os\\_Meios](https://www.researchgate.net/publication/276856213_Precisamos_Realmente_de_Educacao_Para_os_Meios). Acesso em 10/09/2018

CASTELLS, M. **Fim de Milênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

DUTRA, J. S. **Competências - Conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

ERSTAD, O.; SEFTON-GREEN, J. **Identity, community and learning lives in digital age**. Cambridge University Press, 2013

FRAU-MEIGS, D. Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy. **Media Studies: Critical Insights in European Media Literacy Research and Policy**. Universidade de Zagreb, p 14-27,2013.

FRAU-MEIGS, D. **Transletramento: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação**. Sorbonne, Paris III. Revista da Escola de Comunicação e Artes da ECA/USP. 2014, Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/83358/0> Acesso em 10/10/2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, 14.ª edição.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **Educação e capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, M. Adult Education as a Human Right: The Latin American Context and the Ecopedagogic Perspective. **International Review of Education**, 57, 9-25, 2011.

GARCÍA-CANCLINI, N. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: \_\_\_\_\_. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, pp. 283-350, 2008.

JENKINS, H (org). **Confronting the challenges of participatory culture – media education for 21<sup>st</sup> century**. MIT Pres, 2009.

- LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. A. **New Literacy Sampler**. New York: Peter Lang, 2007.
- LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**. NY: Peter Lang, 2008.
- LEMKE, J. L. **Travels in Hypermodality**. Visual Communication, London, v. 1(3), 299-325, 2002
- MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. Trad. por Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo, Contexto, 2014.
- PORTO, R. C. C.; LIMA, T. S. O Legado de Paulo Freire para a formação permanente: uma leitura crítica das dissertações e teses para a formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 186 – 210 jan./mar,2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26351/19392>  
. Acessado em 9/9/2018
- POCHMANN, M. **O Trabalho sob Fogo Cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século**, São Paulo, Editora Contexto, 1999.
- SILVA, D. A Educação de adultos no âmago da aprendizagem ao longo da vida: uma visão econômica ou emancipadora? **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Vol. Extr., No. 7, 2015. Disponível em [http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/viewFile/reipe.2015.0.07.609/pdf\\_197](http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/viewFile/reipe.2015.0.07.609/pdf_197). Acessado em 10/9/2018.
- SILVA. M. A. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, 2005
- TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.
- THOMAS, S with JOSEPH, C., LACCETTI, J., MASON, B., MILLS, S., PERRIL, S., and PULLINGER, K. **Transliteracy: Crossing divides**, First Monday, Volume 12 Number 12 – 3 Dec., 2007

# Transgredindo o sexismo: como a tecnologia da informação reinventa o ativismo feminista

Luisa Ghidotti Souza  
Universidade Estadual de Campinas  
l178998@g.unicamp.br

“Considerando que as formas de organização das mensagens são tão infinitas quanto as possibilidades de uso da língua, pode-se dizer que os gêneros representam, igualmente, infinitas possibilidades de uso da linguagem que já identifica gestões culturais precisas na civilização ocidental” (MACHADO, p. 120, 2003).

## 1. Introdução

Apropriar-se da linguagem correntemente em uso como objeto de análise significa estar diante de uma infinidade de materiais, difíceis de classificar em sua diversidade e difíceis de captar em sua mobilidade digital, a afirmativa de que a pluralidade é condição da linguagem é irredutível na sociedade da cibercultura, que por sua vez é aqui entendida como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem junta-

mente com o crescimento do ciberespaço”, sendo ciberespaço “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (Lévy, 1999, p. 17).

Adentrar no ciberespaço é admirar o fenômeno ciber-cultural da infinitude de possibilidades e potencialidades linguísticas, o próprio ciberespaço tem a existência condicionada pela linguagem, desde os códigos de programação, que criam e limitam os ciberespaços num evento comunicativo humano-máquina, até os murais de conteúdo e criadores de memes, que ocupam o ciberespaço em eventos comunicativos humano-humano, tudo que acontece no mundo digital se faz pelo linguístico, numa realidade em que “linguagem não é mais propriedade da língua natural nem se limita a palavra” (Machado, 2003, p. 121). A hibridação da linguagem no ciberespaço é tão entrelaçada que dissociar linguagem natural de linguagem artificial nos eventos linguísticos públicos e editáveis em tempo real é algo bastante complexo, pois gêneros, línguas e linguagens atravessam-se nas construções infindáveis dos textos digitais, textos que nunca estão completos e se refazem a cada nova inferência dos usuários que interagem com e os ressignificam.

As definições de linguagem são inúmeras, afinal, esse fator social - o linguístico - atravessa todos os espaços humanos e parece mesmo indefinível em sua amplitude, apesar de muitos serem aqueles que arriscaram descrever o que é linguagem, a fim de teorizar esse fenômeno humano para torná-lo minimamente captável, num movimento mesmo de tentar “transformar o caos em linguagem” (Machado, 2003, 118). Para isso, recorro à Dahlberg, que elaborou *Teoria dos Conceitos* (1978), e discutia questões teóricas metalinguísticas antes da expansão das tecnologias da informação, mas antecipado em suas observações sobre o funcionamento das linguagens na sociedade da indústria tecnológica:

[...] a linguagem constitui a capacidade do homem designar os objetos que o circundam assim como de comunicar-se com os seus semelhantes. [...] As linguagens utilizadas nas necessidades da vida diária denominam-se linguagens naturais. Além destas, o homem

criou outras, chamadas linguagens especiais ou linguagens artificiais ou linguagens formalizadas, como a linguagem da química, linguagem da matemática, linguagem da lógica, linguagem dos sistemas de classificação, etc. (DAHLERG, 1978, p. 101).

Com essa definição, Dahlberg pontua o caráter interativo da linguagem, ainda que limitada à materialização do pensamento e desengajada da ideia de linguagem enquanto instrumento de ação no mundo. Define também linguagem natural e linguagem artificial, nesta última sendo necessária atualizar com a inserção das linguagens de programação que estabelecem uma relação em que o sujeito se comunica com a máquina. O caráter flexível e plural da linguagem se expande com a tecnologia da informação, o que até então era visto e utilizado como algo formatado, rígido, compacto e eterno - uma vez no papel, está a palavra eternizada - agora ganha a maleabilidade da linguagem pública e modificável na dinâmica do texto digital. O fenômeno do texto multimodal foi por bom tempo, e ainda o é em grande parte do fazer intelectual, considerado como o fim da literatura e da cultura (MACHADO, 2003, p. 121), a disseminação da cibercultura no final do século XX anunciou “o apocalipse em versão eletrônica”, como descreveu com precisão Irene Machado, ao discutir gênero digital e tecnologia da informação:

O apocalipse em versão eletrônica, como anunciam os profetas finisseculares, já fez suas vítimas. Nas últimas décadas foram anunciadas a morte da poesia, do romance, da escrita, da comunicação, do discurso, da cultura humana e da História (Machado, 2003, p. 121).

Assim, os discursos pessimistas em torno das novas ferramentas textuais se configuram numa tentativa de desqualificar as produções que se constroem no campo da multimodalidade e manter o espaço de produção de conhecimento nos limites dos espaços de prestígio; como bem lembrou Coscarelli, 2009, p 552:

“a multimodalidade é, há muitos anos, parte de nossos textos, como no cinema, nas revistas, jornais, cartazes, convites, cartões, livros ilustrados, entre outros. Talvez a diferença seja a de ser mais fácil as pessoas também produzirem esses textos multimodais.”

Esse excerto nos evoca que o apocalipse não está conjurado para o que é novo - afinal, o novo prestigiado é chamado revolução (PAZ, 1972, p. 262) -, mas sim para as novidades que democratizam a informação e expandem as fronteiras do aprendizado e da criação discursiva. Toda criação discursiva produz conhecimento, e descentralizar os espaços de fala é admitir que todo sujeito que age no mundo com consciência está efetivamente o modificando e produzindo conhecimento. Esse poder performativo do sujeito social se amplifica numa realidade em que o híbrido da linguagem, sua multimodalidade, fazem parte do campo discursivo socialmente aceito, pois no híbrido as possibilidades de identidade e ressignificação são extensas e tão múltiplas quanto o número de vezes que um texto pode ser lido, enquanto na sociedade do texto canônico de língua pura essas possibilidades são direcionadas e conversam apenas com uma parcela minúscula de usuários de uma língua.

Models of purely textual genres have made use of the convention that texts are mono-sequential (“linear” or “unicursal”) in presentation. This is of course not quite true in the sense that even a traditional text that has a marginal annotation or sidebar loses strictly unique sequentiality. (LEMKE, 2005, 47).

As definições de multimodalidade e hipertexto e a quebra da linearidade não abrem espaço apenas para novos gêneros e novas práticas de leitura e escrita, mas também possibilitam lidar com maior flexibilidade diante do texto tradicional,

## **2. Novos caminhos sociais e tecnologia**

A resistência institucional em se abrir para os novos formatos de linguagem e promover o letramento digital está, portanto, no fato de que mais do que nunca - para tentar conceituar multimodalidade - a linguagem ganha fluidez, o discurso que antes era produzido, recortado e enquadrado como fixo e imodificável agora pode ser lido, reescrito, comentado, alterado, deslocado pelos leitores, que dificilmente passam por uma leitura online sem tornarem-se

também coautores e colaboradores da construção de significados daquele texto, situado em um contexto de “diferentes espaçotemporalidades” (BUZATO, 2007), atravessando tempos (pois os leitores podem interagir com o texto em tempo imediato à sua produção ou ainda o texto pode flutuar por anos nas nuvens digitais sendo modificados por diversas mãos), atravessando espaços (pois a materialidade do texto digital está na rede, a superação do objeto físico da palavra supera também limitações espaciais) e atravessando também linguagens (pois a inferência de signos e significados nos discursos podem ser realizados de maneira plurilingue e pluritextual, quebrando a rigidez do texto escrito e publicável de antes).

Tais características fazem com que a rede seja um lugar em que seus usuários são agentes enunciadore, e habilitar os sujeitos sociais a dominarem esse potencial e se empoderarem enquanto produtores de conhecimento e de informação está longe de ser interessante para as instituições que pretendem promover a adaptação de comportamento desses sujeitos sociais organizando mecanismos discursivos de controle que levam a auto-opressão (ADORNO, 2008), sujeitos não-letrados, que não se apropriam das ferramentas linguísticas e discursivas para (inter)agir no mundo se auto-oprimem com facilidade nos espaços sociais, consumindo informação acriticamente, cedendo sempre o turno de fala *quando* reivindicam esse turno, manipulando a linguagem pela repetição e pela reprodução, sem criar nada novo enquanto indivíduo.

Ora então, se a palavra e o discurso são os organizadores sociais e os definidores das experiências socioculturais, um espaço que democratiza a linguagem, amplia as possibilidades de contatos linguísticos e sociais e se constrói pelo hibridismo cultural é o lugar de redefinir e desconstruir conceitos mil, afinal os sujeitos sociais online, se letrados e apropriadores das ferramentas discursivas (desde as digitais quanto às linguísticas) são todos produtores de discurso, de maneira que a produção de texto e de conhecimento passam a estar situadas em lugares de enunciação distintos e diversos. Em quase duas décadas de século XXI encontramos uma geração que performa sua identidade através do discurso, para além de

consumir informação, uma geração que produz, compartilha e modifica a realidade quebrando a fixidez do que antes era o discurso de prestígio.

Em meio a tantos signos e significados possíveis, imagens, vídeos, palavras, símbolos, línguas e linguagens que o tempo todo interseccionam-se e aproximam-se nesse meio plurissemiótico, em que o texto como tecnologia de produção de sentido (LEMKE, 2005, p. 47) é levado às últimas consequências para que a funcionalidade dos textos sirva a propósitos específicos dentro da comunidade em que circula (LEMKE, 2005, p. 46). O sujeito que ali se insere precisa usufruir e agir nesse ambiente de maneira a permanecer seguro, ainda que se expondo enunciando sua voz em intertexto com outras vozes anunciadas. Ao invés da morte da poesia, o poeta celebra a versatilidade do verso digital. Ao invés da morte do romance, o romancista narra extrapolando a linearidade das páginas impressas. Ao invés da morte da escrita, o escritor produz mais extensivamente pela autonomia que possui. Ao invés da morte da comunicação, os sujeitos se relacionam ultrapassando os limites idiomáticos. Afinal, “toda mensagem representa esferas específicas de usos da linguagem” (MACHADO, 2003, 119), de maneira que nenhum texto/mensagem/enunciado/discurso é descartável ou irrelevante (social e culturalmente falando) em seus contextos e cotextos.

Assim, para celebrar a pluralidade linguística da sociedade contemporânea: “que todo texto seja um hipertexto e que toda leitura seja um processo hipertextual” (COSCARRELLI, 2009, p. 551), ampliando as possibilidades de criação e interpretação discursivas de maneira que os formatos sejam cada vez menos rígidos e cada vez mais próximos das configurações mentais dos discursos, ou seja, fluídos e intertextuais. Nesta vastidão de informação e potencial comunicativo os usuários buscam construir lugares de identidade e representação que os tornem sujeitos ativos no ciberespaço.

Fazendo um recorte que exclui a demanda mercadológica instituída pelo capitalismo nas tecnologias da informação,

o que tem de mais inovador no ciberespaço social - redes sociais, portais de conteúdo, murais online etc. - são as vozes que ele ecoa e que até então estavam silenciadas na hierarquia dialógica da sociedade patriarcal. A internet escapa aos espaços legitimados de fala e enuncia publicamente textos, ou hipertextos (COSCARELLI, 2009) que nunca se tornariam públicos através das instituições - escola, casa, igreja, academia, prefeitura, planalto, nunca foram espaços de acolhimento das diversidades. No espaço digital, entretanto, sujeitos nunca ouvidos ganham voz. A reflexão superficial dos sujeitos diante das tecnologias discursivas acarreta em graves desdobramentos sociais: a disseminação de discursos de ódio racistas e xenofóbicos, o compartilhamento de *fake news* que distanciam o sujeito da realidade social, difamações, calúnias, alienações e diversas violências discursivas circulam pelo ciberespaço; problemas solucionáveis com o letramento dos usuários (ver Mercuri, neste volume).

Não apenas na recepção dos textos está a problemática do não-letramento, os sujeitos que produzem esses textos também falham ao se colocarem nesse meio plurissemótico. Há um grande potencial representativo nas ferramentas digitais, alcançáveis apenas por aqueles que conseguem de fato se apropriar do texto multimodal, sobre isso afirma Coscarelli:

[...] a imagem que ilustra e complementa o texto verbal contribui positivamente para a compreensão deste, uma vez que leva o leitor a gerar mais inferências conectivas, que são imprescindíveis à compreensão. No entanto, para a otimização da combinação desses dois estímulos (texto e imagem), é preciso que texto e imagem ofereçam ao leitor informações complementares (e não, redundantes). Ou seja, para funcionar bem, gerando melhores resultados na compreensão do texto, imagem e texto devem se complementar e não se sobrepor. *Isso significa que há uma forma de fazer esse texto que gera melhores resultados de leitura.* (COSCARELLI, 2009, p.550, grifos meus.)

A questão em redor do letramento digital tem ganhado espaço dentre os educadores em formação, mas ainda não alcançou a instituição escolar, é possível, entretanto, observar, analisando

do os discursos produzidos no cotidiano ciberespacial, não apenas usuários despreocupados com os desdobramentos da sua atuação linguística nesse meio, mas também aqueles que se organizam para engajar seus discursos nesse espaço de enunciações públicas para agir politicamente. São os chamados ativistas cibernéticos.

Segundo, Soares, 2002, letramento é:

o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. (SOARES, 2002, 145).

Contanto, muitas organizações sociais usam as ferramentas da tecnologia da informação para promover seus discursos e suas ações sociais, dentre eles o feminismo ganhou grande visibilidade, e isso em muito se dá pela apropriação letrada que as ativistas fizeram desse meio. Na trajetória curta e em andamento do feminismo no Brasil, vemos uma mudança drástica nas condutas de ação das mulheres que se propõem a encaminhar esse movimento: “não ocorrem mais com tanta frequência manifestações de rua em forma de passeatas [...]. Mas as redes feministas continuam a existir. Entre outros espaços de divulgação de ideias, ocupam, de forma expressiva a internet e suas redes sociais, onde continuam a debater, protestar e reivindicar” (MARIA PEDRO, p. 256).

### **3. O papel das minorias: importâncias de práticas discursivas no contexto feminista**

Dialogar sobre minorias sociais significa trabalhar com grupos não numericamente inferiores, mas de indivíduos estigmatizados, com limitações de direitos e minorizados enquanto sujeitos quando contrastados com outros grupos sociais. Dentre os grupos minoritários na sociedade, as mulheres sem dúvida alguma não são minoria numérica da população, segundo dados do IBGE a população feminina no Brasil de 1980 a 2010 se manteve na média

dos cinquenta por cento. Falamos aqui sobre uma minoria política, que não ocupa cinquenta por cento dos espaços de fala, dos espaços de decisão, dos espaços de produção do conhecimento, apesar de ser cinquenta por cento da totalidade.

O último censo demográfico do IBGE é de 2010, e apresenta alguns dados que nos permitem observar a desigualdade de gênero num panorama brasileiro geral: 51,3% da população brasileira é composta por mulheres, dentre elas 82,6% trabalham (dados de fevereiro de 2018), no entanto 28,2% trabalham em tempo parcial para equilibrar com as tarefas domésticas e familiares, por outro lado, a porcentagem de homens que cedem o trabalho em tempo integral para se dedicar a outras esferas da vida é de 14,1%. Em informativo sobre estatística de gênero publicado em junho de 2018, o IBGE aponta que mulheres que trabalham dedicam 73% mais horas do que os homens aos cuidados domésticos, e ainda assim as mulheres recebem  $\frac{3}{4}$  do salário de um homem (dados de 2016) (IBGE, 2018), ocupam apenas 10,5% dos cargos de deputado federal, 16% dos senadores, e 7,1% dos cargos ministeriais, até 2017 (com esperança de um aumento nessa taxa de representação feminina a partir de 2019). Ainda assim, a porcentagem de mulheres é maior na esfera escolar, tanto na frequência líquida no ensino médio (73,5%), quanto no número populacional com ensino superior completo (16,9% mulheres, 13,5% homens).

Pretendo com isso observar que as mulheres apesar de terem conquistado direitos de igualdade trabalhista (de maneira a terem de se inserir no mercado de trabalho) não conquistaram direito de igualdade dentro de casa nem na vida pública, de maneira que continuam responsáveis pelos assuntos domésticos, tendo que ser também provedoras da família, sem possuir representatividade nos espaços de decisão e recebendo menor salário em comparação aos trabalhadores homens ainda que se dediquem mais à formação escolar e acadêmica que a população masculina. Esse cenário nos mostra que a minoridade feminina não é quantitativa na sociedade brasileira, mas significa uma minoria social, frequentemente inferiorizada, violentada, silenciada e colocada à margem.

A mulher é o sujeito social ocidental que historicamente tem o corpo controlado e subjugado. Sobre isso discute Butler:

o “sexo” é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas. Em outras palavras, o “sexo” é um constructo ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o “sexo” e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas. (BUTLER, 1993, p. 111).

Explorar o movimento (pós-colonial) de transgressão dessa lógica machista que regula os corpos - movimento este que leva as mulheres a ampliarem nossos espaços de atuação e a assumir a performatividade de nossos corpos - só é possível quando adentramos ao espaço dos discursos femininos e feministas e aumentamos o volume dessas vozes que nunca se calaram, mas passaram muito tempo silenciadas.

Pensar em corpos estigmatizados (GOFFMAN, 1963), ou seja, aqueles que carregam na pele e no corpo (na superfície fenotípica) marcas que o classificam socialmente mesmo antes de ter a oportunidade de qualquer ação linguístico-social, e pensar em sujeitos marginalizados a partir das produções discursivas situadas em locais de enunciação deslocados do espaço canônico prestigiado é uma atividade intelectual que pode ser promovida através das correntes teóricas da linguística aplicada contemporânea, abrindo espaço, dentro da análise do discurso, para pensar nas (des)construções das representações dos sujeitos sociais em nível textual. O desengessamento da produção discursiva proporcionado pela multimodalidade textual do meio digital - nesse espaço de “comunicação autônoma” (CASTELS, 2014) - além da possibilidade de despersonalização e anonimização das produções e da dinâmica de publicação imediata da produção e fácil acesso a materiais publicados por autores diversos superando espaço, matéria e tempo; são todos fatores que facilitam a produção e o acesso às diversidades e levam o sujeito a empoderar-se, ainda que no ciberespaço, da sua performatividade discursiva. Segundo Castells (2014) o ciberespaço

se faz um espaço público híbrido em que se misturam espaço digital e espaço urbano criando uma realidade que potencializa o lugar de enunciação dos atores sociais: “a autocomunicação de massa fornece a plataforma tecnológica para a construção da autonomia do ator social, seja ele individual ou coletivo” (CASTELLS, 2014, p. 15).

As dinâmicas digitais de produção e recepção textuais nos dizem muito sobre mudanças nas relações sociais, que, se ainda não estão estabelecidas, estão anunciadas. A descentralização da produção do conhecimento, a quebra dos estigmas, a ampliação da participação feminina nos espaços de poder e de decisão, o empoderamento das margens, a negação de patriarcalismos; tudo isso pode ser detectado nos discursos compartilhados online, assim como impulsionado pelas facilidades de acesso e produção proporcionadas pelas tecnologias de informação e potencializado pelos sujeitos que se apropriam dos discursos de resistência e das ferramentas discursivas de maneira organizada e consciente, o que colocamos aqui enquanto letramento dos usuários. Se tem uma coisa que as redes sociais têm nos mostrado é o poder e a abrangência do ativismo feminista, que não se limita em ações pelo discurso digital, mas manuseia tão bem tais ferramentas que as tornam suas aliadas no combate à violência e na defesa cotidiana dos direitos das mulheres. O letramento e a apropriação das tecnologias são potenciais revolucionários nessa sociedade em que a identidade, a diferença, o poder, a violência, o direito, o dever, os lugares sociais são todos definidos pelo dito e pelo não-dito.

Assim, se observarmos as práticas letradas do ciberativismo feminista, temos um exemplo do protagonismo que a tecnologia da informação oferece às minorias até então silenciadas nos espaços institucionais de fala e tomadas de decisão (incluindo a mídia). As mulheres somos sujeitos de fronteira, teorizados por Anzaldúa (1987), e significam aqueles que não estão situados nem num nem noutro lugar, elas estão nos entre-lugares, em espaços descentralizados e que se fazem pontos de encontro das culturas dos excluídos. Esses sujeitos - que constroem suas identidades em espaços de atravessamentos culturais e afastados dos centros pres-

tigiados de produção linear dos discursos e das identidades - encontram no espaço público digital um lugar para performar (AUSTIN, 1990; BUTLER, 1993) a própria identidade (SILVA, 2000), pensando em performatividade discursiva na ótica butleriana que coloca o discurso como regulador dos fenômenos sociais e a performatividade como o poder de ação do sujeito que é constrangido pelos discursos reguladores, de maneira que performar a própria identidade - aquela identidade de Silva (2000) que só existe porque há também a diferença - significa entender-se como um corpo (performático) situado em um lugar social construído pelos discursos hegemônicos e que também possui um lugar de enunciação enquanto sujeito com potencial para desconstruir representações e agenciar enunciados (BHABHA, 2000) potencializados pela dinâmica das possibilidades linguísticas no meio digital, que encaminha a linguagem para um lugar de desterritorialização (MOITA LOPES, 2013), atravessando fronteiras físicas, sociais e temporais.

Nesse contexto, os discursos femininos na rede buscam engajar-se em reconstruir as representações de feminino e masculino na sociedade, ainda que sem uma linha teórica homogênea, o feminismo digital - seja ele pela bandeira *queer*, ou LGBTQI, ou RADFEM, ou anárquico, ou reformista, ou que proponha qualquer transformação político-social - organizado por sujeitos de fronteira digitalmente letrados e empoderados de sua performance enunciativa, criam espaços dialógicos para tentar entender e superar a desigualdade de gênero, além de acolher e proteger mulheres em situação real de risco ou ainda que tenham seus direitos cerceados.

O feminismo digital no Brasil expandiu as redes de apoio às mulheres. Organizações que já buscavam suprir as lacunas da sociedade diante dos corpos femininos passaram a utilizar-se de todas as características híbridas desse meio para aproximar as mulheres e entender e visibilizar as opressões sofridas através do compartilhamento de experiências, mas também tentar intervir em situações de risco negligenciadas pelo entorno da vítima (*crowdfundings*, hospedagens solidárias, denúncias coletivas, doações, assistências jurídicas, entre outras medidas que agem diretamente em favor da mu-

lher cerceada pelo machismo). Estabelece-se um ponto de conexão que vai para além da discussão da identidade feminina, mas coloca essa identidade como o ponto de encontro que abre caminho para uma sustentação direta entre mulheres. A exposição dos diversos contextos e realidades, na dinâmica do discurso autônomo proposto por Castells (2014), leva os indivíduos a lugares de contato que possibilitam a coletivização das lutas num reconhecimento identitário do que é ser mulher que permite a explanação das dificuldades reais e a superação coletiva das mesmas.

Um exemplo da dinâmica desse processo de ocupação de espaços digitais de enunciação pelas mulheres em torno de uma pauta/ação específica é o Mulheres Contra Bolsonaro, que ganhou repercussão nas mídias do mundo todo. O grupo secreto se iniciou como outras centenas de grupos secretos femininos que estão para reunir mulheres em torno de uma temática, e ganhou visibilidade rapidamente com sua expansão relâmpago e seu poder de ação, criando espaços de resistência aos discursos de ódio do candidato com a organização de manifestações online e nas ruas, atos descentralizados ecoando vozes femininas de brasileiras diversas, cada uma em seu lugar físico e em seu lugar de fala se apropriando dos espaços discursivos.

Esse, no entanto, é apenas um exemplo de uma ação que ganhou visibilidade, há muitas outras redes femininas que agem nos pontos cegos e modificam, pouco a pouco, realidades e representações utilizando a arma do discurso e da performatividade identitária.

Páginas abertas no Facebook como o Somos Todas Fridas, ou ainda Diários de uma Feminista (assim como canais no Youtube, blogs, perfis no Twitter, entre outros espaços digitais) assumem o papel de criar diálogos e levantar debates que expandem a igualdade de gênero, visibilizam a violência contra a mulher e viabilizam informações úteis e medidas de proteção para vítimas de todo tipo de agressão ou abuso. Entre a exposição das realidades múltiplas dos sujeitos atrás das máquinas e o agir coletivamente enquanto comunidade de mulheres que se apoiam mutuamente há os

entre-espacos em que, pela autonomia discursiva, constrói e afirma as identidades femininas, pauta e destaca a diversidade, estabelece e reivindica o ser mulher, reconhece e conceitua os lugares de opressão para então elaborar as possibilidades de reação. Tudo isso acontece em espacos descentralizados, cada mulher ou grupo de mulheres que se propõe a elaborar discursos em torno do feminino ocupa um entre-espaço dessa totalidade de ação que seria o ciberativismo feminista, do diário pessoal da mãe solteira, à rede de apoio a mulheres em situação real de vulnerabilidade, cada voz feminina que reivindica seu espaço, seja com ações reais no mundo ou abstrações, contribui para esse empoderamento que só se faz pelo eco de vozes distintas em direção ao ponto comum e coletivo: o que significa ser mulher e como combater as desigualdades evidenciadas.

#### 4. Considerações finais

Colocando a diversidade enquanto a única regra possível no que tange as questões dos papéis do homem e da mulher na sociedade e aplicando a mesma regra para observar as produções discursivas que configuram as relações humanas é possível aplicar ações no mundo que prezam pelo respeito ao espaço de dizer, ser e fazer do outro; um sujeito letrado sob a perspectiva da multiplicidade e do hibridismo discursivo supera binarismos e fixações segregadoras da sociedade. O ciberativismo feminista é um exemplo do que sujeitos multiletrados podem fazer em torno de uma temática, e os multiletramentos exigem uma expansão das possibilidades de dizer, ser e fazer que o indivíduo enunciador possui.

Com o texto digital, usamos menos o lápis e a borracha. Escrever é um ato diferente, [...] pois podemos cortar, colar, editar, inserir tabelas e imagens com muito mais facilidade que antes e, além disso, hoje podemos salvar, inserir sons e animações, além de usar links que podem nos levar diretamente a outros textos, a filmes, músicas ou imagens. Aparecem novos gêneros textuais [...] e novas formas de comunicação [...]. Isso certamente provoca mudanças no comportamento e no pensamento do leitor e no produtor de textos.

Essa mudança, no entanto, não deve ser vista como uma substituição das habilidades que o leitor precisa ter para lidar com o texto impresso, por outras que serão exclusividade do meio digital, mas uma ampliação daquelas. (COSCARELLI, 2009, p. 552).

As novas formas do comunicar modificam as dinâmicas das relações e das ações humanas, assim como as maneiras de representar e materializar ideias e objetos no mundo. Cada plataforma de produção e compartilhamento de texto oferece diferentes ferramentas de construção discursiva e ampara a materialização de ações diversas no mundo social, possibilitando a criação de espaços de interação entre sujeitos e grupos minoritários que performam suas identidades ocupando os entre-lugares (as fronteiras) digitais e urbanos. Dentre essas comunidades identitárias que se estabelecem nesses espaços públicos híbridos está o feminino, que se expressa e se coloca no mundo a partir do diverso, do descentralizado, quebrando as expectativas de gênero elaboradas pelo centro.

[...] os cidadãos da era da informação tornam-se capazes de inventar novos programas para suas vidas com as matérias primas de seu sofrimento, suas lágrimas, seus sonhos e esperanças. Elaboram seus projetos compartilhando sua experiência. Subvertem a prática da comunicação tal como usualmente se dá ocupando o veículo e criando a mensagem. Superam a impotência de seu desespero solitário colocando em rede seu desejo. Lutam contra os poderes constituídos identificando as redes que os constituem. (CASTELLS, 2014, p. 18).

Por outro lado, o fazer social pautado na construção identitária domina as interações na era tecnológica, e isso não significa, na prática, a multiplicação dos pontos de congruência entre os sujeitos, mas pode ser um fator que leva ao isolamento, uma vez que, na dinâmica do *online* e *off-line*, “segue-se uma divisão fundamental entre o instrumentalismo universal abstrato e as identidades particularistas historicamente enraizadas” (CASTELLS, 2000, p. 41), de maneira que o potencial de descentralização das identidades nesse momento de discursos híbridos pode operar como um propulsor da individualização que leva os sujeitos “a considerar o outro um estranho, finalmente uma ameaça” (CASTELLS, 2000, p. 41). As-

sim, a multiplicidade de identidades femininas, ao invés de acolher as diversas performances de ser mulher é capaz de criar rupturas insuperáveis entre as comunidades identitárias.

O limite da discussão da diferença entre mulher cisgênero (aquela que nasceu mulher e assim se apresenta socialmente) e mulher transgênero (aquela que se assume mulher perante a sociedade), mulher mãe e *childfree* (uma vertente do feminismo que defende a negação da maternidade) entre outras tantas dicotomias possíveis, é bastante delicado. Alcançar um espaço de diversidade em que as identidades se construam coletivamente, a partir da diferença e em direção a um interesse/ação político-social em comum, como pretendo captar com essa teorização acerca do ativismo feminista, só é possível quando os sujeitos discursivos levam a última consequência os conceitos de hibridação e desterritorialização através da linguagem.

Assim, o uso consciente das ferramentas textuais multimodais em espaço público é o único caminho possível para a comunhão das diversidades, a fim de materializar espaços de resistência e desconstrução coletiva das binaridades. A apropriação desses novos letramentos que se constroem pela diversidade pode ser a peripécia que levará a tragédia humana ao momento histórico em que o padrão é a diferença.

## Referências Bibliográficas:

DORNO, T. **As estrelas descem à Terra: a coluna de astrologia do Los Angeles Times: um estudo sobre superstição secundária**/ Theodor W. Adorno; tradução Pedro Rocha de Oliveira. — São Paulo: Editora UNESP, 2008.

ANZALDÚA, G., **La frontera**. Aunt Lute Books: EUA, 1987.

AUSTIN, J. L.. **Quando dizer é fazer**. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas: 1990.

BHABHA, H., **O local da cultura**, UFMG, 2003, pp. 400 BUTLER, J. **Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”**, publicado originalmente com o título “Introduction”, no livro: BUTLER, J.

. **Bodies that matter. On the discursive limites of ‘sex’**. Nova York/Londres: Routledge, 1993, pp.1-16.

BUZATO, M., **Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais**, Trab. Ling. Aplic., Campinas, 46(1): 45-62, Jan./Jun. 2007.

CASTELLS, M., **Sociedade em rede**. Ed. Paz e Terra, trad. MAJER, R., v. 1, ed. 8, 2000.

CASTELLS, M., **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**, ed. Zahar, trad. MEDEIROS, C., 2014.

COSCARELLI, C. V., **Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio**, Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

DAHLBERG, I., **Teoria dos conceitos**, Ci. Inf., Rio de Janeiro, 7(2): 101-107, 1978.

ECO, U., **Apocalípticos e integrados**, São Paulo: Ed. Perspectiva, 2006.

GOFFMAN, E., **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**, tradução: Mathias Lambert, 2004.

HALL, S., **Cultura e representação**, tradução: Daniel Miranda e William Oliveira, Rio de Janeiro: PUC-RIO: Apicuri, 2016.

HUNT, L., **A invenção dos direitos humanos: uma história**, tradução: Rosaura Eichenberg, São Paulo: Companhia das letras, 2009.

IBGE, **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**, Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, n.38, 2018, disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf)>, acesso em 04.12.2018.

IBGE, **Estatísticas de gênero: responsabilidade por afazeres afeta inserção das mulheres no mercado de trabalho**, ed. Estatísticas Sociais, 2018, disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20232-estatisticas-de-genero-responsabilidade-por-afazeres>>

- afeta-insercao-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho>, acesso em: 04.12.2018.
- KOMESU, F., TENANI, L., Considerações sobre o conceito de internetês nos estudos da linguagem, **Cadernos de ESTUDOS LINGÜÍSTICOS** – (55.2), Campinas, Jul./Dez. 2013.
- LEMKE, J. L. Multimedia Genres and Traversals. **Folia Linguistica**, v. 39, n. 1–2, 2005.
- LOPES LOURO, G. (org.), **O corpo educado: pedagogias de sexualidade**, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MACHADO, I., **Gêneros digitais e suas fronteiras tecnológicas**, Revista Educação e Tecnologia, 2003, p. 117.
- MAHER, T. M., A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo, In: K. C. (Org.). **Lingüística Aplicada – suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.
- MARIA PEDRO, J. Corpo, prazer e trabalho, in: PINSKY, C., MARIA PEDRO, J. (org.), **Nova história das mulheres no Brasil**, São Paulo: Contexto, 2013, pp 238-259.
- MERTON, R., LAZAESFELD, P., Organização de massa, gosto popular e a organização da ação social, In: LIMA, L. C., **Teoria da cultura de massa**, Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990, pp. 103-127.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.
- MOITA LOPES, L. P.. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.
- NORBERT, E., Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade, tradução: Vera Ribeiro, Jorge Zahar Editor: RJ, 2000.
- ORLANDI, E. P.. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- SHOHAT, E., STAM, R., Do eurocentrismo ao policentrismo. In: **Multiculturalismo e representação**, tradução: Marcos Soares, 2006.
- SILVA, D. N.; DE ALENCAR, Claudiana Nogueira. A propósito da violência na linguagem. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, v. 55, n. 2, p. 129-146, 2013.
- SILVA, T. T., A produção social da identidade e da diferença, in: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.
- SOARES, M., **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002, Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

STREET, B., Os novos estudos sobre letramentos: histórico e perspectivas, in: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010. p. 32.

TURKLE, S., **How computers changes the way we think**, The chronical of higher education, v. 50, p. b26, online: <<http://www.chronicle.com>>, 2004.



## **Parte II – Reflexões sobre Mídia, Linguagem e Ensino**



## CAPÍTULO 5

# IFPRádio e educomunicação: práticas de intervenção social e construção de espaços democráticos de expressão popular na escola

Tatiana de Medeiros Canziani  
Instituto Federal do Paraná  
tatiana.canziani@ifpr.edu.br

Marcelo Luís Korelo  
Instituto Federal Catarinense  
marcelo.korelo@gmail.com

### **1. Introdução:**

Esse capítulo pretende refletir criticamente sobre a criação de ecossistemas comunicativos conscientes no ambiente escolar, por meio de projetos educacionais, que permitam ao estudante (cidadão/receptor) repensar a importância de sua atuação como produtor da informação - transformada em conhecimento.

Parte-se do conceito de Educomunicação ressemantizado pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universida-

de de São Paulo (SOARES, 1999) para explicitar as bases teóricas que sustentam esse estudo. Propõe-se um recorte metodológico na educação para a comunicação enquanto área de intervenção e nos princípios que sustentam a educomunicação na educação formal (SOARES, 2011). Os textos adotados se referem aos referenciais teóricos fundantes de adoção do termo educomunicação e educomunicação na escola, respectivamente.

Embasa-se, para tanto, nos estudos da teoria das mediações (MARTÍN-BARBERO, 2009) e estudos da recepção dos meios de comunicação social propostos também por Martín-Barbero (2014), enfocando-se na alfabetização em comunicação e na construção de espaços democráticos de expressão popular em uma nova cidadania.

Discorre-se, ainda, sobre a configuração de um novo espaço público e de cidadania nas redes e a partir das redes criado entre meios de comunicação e movimentos sociais. Nesse novo ambiente, os jovens se colocam como protagonistas dessa/nessa pluralidade de vozes e leituras críticas que convergem, segundo Martín-Barbero (2014), para um compromisso emancipador.

Choca-se, com essa transposição de cenários e atores, o modelo escolar tradicional, que se vê abalado por novas concepções de ensino e aprendizagem que compreendem sua ocorrência em qualquer momento da vida e em qualquer lugar. Em uma sociedade em rede, como afirma Castells (1999) aprende-se na escola, mas também com a internet, na comunidade e ao longo da vida.

A escola, da qual parte esse estudo, é aquela que se estabelece, ou que se busca o estabelecimento, como espaço democrático e aberto de encontros da sociedade e suas culturas. Conforme aponta Martín-Barbero (2014, p.11), é a escola na qual se produz “[...] a mais ampla e permanente transformação da cotidianidade social e cultural cujos protagonistas são os excluídos”.

Parte-se para tanto das concepções freirianas de emancipação e autonomia (FREIRE, 2015) e de educação como prática de liberdade (FREIRE, 2014) quando se propõe que a escola seja crítica

e humanística e assuma o compromisso de romper o ciclo social de opressão, ao promover uma educação que vai além da transferência de conhecimento. Nessa concepção bancária proposta por Paulo Freire (1981), o educador é o depositante, o educando é um depositário e o saber é doação e uma forma de opressão.

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em incorporar-se a essa estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (FREIRE, 1981, p.70, grifos do autor)

Os projetos e ações educacionais surgem, portanto, como meios para a transformação desses sujeitos oprimidos de seres para os outros em seres para si. Nesse entendimento, a educação surge aliada à transformação da práxis e do modelo escolar, de construção de um espaço significativo para crianças e jovens, que acompanhe o ritmo do mundo e da realidade que os cerca, não como simulacro, mas conjunto a essa realidade a ser modificada.

Nesse espaço de construção de cidadania e democracia, pretende-se que os meios de comunicação sejam utilizados a serviço da construção de uma sociedade mais humana, pacífica e solidária (DELORS, 2001). Por esse motivo, a formação de crianças e jovens, em uma perspectiva educacional, busca a utilização das tecnologias de informação e comunicação como contribuição para essa ação, não como inovação didática - para se fazer ouvir, para promover sua autonomia, seu protagonismo e autoconfiança, para se reconhecer como agentes transformadores de suas realidades, a partir da escola e por meio dos meios.

Com intuito de dar sentido e aplicação a essa referência teórica tão significativa, retoma-se uma experiência exitosa desenvolvida com estudantes de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná e de séries finais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Educação da cidade de Paranaguá em

um projeto de extensão, que culminou em seis horas de programação radiofônica veiculadas em rádios educativas e comunitárias brasileiras.

Nesse artigo, apresenta-se brevemente a concepção do IFPRádio enquanto curso de extensão (objetivos, características e metodologia), assim como os resultados alcançados por essa experiência atrelados ao projeto de programas de rádio “Ligue os Pontos: aqui uma coisa leva à outra”, vencedor do I Prêmio Roquette Pinto, organizado pela Associação de Rádios Públicas do Brasil (ARPUB).

## **2. Educomunicação: ressemantização de um conceito e estabelecimento de um novo campo de intervenção social**

O nome Educomunicação data da década de oitenta e provém de um neologismo, *Educommunication*, referendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) associado ao *Media Education* (educação para recepção crítica dos meios de comunicação), como um movimento, em âmbito educacional, de preocupação com relação aos efeitos dos meios de comunicação social na formação de crianças e jovens. A essa prática de *Media Education* dá-se o nome de *Media Literacy* (Estados Unidos), *Educación en Medios* (Espanha) e *Educación para la Comunicación* (países latinoamericanos hispanofalantes).

Ramos (2002) afirma, entretanto, que as experiências desenvolvidas pelo argentino Mario Kaplún em *Educación a la Comunicación*, numa perspectiva dos movimentos de educação popular, comunicação alternativa e comunicação popular e alternativa, datam da década de setenta e já revelavam práticas educacionais. Diferentemente da *Media Education*, a preocupação da *Educación a la Comunicación* não era a influência da mídia sobre a audiência, mas a relação dos receptores com os meios de comunicação, a reação e articulação da recepção dos conteúdos midiáticos na ressignificação da informação e produção do conhecimento.

No Brasil, no final dos anos 90, a partir de uma pesquisa realizada com especialistas latinoamericanos envolvidos em ações e projetos que atrelavam a comunicação e a educação como prática de transformação social (SOARES, 1999), propôs-se a ressemantização desse conceito. Percebeu-se com essa investigação que as ações desenvolvidas na América Latina não se tratavam de ações individuais e isoladas assumidas pelo protagonismo de determinado grupo ou sujeito, mas sim por ações diversificadas a partir de uma intencionalidade comunicativa.

A Educomunicação surge como área do saber, que nasce da articulação de sujeitos sociais na interface entre comunicação/educação e como movimento, prática de transformação da sociedade já consolidado na América Latina. Os pressupostos que regem a educomunicação como novo campo de intervenção social, percebem a educação enquanto ação comunicativa e comunicação enquanto fenômeno presente nas diversas esferas de formação dos sujeitos. “[...] o tipo de comunicação adotado passa a emprestar identidade ao processo educativo, qualificando-o” (SOARES, 2011, p.17). Da mesma forma, a comunicação, vista como produção simbólica e transmissão de sentidos, também se caracteriza como ação educativa. Por esse motivo, “[...] diferentes modelos de comunicação determinariam resultados educativos distintos” (SOARES, 2011).

Tanto a educação quanto a comunicação educam e comunicam, ainda que cada uma a seu modo. A interface se estabelece, portanto, no reconhecimento e codivisão dessas responsabilidades. As duas áreas, nessa perspectiva, deixam de ser temas de discussão e assumem um papel estratégico, de articulação. Articulação com necessidades da sociedade atual que requisita um sujeito/cidadão com formação polivalente e abrangente, crítico, autônomo, solidário e que, por meio também das tecnologias de informação e comunicação, tenha acesso a uma educação permanente ao longo da vida.

A escola se apresenta dessa maneira como ambiente profícuo para o desenvolvimento da educomunicação por represen-

tar um ambiente de busca e luta pela democracia, pela dialogicidade, pela expressão comunicativa (SOARES, 2011).

Nessa perspectiva, a Educomunicação é um conjunto de ações (implementação e práticas) que se voltam à criação e desenvolvimento de ecossistemas comunicativos abertos e criativos e que favorecem o diálogo social e a expressão popular. Para Soares (2011, p.44), o ecossistema comunicativo é “[...] um sistema complexo, dinâmico e aberto, conformado como um espaço de convivência e de ação comunicativa integrada”.

Por meio dessas ações educacionais planejadas de maneira intencional é possível que se construam e se fortaleçam teias de relações, entre os sujeitos envolvidos, inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas (SOARES, 2011), responsáveis por gerar sua própria cultura comunicativa. Isso significa que a relação dialógica não se estabelece apenas pelo contato com a tecnologia ou pela tecnologia em si, mas por uma intencionalidade de convivência do sujeito para com a tecnologia de maneira política e pedagógica.

Sugere-se, para tal fim, segundo Soares (2011) a aplicação de uma pedagogia de projetos voltada para o desenvolvimento de uma dialogicidade educacional capaz de possibilitar ir além da leitura crítica dos meios, em busca da criação e ampliação de espaços comunitários e participativos de comunicação e informação pelos cidadãos. Mas além também do que propõe Martín Barbero (2009) quando discorre sobre ecossistema comunicativo como uma nova atmosfera criada pela presença das tecnologias que conectam obrigatoriamente as pessoas, a educação.

Para Soares (1999), o estabelecimento desses ecossistemas se dá mediante e/ou a partir de áreas de intervenção - ações que levam os sujeitos sociais a refletirem acerca de suas relações no âmbito educacional ou como pontes que se lançam entre os sujeitos e o mundo da mídia, da escola e de outros espaços sociais, possibilitando um diálogo com/sobre a ação educacional.

O autor estabelece como áreas de intervenção/ tipos de ações: a educação para a comunicação, a expressão comunicativa através das artes, a mediação tecnológica na educação, a pedagogia da comunicação, a gestão de processos comunicativos em espaços educativos e a reflexão epistemológica.

A seguir, em função do recorte metodológico adotado pelo presente artigo, opta-se pela discussão enfocada em torno da área da educação para a comunicação, em virtude de ter sido a área estruturante do curso de extensão IFPRádio que será apresentado no subcapítulo três.

## **2.1 Educação para a comunicação como área de intervenção da educomunicação**

A educação para comunicação, dentre as seis áreas de intervenção apresentadas por Soares (1999), aparece como pedra fundamental de onde partiram/ partem os estudos relativos à leitura crítica dos meios de comunicação social e os impactos da mídia sobre crianças e jovens em todo o mundo. Essa é a área cuja preocupação é compreender o fenômeno da comunicação a partir de uma perspectiva interpessoal/grupal, mas também organizacional e massiva (SOARES, 2011).

Nesse conceito parte-se de uma ideia de um público hipnotizado pela ideologia produzida nos meios de comunicação social para, como afirma Martín-Barbero (2001), por meio dos estudos da recepção, apontar para um novo horizonte quando se fala da percepção da mídia pela sociedade. Os *media* deixam de ser vistos a partir do caráter manipulatório de seus produtores (governo, políticos, empresários) para surgirem como um espaço democrático de expressão da voz da sociedade, que exige a cada dia mais liberdade para dizer o que pensa, sente, gosta e quer.

Aceita-se assim, um público capaz de rejeitar a informação produzida por determinado veículo de comunicação, usuários

mais críticos e conscientes do processo de mediação. Soares (1999, p.21, grifo do autor) afirma que em muitos momentos:

A aproximação entre Comunicação e Educação era, pois, vista a partir da suspeita de violenta manipulação e dominação das consciências e das vontades, que passariam a ser “administradas” pelos centros de decisão econômica e política que detinham em suas mãos os poderosos veículos de comunicação, em especial, as emissoras de rádio.

A metade do século XX caracterizou-se como período decisório para o início dessa transformação de aproximação entre os dois campos. As críticas feitas aos meios de comunicação social, direcionadas primeiramente ao rádio e depois aos audiovisuais – cinema e televisão – não tem por objetivo questionar a existência dessas mídias, mas sim alertar para a utilização que se faz delas.

Essa importância dada ao estudo dos meios de comunicação acaba por propor possíveis soluções para alterar a função política e econômica que se faz das mídias. Nesse momento, assume-se a relevância dos *media* para a sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que se atribui à Educação a função de conscientizar o público/ usuários dessas mídias sobre o caráter comercial adotado por elas dentro da lógica capitalista.

A pedagogia da educação para os meios torna-se prioritária na ocasião em que os estudos da recepção apoiados na teoria das mediações de Martín-Barbero (1997) fomentam a ideia de que é possível construir conjuntamente entre produtores e receptores um processo de comunicação social mais democrático.

### **3. IFPRádio: da sala de aula às rádios educativas e comunitárias do Brasil**

O IFPRádio foi ofertado em 2010, 2011 e 2015. Nos anos de 2010 e 2011 ocorreu no Instituto Federal do Paraná - Campus Paranaguá e, em 2015, no Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba.

Trata-se de um projeto de caráter extensionista, voltado a estudantes de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio dos Institutos Federais do Paraná e a estudantes das séries finais do Ensino Fundamental II, especialmente oriundos de escolas públicas do entorno do IFPR. A escolha do público do Ensino Fundamental se dá com a intencionalidade de promover a apropriação do espaço do Instituto Federal pelos estudantes do Ensino Fundamental da região e estimulá-los a ingressar na instituição nos próximos processos seletivos.

Esse projeto tem por objetivo possibilitar a construção de ecossistemas comunicativos planejados e conscientes dentro da escola e de espaços democráticos de expressão popular e protagonismo juvenil por meio das tecnologias de informação e comunicação - prioritariamente o rádio, em uma perspectiva educ comunicativa (SOARES, 1999).

Para isso, propõe-se a integração entre alunos - enquanto cidadãos e receptores do conteúdo midiático - e produtores dessa informação, por meio de mídias alternativas e voltadas à produção de programação radiofônica educativa e cultural publicada via web. Objetiva-se a formação desses estudantes enquanto receptores/ouvintes e na constituição de audiência. Além disso, pretende-se integrar educação e comunicação na perspectiva da educ comunicação para a comunicação, com a finalidade de reconstruir criticamente os limites entre interesse público e interesse do público, na luta pela valorização da qualidade da programação dos meios de comunicação social, cada vez mais comprometidos com as finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas.

As primeiras atividades educ comunicativas do IFPRádio surgiram como uma prática em sala de aula, dentro do componente curricular de Língua Portuguesa, que culminava com a produção de um projeto piloto de programas radiofônicos temáticos que foram veiculados no site pessoal da professora Tatiana Canziani na época. Da motivação dos estudantes do médio integrado surgiu o projeto de extensão.

Nos anos de 2010 e 2011, o projeto aconteceu ao longo de todo o período letivo e teve carga horária de 128 horas semipresen-

ciais, em virtude da característica do campus Paranaguá e do perfil dos estudantes participantes que passavam o dia inteiro na escola, desenvolvendo atividades extracurriculares de pesquisa e extensão em meio a poucas tardes de contra-turnos das aulas.

Nas duas primeiras edições, o curso foi dividido em quatro momentos com cargas horárias específicas. 1) Pressupostos teóricos da Comunicação e Radiodifusão. Essa atividade tinha duração de 4 (quatro) horas semanais, duas sextas-feiras de cada mês. Carga horária total: 52 horas; 2) Reuniões de pauta e discussão temática. Cada reunião de pauta tinha duração de 1 (uma) hora e acontecia duas vezes ao mês, às sextas-feiras. Carga horária total: 13 horas. 3) Gravação na Rádio Difusora AM ocorreria duas vezes ao mês, às segundas-feiras, e tinha duração de 3 (três) horas semanais. Carga horária total: 39 horas. 4) Elaboração textual da programação do IFPRádio. Carga horária total: 52 horas, visto que eram necessárias 2 horas semanais, todas as semanas do curso. Atividade extraclasse.

Os Pressupostos teóricos da Comunicação refletiam sobre os fundamentos que norteiam o processo de comunicação no contexto brasileiro e mundial, assim como promoviam a discussão sobre o que era educomunicação e a interface Comunicação e Educação, como campo de intervenção social. Tomou-se como amparo os âmbitos de ação da educomunicação: educação para a comunicação (leitura crítica da mídia) permeada pelas discussões acerca das mediações tecnológicas, a expressão comunicativa através das artes, a pedagogia da comunicação, a gestão de processos comunicativos em espaços educativos e a reflexão epistemológica.

Foram abordados nos encontros: a) O processo de comunicação e a influência dos meios na sociedade pós-moderna - Orson Welles e a Guerra dos Mundos; A mídia manipulativa e Cidadão Kane; b) Rede Globo de Televisão e Muito além de Cidadão Kane; c) A influência da mídia na sociedade atual; Os realities shows e o 1984, de George Orwell. d) A mídia na escola: Comunicação e educação (TV, jornal e cinema).

No que se refere à Radiodifusão foram abordadas temáticas referentes ao meio como: a Rádio-escola e a rádio *web*; contexto brasileiro de radiodifusão. Foi realizada visita à Rádio Difusora AM, de Paranaguá, na qual foram apresentados elementos de sua história, cotidiano, mercado de trabalho, público alvo. Além disso, aconteceram oficinas sobre *softwares* específicos para rádio e rádio *web*, técnicas de locução e oratória (teoria e prática) e o impacto das rádios *webs* e dos *podcasts* na internet.

Nas reuniões de pauta e discussão temática eram discutidos os temas e abordagens adotados na construção textual do material produzido pelos alunos e veiculado no espaço IFPRádio na Rádio Difusora. A Elaboração textual da programação da IFPRádio era o momento dentro do curso de extensão em que cada equipe elaborava a pesquisa/ construção do programa que lhe cabia. Esse momento envolvia ainda a correção textual e a reescrita do texto. Trabalhava-se muito com gêneros textuais e registro; coesão e coerência; variação linguística e adequação, além de outros aspectos textuais.

Por fim, havia a gravação dos programas pilotos que era realizada na Rádio Difusora.

Esse curso se sustentou ao longo dos dois anos (edições de 2010 e 2011), com apenas uma professora e catorze estudantes, em razão de duas motivações bastante significativas que motivaram muito os alunos e a coordenadora/ mediadora do curso: a veiculação da programação em uma rádio comunitária local e o I Prêmio Roquette Pinto.

O campus Paranaguá do IFPR havia feito uma parceria com a Rede Rocio de Comunicações/ Rádio Difusora AM 1460, da cidade de Paranaguá, e os alunos desse curso de extensão produziam os textos para serem veiculados pela emissora dentro de um espaço pré-concebido chamado IFPRádio.



Figura 1: Gravação do projeto IFPRádio no estúdio da Rádio Difusora

A experiência do IFPRádio em Paranaguá traçou novos rumos quando se tornou um grupo de pesquisa em conjunto com docentes de instituições parceiras do IFPR também do litoral, a Universidade Federal do Paraná-Setor Litoral e a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR), atual Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Paranaguá, e possibilitou o início de uma discussão sobre formação de professores para a Educomunicação.

Ainda que o grupo de estudos tenha durado menos de um ano - em virtude da alta demanda de tempo solicitada pelo projeto e os interesses de pesquisa de cada participante que divergiam - rendeu frutos ao possibilitar que alguns desses integrantes - a professora Tatiana Canziani e as jornalistas Anne Carolina Festucci e Juliana Vines - se unissem e inscrevessem um projeto de programa de rádio para crianças do Ensino Fundamental I para concorrer ao I Prêmio Roquete Pinto, promovido pela Associação de Rádios Públicas do Brasil e patrocinado pela Petrobrás.

Ao vencer o prêmio, foram investidos R\$20.000,00 em produção de seis horas de programação do programa “Ligue os pontos: aqui uma coisa leva à outra” e os 12 programas produzidos no IFPR-Paranaguá, por alunos e professores, foram disponibilizados gratuitamente para serem veiculados em rádios públicas e comunitárias dos quatro cantos do Brasil.

Tratava-se de um projeto de programas radiofônicos infantis com fins educativos e culturais. Com duração de 30 minutos, cada episódio partia de uma temática retirada de uma obra literária. A partir do texto eram trabalhados temas transversais à obra com o intuito de complementar o conteúdo programático do Ensino Fundamental I, como a diversidade cultural, o meio ambiente e lixo, hábitos de consumo.



Figura 2: Estudantes do projeto IFPRádio produzindo o Ligue os Pontos nas escolas municipais

A estrutura dos programas era feita com quadros que misturavam entretenimento, informação e literatura infantil. A

maioria deles contava com a participação do próprio público-alvo: crianças de 6 a 10 anos que contavam histórias, descreviam obras de arte ou opinavam sobre temas polêmicos. Essas gravações com as crianças foram realizadas pelos estudantes do projeto de extensão IFPRádio.

A oferta da terceira edição do projeto de extensão no Campus Curitiba ocorreu sob uma vertente distinta de Paranaguá, em função do perfil dos estudantes, das rotinas de contra-turno, o que impactou diretamente na redução da carga horária. Para os Pressupostos teóricos da Comunicação e Radiodifusão foram reservadas 39 horas, desenvolvidas em 13 encontros de três horas cada.

As Reuniões de pauta e discussão temática tinham duração de 1 (uma) hora e aconteciam duas vezes ao mês, às sextas-feiras, na sequência das aulas de pressupostos teóricos. Nesse momento, os estudantes participantes do Programa de Bolsas de Inclusão Social (PBIS) com o projeto IFPRádio também apresentavam os resultados das pesquisas e entrevistas desenvolvidas com a comunidade acadêmica do Campus Curitiba com o intuito de conhecer o público, gostos, anseios e hábitos para uma futura implementação de rádio interna no IFPR. A elaboração textual da programação do IFPRádio e a gravação desses textos pelos estudantes foi reduzida para uma hora semanal, de modo semipresencial.

Não houve oferta posterior no Campus Curitiba em razão da não-viabilização da implementação da rádio interna no IFPR em razão de dificuldades técnicas e orçamentárias, o que culminou em desmotivação.

#### **4. Considerações finais**

O IFPRádio, enquanto projeto de extensão, foi uma ideia bastante significativa e bem sucedida, uma vez que contribuiu com a formação de mais de cinquenta adolescentes educadores e efetivamente atendeu a seu objetivo inicial como projeto que era

possibilitar a construção de ecossistemas comunicativos planejados e conscientes dentro da escola e de espaços democráticos de expressão popular e protagonismo juvenil por meio das tecnologias de informação e comunicação, em uma perspectiva educacional.

Com a veiculação das 12 horas de programação dos programas “Ligue os pontos: aqui uma coisa leva à outra”, disponibilizadas pela ARPUB a rádios comunitárias e educativas de todo o Brasil conseguiu-se efetivamente transformar os extensionistas em produtores de informação de qualidade, assim como favoreceu a consolidação desses sujeitos enquanto audiência crítica e ativa.

Duas dificuldades foram percebidas ao longo das ofertas do IFPR rádio e não conseguiram ser sanadas, em função justamente do perfil do curso e de seu público-alvo: baixa procura e permanência de estudantes externos ao Instituto Federal do Paraná como participantes e dificuldade de encontrar colaboradores (docentes e técnicos-administrativos) para atuarem conjuntamente na mediação do projeto.

Somente quatro participantes que não estudavam no IFPR concluíram o curso. Apontam-se como possíveis motivos investigados: a não-apropriação do IFPR como um espaço de pertencimento - muitos estudantes afirmaram que não tinham coragem de se inscrever para o curso, pois não eram daquela escola; a dificuldade de permanência nas aulas em função de questões financeiras como alimentação e transporte; o desconhecimento do Instituto Federal.

Ressalta-se, entretanto, que houve um esforço bastante grande de inclusão desses estudantes no projeto por meio de divulgação nas escolas, em sala de aula, em redes sociais, na mídia local. Da mesma maneira, os custos e despesas de deslocamento, alimentação, entre outros, sempre foram realizados pela professora coordenadora. Reitera-se que um dos objetivos do projeto é justamente atingir os estudantes das séries finais do Ensino Fundamental das escolas municipais para que nos anos seguintes ingressem no IFPR como discentes. Trata-se, portanto, de uma ação extensionista

que também busca a inclusão desse cidadão e a construção do pertencimento aos espaços públicos e de democracia.

Outra dificuldade pela qual o projeto passou e que impactou diretamente a sua manutenção ou maior número de ofertas é referente ao pequeno ou nulo número de colaboradores. Trata-se de um projeto que exige participação efetiva e dedicação quase que exclusiva, o que impactou em baixa adesão.

Por fim, o IFPRádio nasceu almejando a sua transformação em rádio interna do campus, porém fatores técnicos de implementação e de orçamento inviabilizaram essa ocorrência. Somam-se a isso a baixa adesão de colaboradores e da gestão dos campus que impactaram diretamente a dificuldade de implementação e manutenção de uma rádio para a comunidade acadêmica.

Por esse motivo, como aponta Soares (2011) para que a educomunicação se estabeleça de maneira efetiva é preciso estabelecê-la como política de gestão do espaço. Cabe à gestão e à comunidade acadêmica reconhecer que a expressão comunicativa, em suas variadas formas, inclusive a expressão midiática, é “[...] um direito universal que deve ser exercitado especialmente nos espaços destinados à formação das futuras gerações” (SOARES, 2011, p.40).

Com relação à baixa adesão de servidores, retoma-se a necessidade de produção de cursos de formação para professores, gestores, mas também para as lideranças estudantis. E, por fim, é preciso que haja infraestrutura e suporte técnico para possibilitar a implementação da comunicação efetivamente nas escolas.

Acredita-se que se trata não somente de um projeto, mas de um movimento ao encontro da construção de ecossistemas comunicativos dentro da escola, que forme educadores ativos na sociedade, mas que também estimule o apoio à produção midiática construída de modo colaborativo entre professores e alunos, ao estabelecimento de uma política educacional de gestão, para que quem sabe, em alguns anos, constitua-se como componente curricular em uma nova reforma educacional.

## Referências Bibliográficas:

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DELORS, J. (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. – 6ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 34ed. Editora Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 25ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

MARTÍN-BARBERO, J. **A Comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 6 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

\_\_\_\_\_. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

PENTEADO, E.D. **Pedagogia da comunicação**. São Paulo: Salesiana, 2002.

RAMOS, P. **Tres décadas de educomunicación en América Latina: los caminos desde el plan DENI**. Quito: OCLACC, 2002.

SOARES, I.O. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, Brasília, ano 1, n.1, p.19-74, jan/mar.1999.

\_\_\_\_\_. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a Reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.



## CAPÍTULO 6

# “Ser ou não ser negra?” Colorismo e construção de identidade no YouTube sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional e da Avaliatividade

Marco Túlio Pena Câmara  
Universidade Estadual de Campinas  
marcotulio.camara@gmail.com

Izadora Silva Pimenta  
Universidade Estadual de Campinas  
i189201@g.unicamp.br

### 1. Introdução

Em uma sociedade cada vez mais conectada, a tecnologia tem sido um aparato midiático para a disseminação de informação, ideias e ideais, alterando, também, os lugares de produção e recepção, hibridizando-se. No entanto, o impacto não foi só na comunicação, mas também na militância e no ativismo, considera-

do por nós como a busca pela transformação de uma realidade por meio de uma ação política (ARENDR, 2010), tendo a Internet como principal meio de divulgação.

Nesse sentido, o artigo visa analisar um vídeo de um canal do YouTube e as reações expressas nos comentários. Para tanto, iremos concentrar nossas análises no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), sobretudo no Sistema de Transitividade, bem como no Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), como forma de entender as relações que existem entre a linguagem e as funções que esta desempenha na configuração social em questão.

O vídeo em análise é “Colorismo, ser negro e os 3 mitos da mulher negra”<sup>14</sup>, do canal *Afros e Afins*. Nele, Nátaly Neri explica o conceito de colorismo e reflete sobre as representações da mulher negra construídas socialmente. Destacamos o didatismo do vídeo e o discurso direto, voltado ao interlocutor, como em uma conversa, visando à construção do conhecimento e reflexões sobre questões raciais alçadas pela produtora.

Assim, esperamos contribuir para a discussão e a relação entre linguagem e tecnologia na exemplificação e prática do midiativismo e como o receptor consome tais conteúdos e se expressa na avaliação do produto. Dessa forma, percebemos que os vídeos do YouTube, principalmente quando relacionados a temas sociais, podem ser uma alternativa educacional no sentido de aproximação do público jovem e o didatismo presente nele, o que auxilia na discussão dentro de sala de aula e na formação crítica de estudantes enquanto cidadãos.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=DGGaLz\\_NYDo](https://www.youtube.com/watch?v=DGGaLz_NYDo)>

## 2. A Produção no Ciberespaço e a Ressignificação do Ativismo

A partir dos modelos de interação provocados pelas TICs, as práticas dos sujeitos que estão inscritos em sociedades também podem tomar novos formatos e maneiras de atuação, com a possibilidade de promover alterações políticas relevantes por meio de suas interações e conteúdos. Tal possibilidade se torna tangível a partir do entendimento de que as mídias figuram como aliadas nesse processo.

É no contexto de hibridismo das instâncias de comunicação refletindo nas práticas de conteúdos midiáticos (LÉVY, 1998) que o *YouTube* figura como mídia agregadora de conteúdos (BURGESS; GREEN, 2009) e produto participativo da cultura de convergência sobre a qual estamos inseridos (JENKINS, 2009). O site iniciou suas atividades em 2005, ainda como repositório de vídeos já em circulação e de outras mídias e produtos, tornando-se, anos depois, um espaço para representação do próprio internauta, que passa a utilizá-lo como forma de representação de si mesmo. O *YouTube* passa, então, a se definir como uma plataforma destinada à expressão pessoal, algo que podemos perceber pela forma como tal mídia se autodefine: seu *slogan* é “*Broadcast yourself*” (“Transmitir-se”, em uma tradução livre). Tal característica é importante para nosso estudo, na medida em que “coloca o *YouTube* no contexto das noções de uma revolução liderada por usuários que caracteriza a retórica em torno da Web 2.0” (BURGESS; GREEN, 2009, p. 21).

Nesse sentido, Maia (2002) relaciona o surgimento e uso das tecnologias digitais com a revitalização da democracia, dado que a Internet proporciona maior ambiente de conexão e alcance, o que culmina na maior disseminação de conteúdos, cumprindo, portanto, o papel democrático de acesso e espaço para sujeitos políticos e sociais. É nesse sentido que Lévy (1998) acredita que a coletividade é uma forte característica desse meios de comunicação. Para ele, o ciberespaço é capaz de unir as condições de produção do “esquema em estrela”, de “um para todos”, ou seja, em que o emissor envia a

mesma mensagem a diversos receptores passivos; e do “esquema em rede”, de “um para um”, em que a mensagem é direcionada, implicando na reciprocidade e em uma comunicação mais direta e assertiva. Dessa maneira, ele afirma que “o ciberespaço permite, ao mesmo tempo, a reciprocidade na comunicação e a partilha de um contexto. Trata-se da comunicação conforme um dispositivo ‘todos para todos’”.<sup>15</sup> (LÉVY, 1998, p. 44).

Nesse espaço considerado democrático de criação e circulação de conteúdos, é importante ressaltar a abordagem de ecologia dos meios, trabalhada por Scolari (2015). O autor postula que a teoria abarca a linguagem, desde seu surgimento até a vida digital, englobando, então, os diversos aspectos da comunicação. Tal característica é importante para nosso trabalho na medida em que considera a Internet como parte do processo comunicativo, as formas de veiculação de discursos e representações por meio da informação e as diversas linguagens que o ciberespaço permite. Nesse sentido, a metáfora sugerida por Scolari (2015) engloba dois sentidos em relação aos meios: i) enquanto ambientes, tendo a mídia como tecnologia que gera situações e contextualizações dos sujeitos inscritos nela; ii) enquanto espécies, que, tais como em estudos biológicos, precisam se adaptar para garantir suas sobrevivências.

Destacamos essa definição como ponto chave da classificação do YouTube como mídia e a relação das mídias com o ativismo, proposta deste artigo. A primeira interpretação nos permite analisar o vídeo em relação à subjetividade daquele que o produz e o impacto que tal produto pode gerar na instância receptora. Isso ocorre porque os vídeos do canal partem de uma seara pessoal, mas se enquadram em um ambiente público que visa uma transformação social mais abrangente na sociedade na qual estão inseridos e circulam. Já em relação à adaptação das mídias na atualidade, acrescentamos a ideia de convergência midiática (JENKINS, 2009) nesse processo. Dessa forma, altera-se o fluxo de conteú-

---

<sup>15</sup> Reiteramos que consideramos a possibilidade de alcance e a comunicação multi dirigida, não específica a determinados grupos ou sujeitos.

do pelas plataformas presentes e propostas pela convergência de mídias, que passa a contar com a participação ativa dos sujeitos envolvidos na cadeia produtiva.

Esse aspecto corrobora a noção da coletividade presente nas redes sociais digitais, reforçada pela cultura da convergência. Dessa maneira, as produções possuem potencial de propagabilidade, que “se refere aos recursos técnicos que tornam mais fácil a circulação de algum tipo de conteúdo em comparação com outros” (JENKINS; GREEN; FORD, 2014, p. 26), o que presume a participação e colaboração de todos os envolvidos no produto em questão.

Com essa alteração no consumo midiático, a comunicação passa a ser mais voltada, então, a esse novo público, que apresenta, dentre outras, as seguintes características (JENKINS, 2009): i) é ativo, ou seja, pode produzir seu próprio conteúdo e interagir/questionar o produto ao qual consome; ii) é migratório, já que tem uma gama de conteúdos e meios para desfrutar a liberdade que a Internet prega sobre a navegação de diversas plataformas; iii) é mais conectado socialmente com o mundo, não se limitando a espaços territoriais, expandindo sua rede de contatos a partir de afinidades de gostos e interesses divulgados no ciberespaço; iv) é público e “barulhento”, ou seja, capaz de divulgar, enaltecer e publicizar o conteúdo que consome, atingindo outros públicos que, até então, não eram alvo da publicação original.

É nesse sentido que podemos relacionar a convergência midiática com o surgimento e crescimento do YouTube observando, também, a prática midiativista atual. Jenkins (2009) reconhece o poder que a Internet deu a “pessoas comuns” que, antes, na mídia tradicional, não encontrava espaço para que sua voz fosse ouvida ou conseguisse produzir o próprio conteúdo. Assim, o cidadão pôde, enfim, “expressar suas ideias, fazê-las circular diante de um público maior e compartilhar informações na esperança de transformar nossa sociedade” (JENKINS, 2009, p. 355).

Exemplo dessa ampliação no alcance e possibilidade de produção de conteúdo é nosso *corpus*, visto que o canal em aná-

lise não pertence a grandes conglomerados político-econômicos nem empresas midiáticas, sendo feito por uma pessoa comum da sociedade civil que, anteriormente, poderia não ter conseguido um espaço para que sua mensagem fosse veiculada. Nesse contexto colaborativo e livre, o *YouTube* estimula essas novas maneiras de expressão e promove maior visibilidade a essas mensagens, tendo em vista seu domínio público e alcance mundial. Essa característica favoreceu, além da criação de novos meios de comunicação, o fortalecimento do midiativismo, já que ampliou e difundiu o debate que se pretende estabelecer.

Para buscar a conceituação do termo midiativismo, devemos considerar essas novas formas de produção de conteúdo, incentivada, principalmente, pelas novas TICs e a sua intrínseca relação com as novas formas de militância (BRAIGHI, 2016). Considere-se, então, que o ativismo atual pode ter “se apropriado” dessa nova configuração midiática na expansão de seus ideais, alcance e a luta propriamente dita. Dessa forma, o midiativismo pode ser considerado uma nova maneira de se fazer política, por meio dos recursos tecnológicos que a comunicação se dispõe, criando novos movimentos sociais a partir da Internet, por exemplo.

Para a construção de conceito, tomamos como base os estudos da pesquisadora italiana Alice Mattoni (2013). Ela faz a distinção entre o ativismo na mídia, o ativismo sobre a mídia e o ativismo pela mídia. Segundo ela, o ativismo na mídia ocorre quando as tecnologias de informação são usadas como espaço de produção de conteúdos que objetivam a mudança almejada, além de ser uma forma de divulgação de vozes antes silenciadas. Já o ativismo sobre a mídia abarca os movimentos sociais como espaço de conexão entre eles e a ação política propriamente dita, com a possibilidade de resultar (e provocar) ações ativistas fora das mídias. Por fim, o ativismo pela mídia é considerado como um processo de mobilização, resultando no uso que os ativistas fazem das mídias, tendo em vista seus objetivos e modos de “servir” aos movimentos aos quais estão inseridos, como em uma cobertura de protestos, por exemplo.

É nesse contexto de novas mídias e reconfiguração, também do ativismo que se amparam nossas análises, considerando o YouTube enquanto aparato midiático e meio de divulgação de ideias e ideais, além de uma possível prática para o midiativismo, considerando sua consequência, não apenas o modo de fazer. Dessa forma, partimos do pressuposto de que o midiativismo visa à mudança social, a partir de problematizações que se dão e são incentivadas nos vídeos do YouTube, como abordaremos a seguir.

### **3. Construindo Significado: Racismo no Brasil, Colorismo e Linguística Sistêmico-Funcional**

Como uma análise pautada na Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) depende da compreensão de um contexto de situação (HALLIDAY; HASAN, 1989) e de um contexto de cultura (EGGINS, 2004; MARTIN; ROSE, 2008) para ser realizada, é importante também compreendermos este trabalho a partir da ótica de que o Brasil vive sob uma suposta democracia racial (GUIMARÃES, 1995), que, muitas vezes, opera para sustentar a negação do racismo (VAN DIJK, 2005).

Ferreira e Caminha (2017 p. 162) ressaltam que, desde os processos de urbanização do Brasil, “a linguagem impunha os limites da separação de classes (do nós com eles) e da distinção de raças (entre brancos, índios e negros)”. Sendo assim, as representações positivas estavam sempre associadas ao branco europeu, o que contribuiu para a formação de um sistema de dominação complexo que acabou imperando nas lógicas de representação de trabalho, na qual os trabalhadores de pele negra mais clara gozavam de vantagens em relação aos trabalhadores de pele negra mais escura. O colorismo, como define Hunter (2007), é um processo de discriminação que parte da cor da pele. Dentro dessa lógica, quanto mais escura for a cor da pele, mais discriminada é a pessoa, de forma que as de pele mais clara detêm alguns privilégios em relação as de pele mais escura. Como lembra a autora, este processo está diretamente

relacionado ao sistema de racismo ao longo do mundo e é influenciado, sobretudo, pela mídia, que reforça certos padrões sociais, em que a “intensidade” dessa discriminação varia de acordo com o tom da pele (HUNTER, 2007, p. 238).

Como lembra Guimarães (1995), a discriminação racial no Brasil está pautada no fenótipo, o que envolve fatores como a cor da pele, o formato do nariz, a espessura dos lábios ou dos cabelos. Quanto mais marcados são estes fenótipos, mais marcada é a discriminação. Neste processo, a miscigenação no Brasil acaba operando para o embranquecimento de negros de pele clara, já que os brancos são retratados de forma “diversa e policromática” (CARNEIRO, 2011, p.71), enquanto o negro é marcado pela diferença - em contextos midiáticos, este acaba sendo trazido como único e estereotipado (COSTA, 2012, p.58).

Tendo uma noção mais ampla desse contexto de cultura presente na sociedade brasileira, bem como o contexto de situação específico, que é o vídeo sobre o tema postado no YouTube, devemos levar em consideração que essas experiências são organizadas pela linguagem. Segundo Halliday e Matthiessen (2014, p.30), a linguagem é utilizada para fazer sentido da experiência e realizar as relações sociais, de forma que todas as facetas da experiência humana podem acabar se transformando em significado, por meio do texto dentro de determinado contexto.

Este texto é, assim, produto de uma situação em particular e construído para gerar significado dentro desta mesma situação (FUZER; CABRAL, 2014). A partir do texto, também podemos identificar os elementos referentes a cada contexto, cuja definição ampliamos a partir de Halliday e Hasan (1985): a linguagem é colocada em uma perspectiva sociosemiótica e opera a partir de três variáveis de Registro: o **campo**, que define aquilo o que ocorre no momento da produção do texto; as **relações**, que dizem respeito a quem está dentro desse discurso, bem como o papel de quem profere o texto mediante o contexto de situação; e o **modo**, que define a forma como esse texto é comunicado ou organizado (HALLIDAY;

HASAN, 1989, HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Para além do registo, há também uma esfera maior, que engloba o contexto de cultura, ou Gênero<sup>16</sup> (ou seja: práticas institucionalizadas, questões enraizadas na cultura de um povo ou comunidade em específico etc.), e a ideologia presentes no texto em questão (EGGINS, 2004).

#### 4. Sistema de Transitividade e Sistema de Avaliatividade

Halliday e Matthiessen (2014) ainda trazem que o registo se relaciona com as Metafunções da linguagem, que refletem a construção de significado a partir de três perspectivas: a **Ideacional**, relacionada ao campo, que diz respeito à experiência de mundo interior e exterior; a **Interpessoal**, sobre as relações, que considera as interações e vozes presentes no texto; e a **Textual**, relacionado com o modo, que visa a organizar as informações de um texto. A **Metafunção Ideacional**, que é nosso foco para esta pesquisa, pode ser realizada a partir de um sistema gramatical chamado **Sistema de Transitividade**, que é “responsável por construir um mundo representacional e atribuir significado às nossas experiências” (LIMA-LOPES; PIMENTA, 2017, p. 119). Uma análise a partir do Sistema de Transitividade leva em consideração os grupos verbais, que ganham o nome de processos, os grupos nominais e os grupos adverbiais, como informação adicional para aquilo que é definido no processo (LIMA-LOPES, 2014). “Os processos podem ser divididos entre seis tipos, sendo três principais (materiais, mentais e relacionais) e três cujo significado está em uma zona de interseção entre, pelo menos, dois dos anteriores (verbais, existenciais e comportamentais)” (LIMA-LOPES; PIMENTA, 2017, p.119). Estes processos, com base no que foi trazido por autores como Eggins (2004), Lima-Lopes (2014) e Fuzer e Cabral (2014), podem ser compreendidos da seguinte maneira:

---

<sup>16</sup> Quando trazido com a primeira letra maiúscula, Gênero, neste trabalho, se refere à definição da Escola de Sidney para o contexto de cultura.

1) Processos materiais: são aqueles que refletem transformações no mundo exterior e interior. Os participantes deste processo são o Ator, a Meta, o Escopo, o Cliente e o Recebedor.

2) Processos Mentais: representam o nível do mundo de nossa consciência, tais processos podem ser perceptivos, cognitivos, emotivos ou desiderativos, sendo seus participantes podem ser definidos como Experienciador e Fenômeno.

3) Processos Relacionais: são os processos da Posse, Identificação e da Atribuição. Os participantes destes processos podem ser o Portador, o Atributo, o Possuído, o Possuidor, o Identificado e o Identificador.

4) Processos Verbais: entre os processos mental e relacional, seus participantes são o Dizente, a Verbiagem, o Receptor e o Alvo, de forma que representa aqueles significados interligados com o que foi dito por alguém.

5) Processos comportamentais: estes processos se localizam entre os materiais e os mentais, representando as ações influenciadas pelo mundo da consciência no mundo físico.

6) Processos existenciais: contam com um único participante, que é o existente. São representados por verbos como haver e existir.

Já o **Sistema de Avaliatividade** (MARTIN; ROSE, 2003; MARTIN; WHITE, 2005) é um dos sistemas desenvolvidos para analisar discurso a partir dos preceitos teóricos da LSF.

De acordo com Martin e Rose (2003), este sistema pode ser utilizado para “negociar nossas relações e dizer aos nossos ouvintes ou leitores como nos sentimos em relação a coisas e pessoas” (MARTIN; ROSE, 2003, p.26). Ele é constituído a partir de um modelo de avaliação pela linguagem no contexto social (MARTIN; ROSE, 2003, p.3), o que significa que os tipos de atitudes envolvidas nos textos que negociamos, a força desses sentimentos e a origem desses sentimentos têm suma importância para o desenvolvimento dessa análise.

No Sistema de Avaliatividade, portanto, podemos determinar a linguagem emocional de um texto a partir do que é apresentado em seu padrão linguístico (LIMA LOPES; PIMENTA, 2017). São três subsistemas considerados para a realização dessa análise: a Atitude, que diz respeito às quais avaliações são realizadas em relação a algo; o Engajamento, que, com base no dialogismo, é responsável por trazer outras vozes para o texto em questão; e a Gradação, que mede a escala dessas avaliações. Cada um desses subsistemas possui suas ramificações, chamadas de regiões semânticas. Neste texto, iremos nos concentrar no subsistema da Atitude, que é dividido em afeto (avaliações de sentimentos positivos ou negativos), julgamento (avaliações de cunho ético ou moral em relação a algo) e apreciação (avaliações que se manifestam no campo estético), sendo o julgamento a região semântica escolhida para a análise do corpus.

A região semântica do Julgamento diz respeito à avaliação do falante/escritor do comportamento de um indivíduo em relação à sua atitude frente a determinadas situações. Essas avaliações podem ser positivas ou negativas e serem relacionadas a um policiamento oral a partir do meio em que as ações são executadas, bem como estarem relacionadas a normas, leis, códigos e comportamentos aceitos ou não por este mesmo meio. O julgamento “constrói linguisticamente as avaliações do comportamento das pessoas a partir de epítetos e atributos” e está diretamente relacionado com a ética direcionada pelo contexto (ALMEIDA, 2010, p. 106). Assim como todo o subsistema de Atitude, os julgamentos podem se fazer presentes de forma implícita ou explícita (MARTIN; ROSE, 2003), o que faz com que advérbios, adjetivos e verbos também possam realizar a função de emitir um julgamento sobre alguém. Como destaca Almeida (2010, p. 106), podemos entender o julgamento como uma institucionalização dos sentimentos, uma vez que eles dizem respeito a padrões pré-estabelecidos pelo falante/escritor sobre como as pessoas devem ou não agir frente a determinadas situações.

Segundo Martin e Rose (2003, p. 32), os julgamentos diferem entre “julgamentos pessoais de admiração ou crítica e julga-

mentos morais de elogio ou condenação”. Martin e White (2005) estabelecem o primeiro tipo de julgamento dentro de um campo chamado **estima social**. Já o segundo tipo de julgamento é chamado de **sanção social**. Podemos ver essas subdivisões no Quadro 1:

<b>Estima Social</b>	<b>Julgamento Positivo</b>	<b>Julgamento Negativo</b>
Normalidade Capacidade Tenacidade	ousado, irreverente inteligente, sagaz corajoso, leal	retrógrado, excêntrico doente, estúpido tímido, covarde
<b>Sanção Social</b>	<b>Julgamento Positivo</b>	<b>Julgamento Negativo</b>
Veracidade Propriedade	honesto, franco justo, generoso	mentiroso, manipulador corrupto, imoral

**Quadro 1:** divisões da região semântica de Julgamento

## 5. Metodologia

Este trabalho conta com metodologias de análise pautadas na Linguística Sistêmico-Funcional e no Sistema de Avaliatividade, com o auxílio de um software de análise de corpus, o Sketch Engine,<sup>17</sup> a fim de identificar os principais processos avaliativos envolvidos nos comentários do vídeo em questão. A coleta dos dados, realizada com o YouTube Data Tools,<sup>18</sup> nos rendeu um corpus de 125.000 palavras, 6.261 sentenças e 149.692 formas

Nosso objetivo é identificar as principais escolhas léxico-gramaticais presentes em processos avaliativos, levando em conta os significados experienciais, no corpus coletado e, posteriormente, trabalhar manualmente com um recorte limitado e aleatório de comentários. É importante salientar que, para a demonstração dos dados, os comentários foram mantidos em sua forma original, sem nenhuma forma de correção gramatical ou de ordem das palavras dispostas. Como esta é uma análise em português brasileiro, tam-

<sup>17</sup> <http://sketchengine.co.uk/>

<sup>18</sup> <https://tools.digitalmethods.net/netvizz/youtube/>

bém nos atentamos para as particularidades e a estrutura da língua para realizar as análises (LIMA-LOPES; VIAN JR., 2007).

Assim, esperamos contribuir para a discussão e a relação entre linguagem e tecnologia na exemplificação e prática do midiativismo e como o receptor consome tais conteúdos e se expressa na avaliação do produto. Percebemos que os vídeos do *YouTube*, principalmente relacionado a temas sociais, podem ser uma alternativa educacional no sentido de aproximação do público jovem e o didatismo presente nele, o que auxilia na discussão dentro de sala de aula e na formação crítica de estudantes enquanto cidadãos. Temos como base o que nos apresenta hooks<sup>19</sup> (2017), que “quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem” (hooks, 2017, p. 43).

## 6. Análise dos Dados

Como forma de visualizar as expressões mais frequentes no corpus de comentários em questão, geramos, com o auxílio do *Sketch Engine*, uma tabela que mostra os dez principais tri-gramas<sup>20</sup>. Eles estão diretamente relacionados com a classificação e a identificação racial dos comentaristas em questão, uma vez que dizem respeito à cor da pele, à família e a processos relacionais ligados ao próprio comentarista. Para a análise, respeitando os limites desta publicação, destacamos três tri-gramas que nos oferecem um amplo aspecto analítico e que se repete em outros com características e conteúdos semelhantes.

---

<sup>19</sup>O nome é grafado em letras minúsculas, pois, segundo a autora, o que mais importa em sua obra é a substância, e não quem ela é. Para ela, nomes e títulos não têm tanto valor quanto as ideias. Sendo assim, por respeito à opção da autora, decidimos manter a grafia em letras minúsculas, com que ela se identifica.

<sup>20</sup>Na Linguística do Corpus, consideramos que um n-gram é uma sequência de n itens de uma dada amostra de texto

Dentre os processos relacionais, percebemos que “ser” é processo frequente em seis dos dez tri-gramas mais recorrentes no corpus coletado. “Ser”, em todos os casos, é qualificante de um processo relacional de identificação e geralmente está ligado a um processo mental (“eu acho que eu sou parda...”) ou a um processo verbal atribuído a uma pessoa alheia ao discurso proferido (“...comentou que eu sou negra pelo formato da minha boca”). Ambos os processos trabalham por mitigar a força da afirmação, deixando-a aberta para interpretação dos leitores. Destaca-se a importância deste processo relacional para concordar ou discordar do que é dito pela *youtuber* no vídeo apresentado: há casos em que a relação salienta aquilo que foi colocado nos argumentos (“...eu vivo pra que as pessoas aceitem que eu sou negra SIM!” - neste caso, o “SIM” em caps lock também trabalha para intensificar o discurso), bem como também é utilizada para discordar do que é passado a partir de experiências pessoais (“Não vem com essa pra mim não, eu sou parda e amo todos os meus traços...”).

tri-gramas	frequência	tri-gramas	Frequência
de pele clara	180	negro de pele	51
negra de pele	104	meu pai é	51
que eu sou	66	eu não sou	47
eu sou negra	61	de pele escura	47
minha mãe é	56	que sou negra	43

**Quadro 2:** Tri-gramas mais frequentes no corpus coletado

Quando esmiuçamos o tri-grama mais frequente, “de pele clara”, que conta com 180 menções dentro do corpus, encontramos a dificuldade em meio à realização do processo relacional (“Sou branca ou negra de pele clara?”, como visto na primeira linha do quadro a seguir), bem como os processos mentais denotam a identificação racial dos comentaristas em certos casos (“... não gosto do termo pardo e me considero negra de pele clara...”). Por outro lado, há julgamentos no campo da capacidade direcionados à Nátaly a partir dessas afirmações. Quando o comentarista diz

que “Agora se você é negra de pele clara, eu sou branco de pele retinta!” (linha 4), ele utiliza de processos relacionais para ressaltar uma ironia que desqualificaria, a partir de sua visão, os argumentos apresentados no vídeo assistido. O mesmo caso é observado nas linhas 6 (“e seu pai é preto vc é mestiço e n apenas negro de pele clara pq tem uma parte de vc que é branco !!!!”) e 7 (“Negros de pele clara? E os brancos de pele escura? Pq não existem?”). Nestes comentários, ainda há uma colocação dos comentaristas para que negros de pele clara considerem sua parte “branca” na identificação racial, embora a discriminação no Brasil seja feita a partir do fenótipo (GUIMARÃES, 1995).

1	é tipo um amarelo. Sou branca ou negra	de pele clara	? Isso me confunde tanto q pqp kkkk Me senti um
2	como posso me considerar só negro	de pele clara	? Eu sou a mais pura mistura 50% de cada, não sei se
3	eu não sou considerada negra porque tenho o tom	de pele clara	, não sou considerada branca porque não tenho o
4	foi IBG é que inventou não. Agora se você e negra	de pele clara	, eu sou branco de pele retinta! O preconceito já
5	tbm não gosto do termo pardo e me considero negra	de pele clara	. Cara que vídeo top... aprendi muito! 👏👏👏 Nossa
6	e seu pai é preto vc é mestiço e n apenas negro	de pele clara	pq tem uma parte de vc q é branco !!!! Acho que
7	jantar com seu pai negro e sua mãe branca. Negros	de pele clara	? E os brancos de pele escura? Pq não existem?

**Quadro 3:** concordância para “de pele clara” dentro do corpus coletado

Exemplos semelhantes ocorrem no quarto Tri-grama mais frequente, “eu sou negra”, com 61 menções no corpus. Mais uma vez, os julgamentos no campo negativo da capacidade direcionados à *youtuber* estão representados por comentários como o descrito na linha 3 (“... basicamente só a melanina e só por causa disso eu sou negra?”). Nesta concordância, também encontramos

juizamentos recebidos pelos comentaristas de pessoas externas ao espaço estudado, estes que também estão no campo negativo da capacidade, já que questionam a capacidade de alguém de realizar sua identificação racial (como na linha 2: “...irão dizer não não vc não é branca e se eu disser eu sou negra tb não vão aceitar porque eu não sou negra!” ou na linha 4: “...mesmo que eu tenha assumido para mim mesma que eu sou negra a maioria não me vê dessa forma...”). Processos relacionais também são ressaltados para afirmar a legitimidade da identificação do comentarista (“...eu sou negra SIM! Sou mestiça...”, como na linha 1), bem como os comentaristas ainda fazem uso de processos mentais para refletir sobre sua identificação racial (“...eu sou negra e não me incomoda ser chamada assim...”, como na linha 6).

1	SIM, eu vivo pra que as pessoas aceitem que	<b>eu sou negra</b>	SIM! Sou mestiça, mãe negra e pai branco, minha
2	irão dizer não não vc não é branca e se eu disser	<b>eu sou negra</b>	tb não vão aceitar porque eu não sou negra! Eu não
3	basicamente só a melanina e só por causa disso	<b>eu sou negra</b>	? Pqp mano eu tenho sangue de negro, branco,
4	mesmo que eu tenha assumido para mim mesma que	<b>eu sou negra</b>	a maioria não me vê dessa forma. Eu mesma nunca
5	sei se sou negra ou parda. concordo plenamente,	<b>eu sou negra</b>	,mas meu filho é algo entre o negro e o branco,
6	Eu fico com raiva quando me chamam de moreninha,	<b>eu sou negra</b>	, e não me incomoda ser chamada assim.
7	comigo. Cara olha minha cor, olha meu cabelo,	<b>eu sou negra</b>	, eu me aceito assim, não é porque eu tenho rosto

**Quadro 4:** concordância para “eu sou negra” dentro do corpus coletado

Um tri-grama que conta com apenas 12 menções no corpus, “você é parda”, está quase inteiramente relacionado aos julgamentos no campo negativo da capacidade de Nátaly. Os comentaristas exigem, em grande parte, uma pertença ao espaço social do branco à *youtuber*, que se classifica enquanto negra de pele clara. Para tal, processos relacionais são realizados a partir de atributos

pertencentes a ela (“... você é parda, seu cabelo não é afro...”, como na linha 3) ou na comparação com outra youtuber (“...você é parda, Lívia Zaruty é negra...”, como na linha 5). Os processos verbais atribuídos à youtuber (“...vc se dizer negra é desvalorizar o movimento...”) também colocam em xeque o julgamento da capacidade de Nátaly de passar o conteúdo apresentado no vídeo, representando o movimento negro e a discussão acerca do colorismo, classificando-a enquanto parda ao invés de negra de pele clara, afastando semanticamente a youtuber de sua própria identificação racial.

1	nem os fatos. Não sou militante. Mas	<b>você é parda</b>	sim e linda! Bjs Não sei se você verá a mensagem
2	e se você fala que é negra td mundo fala “não	<b>você é parda</b>	” é muitooo difícil. Desde pequena embaralham
3	Seu pai pode até ser negro mas sua mãe não,	<b>você é parda</b>	;seu cabelo não é afro, só é
4	também sofrem preconceito nesse país.	<b>você é parda</b>	E vc se dizer negra é desvalorizar o movimento
5	, apesar da pele clara e meus olhos verdes.	<b>você é parda</b>	, Lívia Zaruty é Negra. Obrigada De Nada.
6	renegar sua descendência branca haha,	<b>você é parda</b>	sim, pois tem uma parte branca e uma parte negra,
7	a família da sua mãe é negra e a do seu pai é branca,	<b>você é parda</b>	. Tenho que concordar contigo, Oliver! 🤔+Bixão

**Quadro 5:** concordância para “você é parda” dentro do corpus coletado

## 7. Considerações finais

Com base nas análises feitas neste trabalho, percebemos que grande parte dos julgamentos feitos nos comentários coletados são no campo negativo da capacidade. Eles questionam o conhecimento de Nátaly em relação às questões apresentadas no vídeo pelo fato de ela não ser considerada negra por alguns comentaristas. Percebemos, dessa forma, uma tentativa de silenciamento com base na percepção do outro, somente a partir de traços físicos

relacionados à raça, não considerando aspectos sócio-históricos e identitários. Em parte dos comentários, “pardo” é utilizado como tentativa de silenciamento ou apagamento da negritude em quem fala de si ou qualifica, enquanto usar “negro de pele clara” é uma forma de se aproximar do movimento a partir do discurso.

Dessa maneira, notamos a importância dos processos relacionais na identificação racial, ou seja, as pessoas procuram relações de atributos físicos (como o cabelo, olhos, cor de pele, sempre relacionados ao sujeito que escreve o comentário), relações de familiares (“minha mãe”, “meu pai” etc) para se enquadrarem em determinadas classificações raciais. No entanto, como discutimos em relação ao conceito de colorismo e identidade racial, somente essas características físicas e genéticas não são suficientes para a determinação racial.

Nesse sentido, o conceito de raça se baseia, então, “na dimensão social e política” (GOMES, 2011, p. 4) do termo, o que influencia na discriminação na relação que se estabelece com termos culturais e físicos, como observados em nosso corpus. Assim, o conceito de raça é baseado na construção social e identitária inserida no contexto brasileiro, considerando a dimensão histórica e cultural, culminando no racismo estrutural.

É pensando nesse conceito de raça (GOMES, 2005) que lançamos olhar sobre os comentários em análise e a subjetividade deles, em relação à identificação e julgamento considerando o sistema de avaliatividade, como propusemos ao longo do artigo. Dessa forma, acreditamos que tal debate racial seja fundamental em ambientes pedagógicos/educacionais, pautados pela “pedagogia da diversidade” (GOMES, 2011), valorizando o papel da escola nas discussões étnico-culturais a fim de romper com o “mito da democracia racial”, gerando debates e a construção do conhecimento.

Nesse contexto, acreditamos na hibridização dos espaços físicos e virtuais, a partir da imersão e intersecção desses espaços (SANTAELLA, 2013). Dessa forma, concordamos com a autora em relação ao papel da tecnologia na formação das subjetividades

e construções de identidades, a partir das relações que se firmam no ambiente digital. Tal perspectiva vai ao encontro do papel educativo e educacional que vídeos, como o da análise, e as perspectivas midiativistas tem em sala de aula, já que a aprendizagem ubíqua (SANTAELLA, 2013) prevê interação de estudantes com plataformas virtuais, a formação subjetiva e a construção individualizada do conhecimento baseada nos processos abertos de aprendizagem. Assim, acreditamos que vídeos, como o analisado neste artigo, podem servir de material auxiliar no ensino formal, fomentando a discussão étnico-racial em sala de aula, desencadeando outros debates caros à formação acadêmica e pessoal dos estudantes.

## Referências Bibliográficas:

- ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR., O; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. S. D.P. **A linguagem da avaliação em Língua Portuguesa: estudos sistêmicos-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro e João Editores, p. 99-112, 2010
- CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil: consciência em debate**. Selo Negro, 2011.
- COSTA, K. R. R. da. De quando a pluralidade revela a invisibilidade. In: BORGES, Roberto Carlos da Silva; BORGES, Rosane. (Org.) **Mídia e racismo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.
- EGGINS, S. **Introduction to systemic functional linguistics**. A&C Black, 2004.
- FERREIRA, D. M. M.; CAMINHA, T. Pigmentocracia e a experiência do preterimento na homossexualidade negra. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 18, n. 2, p. 156-174, 2017.
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. IN: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.
- GOMES, N. L. **Educação, Relações Étnico-Raciais e a Lei 10.639/03**. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>>. acesso dia 20 de novembro de 2018
- GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n.º 43, p. 26-44, 1995
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. 1989.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, Christian MIM. **An introduction to functional grammar**. Routledge, 2014.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- HUNTER, M. The persistent problem of colorism: Skin tone, status, and inequality. **Sociology Compass**, v. 1, n. 1, p. 237-254, 2007.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- JENKINS, H.; GREEN, J.; FORD, Sam. **Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável**. São Paulo: Aleph, 2014.
- LEVY, P.. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. **Famecos**, 9, p. 37-49. Porto Alegre, 1998.

LIMA-LOPES, R. E.; PIMENTA, I. S. #Mulheresnofutebol: transitividade e avaliatividade na identificação de padrões sexistas. IN: **Humanidades & Inovação**, v. 4, n. 6, p. 116-131, 2017.

LIMA-LOPES, R. E. Transitivity in Brazilian Greenpeace's electronic bulletins. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 413-439. 2014

LIMA-LOPES, R. E.; VIAN JR, O.. The language of evaluation: appraisal in English. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 23, n. 2, p. 371-381, 2007.

MAIA, R. C. M. Redes cívicas e Internet – do ambiente informativo denso às condições da deliberação pública. In: EISENBERG, J.; CEPIK, M. (Org.). **Internet e política: teoria e prática da democracia eletrônica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p. 46-72.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre relations: Mapping culture**. Equinox, 2008.

MATTONI, A. **Media activism**. The Wiley-Blackwell encyclopedia of social and political movements. Nova Jersey: Blackwell Publishing, 2013.

SANTAELLA, L. **Desafios da ubiquidade para a educação**. 2013. Disponível em: <[https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09\\_abril2013/N\\_MES\\_1.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/N_MES_1.pdf)>. acesso em 10 de outubro de 2018.

SCOLARI, Carlos Alberto (Org). **Ecología de los medios**. Barcelona (Espanha): Editorial Gedisa, 2015.



# Analizando os linchamentos virtuais: letramentos necessários para formação de cidadãos críticos<sup>21</sup>

Karen Tank Mercuri

Universidade Estadual de Campinas

k001935@g.unicamp.br

## 1. Introdução

Na última década, houve uma crescente adesão de internautas às mídias sociais (Orkut, Facebook, Twitter, Youtube, etc.), um exemplo seria a pesquisa feita pela TIC Kids Online Brasil 2017, abrangendo crianças e jovens brasileiros de 9 a 17 anos. Nela foi constatado que 73% deles utilizam tais mídias sociais, sendo que cerca de 93% dos entrevistados acessam a Internet por celular (CETIC, 2017), o que os mantém conectados por mais tempo.

---

<sup>21</sup> Resultados parciais deste trabalho foram apresentados na reunião anual do grupo SAL – Sistemico, Ambientes em Linguagens – em junho de 2018, São Paulo-Brasil e também no XIV Congresso ALSFAL – Associação de Linguística Sistemico-Funcional da América Latina – em outubro de 2018, Puebla-México, com apoio financeiro de uma bolsa Geoff Thompson concedida pela Cambridge University Press.

É importante observar que as mídias sociais ao mesmo tempo em que proporcionam empoderamento do cidadão comum, ao dar-lhe voz e audiência (CASTELLS, 1999), também permitem que antigas práticas sociais se aflorem e se popularizem, tais como: preconceito, humilhação, xingamentos e julgamentos, que Mercuri (2016) denominou de linchamento virtual. Mercuri ainda coloca que os efeitos dessas práticas são potencializados na Internet e ultrapassam as barreiras do ciberespaço, da liberdade de expressão e da privacidade.

Devido a isso, vítimas de linchamentos virtuais sofrem consequências para além das redes e muitas vezes desproporcionais a sua atitude. Nos casos levantados por Mercuri (2016), por exemplo, observa-se: abalos psicológicos e/ou sociais, perda de emprego e, às vezes, até da vida. Já para os linchadores virtuais, segundo esse estudo, as consequências são legais, podendo estes responderem por diversos crimes: contra a dignidade da pessoa humana, incitação à violência, racismo, injúria, calúnia e difamação.

Como a fronteira entre o *online* e o *offline* é frágil e nem sempre perceptível ou avaliada pelos usuários das mídias sociais, considera-se necessário debater e refletir acerca desse assunto, que envolve questões de direitos humanos, comportamento padronizado da massa, participação política, uso consciente da Internet, entre outras. Para isso, sugere-se uma leitura aprofundada de textos multimodais, para entender as funções - ou metafunções (HALLIDAY, 1994) - que a língua desempenha naquele contexto e naquela plataforma midiática.

Neste artigo propomos analisar de reações (comentários) a uma postagem no Twitter envolvendo um fato relevante na história política do Brasil. O objetivo é filtrar desses comentários avaliações negativas expressas tanto em textos escritos como em imagens ou ainda na relação imagem-texto. Para entender como os linchamentos virtuais são instanciados nos textos, propomos uma análise baseada no Sistema da Avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005) e no Estudo Multimodal (MARTINEC E SALWAY, 2005, KRESS e VAN LEEUWEN, 1996).

Com isso, pretende-se verificar a aplicabilidade dessas análises no ensino de Linguagens e suas Tecnologias, bem como em projetos Interdisciplinares<sup>22</sup>.

## **2. As múltiplas formas de texto no ambiente virtual: como avaliar os discursos?**

Pensando no linchamento virtual como objeto de estudo e para atender uma demanda de textos multimodais a serem analisados, optou-se pela utilização de dois aportes teórico-metodológicos: o Sistema de Avaliatividade e os Estudos Multimodais. É importante destacar que ambos têm a mesma origem: a Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, proposta por Halliday (1978).

Na abordagem LSF, a linguagem seria um sistema de construção de significados baseados nas escolhas que o falante faz, de forma consciente ou não, em uma determinada situação discursiva. Cada escolha é feita em desprezo a outras possíveis dentro do sistema e do que se é esperado naquele contexto (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). Essas escolhas do falante vão refletir em fatores ideológicos, culturais e sociais em contextos imediato e de cultura (LIMA-LOPES, 2012).

Dentro da abordagem da LSF, Martin e White (2005) descrevem sobre o Sistema de Avaliatividade, dizendo que é possível encontrar no texto elementos que demonstrem avaliações, gostos e emoções, frutos de sentimentos e valores de uma comunidade. Embora pensado para a Língua Inglesa, é possível “vislumbrar, a partir da perspectiva sistêmico-funcional da linguagem, os diferentes recursos utilizados e as possíveis metodologias para análise de como tais mecanismos ocorrem em Língua Portuguesa” (VIAN JR, 2009, p. 19).

O termo “Sistema” visa reforçar que há um conjunto de opções, em nível semântico-discursivo, a escolha do falante/escritor

---

<sup>22</sup> Baseado nos estudos de Braga (2013).

para fazer avaliações. Já o termo “Avaliatividade” refere-se ao potencial semiótico que a língua oferece para expressarmos pontos de vista (positivos ou negativos), para graduarmos a força e o foco do que expressarmos e para negociarmos a inter-subjetividade, ou seja, para realizarmos significados avaliativos (VIAN JR, 2009). Assim, a linguagem vista como um sistema mostra-nos que qualquer escolha no nível léxico-gramatical (o que o falante pode dizer) resultará em uma escolha no nível semântico-discursivo (o que o falante pode significar).

Para identificar as avaliações instanciadas no texto é preciso observar: adjetivos, advérbios, epítetos, atributos e circunstâncias, pronomes, elementos de coesão (repetição, colocação) e processos (verbos), sobretudo comportamentais e mentais (LIMA-LOPES e VIAN JR, 2007; VIAN JR, 2009). Após identificadas, essas avaliações podem ser classificadas de acordo com o Sistema de Avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005), o qual apresenta categorizações em vários níveis. Os três grandes subsistemas são: Atitude, Engajamento e Gradação.

Neste artigo, interessa-nos os desdobramentos da Atitude, por se referir a posição que assumimos perante algo ao avaliarmos o mundo e expressá-lo na linguagem. Mais especificamente, por se tratar de linchamento virtual, focaremos nas definições de julgamentos (ALMEIDA, 2011):

(i) Julgamento de estima social: envolve admiração ou crítica sem implicações legais. Suas unidades de análise são: normalidade (frequência do fato), capacidade (quão capaz é) e tenacidade (quão resoluto é).

(ii) Julgamento de sanção social: implica elogio e condenação, mas baseado na legalidade. Suas unidades de análise são: veracidade (é verdade, é confiável?) e propriedade (é ético?).

Esses parâmetros propostos por Martin e White (2005) são importantes para nossa análise, pois permitem que o mesmo processo metodológico de classificação seja aplicado a todos os co-

mentários, cujo modo é texto o escrito. No entanto, deparamo-nos diariamente, sobretudo na Internet, com outros modos de linguagem, como a imagem, o gestual, os símbolos científicos, a ação, a música, entre outros. Assim, o trabalho de significação conceitual depende também de outros modos semióticos que podem se inter-relacionar para construir sentidos em cada situação específica (KRESS, 2010).

Por isso, a necessidade de se pensar a multimodalidade e de se utilizar ferramentas teóricas que unifiquem as várias semioses e que sejam capazes de negociá-las com a presente situação social, econômica, política e cultural (KRESS, 2010). A partir dessa realidade, neste artigo optamos pelo aporte teórico-metodológico de Kress e van Leeuwen (1996) e Martinec e Salway (2005) como norte para analisar textos multimodais em mídias sociais.

A Gramática Visual de Kress e van Leeuwen (1996) é uma importante ferramenta na análise e interpretação de elementos visuais. Ela foi construída tomando por base as três metafunções de Halliday (1994). Para este artigo, serão utilizadas categorias de análise inscritas dentro da Metafunção Textual: (i) Valor de Informação: Ideal e Real; Dado e Novo; (ii) Saliência: elementos mais salientes que definem o caminho de leitura; (iii) Moldura: o modo como os elementos estão conectados na imagem.

Normalmente, nas mídias sociais as imagens vêm acompanhadas de texto escrito e, por isso para se entender como os recursos semióticos tipicamente se integram, em semântica e forma, para construir sentido, é necessário observar também as relações imagem-texto (MARTINEC e SALWAY, 2005). De acordo com os autores, essas relações podem ser: (i) de desigualdade: quando um deles modifica o outro; (ii) de igualdade e independência: quando estão no mesmo nível de igualdade e não há sinais de que um modifica o outro; (iii) de igualdade e complementação: quando são unidos igualmente e um modifica o outro. Em outras palavras, imagem e texto são independentes quando cada um forma seu próprio processo, não necessitando de combinação; e são

complementares quando precisam ser combinados para formar um sintagma maior.

Assim, seguindo essas etapas de análise multimodal, pretende-se compreender como os processos avaliativos são construídos.

### 3. Métodos de coleta e análise de dados

Tendo como parâmetro as ofensas em mídias sociais e a bipolarização política que se instaurou em 2014, conforme estudado por Mercuri (2016), considerou-se necessário observar as discussões políticas nas mídias sociais em 2018, por também ser um ano de eleição presidencial. Neste artigo, procuramos retratar o episódio da prisão do ex-presidente do Brasil, Luis Inácio Lula da Silva, em 07 de abril de 2018 que, segundo investigações da operação Lava Jato da Polícia Federal, foi condenado por corrupção e lavagem de dinheiro, em segunda instância, no processo do tríplex do Guarujá (G1, 2018). Tal fato, mais uma vez, gerou divisão e manifestações nas mídias sociais: havia aqueles que concordavam com essa decisão (Lula preso) e outros que consideravam a prisão política e, por isso, queriam Lula livre.

Para este artigo, observamos as manifestações sobre esse caso, com enfoque em uma postagem quantitativamente representativa das duas opiniões antagônicas e analisamos como os discursos foram construídos. Dessa forma, buscamos identificar quais os tipos de julgamentos os internautas deixaram instanciados no texto; e ainda como as imagens utilizadas nos comentários contribuíram para uma avaliação negativa.

A coleta de dados ocorreu por meio da versão *online* do aplicativo Keyhole<sup>23</sup> (gratuita por um período de tempo). Foram realizadas buscas no Twitter pelas *hashtags*: #lulalivre e #lulapreso, a fim de verificarmos o posicionamento sobre o episódio e quais se-

---

<sup>23</sup> Keyhole. Disponível em: <<https://keyhole.co/>>. Acesso em: 9 abr, 2018.

riam as avaliações dos internautas a respeito. Para a *hashtag* #lulalivre o sistema retornou 107 posts de 322 usuários. Já para a *hashtag* #lulapreso o aplicativo retornou 705 posts de 606 usuários.

Devido à grande quantidade de dados, procurou-se por uma postagem em cada uma das coletas (#lulalivre e #lulapreso), que tivessem um grande número de comentários em Língua Portuguesa e que estes expressassem opiniões diversas. No entanto, ao verificarmos os comentários de ambas, somente a postagem mais significativa da primeira coleta (#lulalivre) apresentava discussão dos dois pontos de vista: a favor e contra a prisão do ex-presidente Lula. Não se sabe ao certo se na segunda postagem verificada não havia opiniões contrárias ou se elas haviam sido excluídas. Com isso, optou-se pela postagem retratada na figura 1 e os comentários a respeito dela na mesma interação. Essa postagem teve até a data da coleta, em 09 de abril de 2018: 5.619 curtidas; 2.455 retuítes e 195 comentários.

Inicialmente, os dados foram colocados em planilha do Microsoft Excel em que cada linha representava um comentário e, as colunas, as categorias de análise, as quais foram definidas observando a quem o discurso se referia. Assim, foram identificadas três referências: (i) ao Lula; (ii) aos manifestantes que estavam em frente ao sindicato e (iii) aos sujeitos participantes daquela interação *online*. Como o objetivo era observar a construção do significado em situações de linchamento virtual, então foi necessária a aplicação de mais um filtro: selecionamos somente aquelas que apresentavam avaliações negativas a respeito de alguém.

Um líder carregado por uma multidão.

#EuSouLula #LulaLivre #OcupaSãoBernardo  
#JamaisAprisionaraoNossosSonhos

Foto: Francisco Proner/ Farpa Fotocoletivo



Figura 1: Postagem selecionada para análise dos comentários

Concluída a tabulação de dados, passou-se para a análise. No primeiro momento, foram separados os comentários que continham somente o texto escrito, perfazendo um total de 160 unidades, sendo que destas 73% foram classificadas como linchamento virtual, de acordo com os conceitos de Mercuri (2016). Em sequência, foram analisados de acordo com as especificações de julgamento, descritas no Sistema da Avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005). Após as orações serem enquadradas nessas categorias, quantificou-se em porcentagem cada uma delas a fim de verificar qual foi a predominância no caso estudado.

Em seguida, o foco da análise passou para as postagens que continham outras formas de texto, com emojis, imagens e vídeos. Dentre estas, foram selecionadas para a análise as postagens que continham: (i) escrita e imagem; (ii) somente imagem (podendo ter mais de uma no mesmo comentário). Essa escolha justifica-se pela expressividade em termos numéricos em relação às demais e a viabilidade para se detalhar neste artigo.

O primeiro passo foi fazer uma descrição detalhada da imagem para, assim, compreender melhor seu significado. Em alguns casos foi necessária a utilização do Google imagens para localizar o contexto original, a fim de checar os possíveis motivos da inserção daquela imagem em um novo contexto comunicativo. Após, foram observadas particularidades da imagem: valor da informação, saliência e modo (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996). O último passo foi estabelecer a relação entre texto e imagem em cada uma (MARTINEC e SALWAY, 2005), além de entender a relação da imagem postada em um comentário com a imagem principal (figura 1).

## **4. Discussão dos Resultados**

Nesta seção serão mostrados, primeiramente, os resultados obtidos com as análises dos textos escritos. Os exemplos citados a seguir foram escolhidos, aleatoriamente, das classificações de julgamento (normalidade, capacidade, tenacidade, veracidade e propriedade) que apresentaram maior porcentagem para cada categoria de análise: Lula, sujeitos da interação e manifestantes. Em seguida, será descrita a análise de uma imagem, destacando as avaliações negativas provenientes tanto de sua construção/escolha como da relação imagem-texto.

## 4.1 Sujeitos da interação

O principal tipo de linchamento virtual quando os sujeitos da interação discutiam entre si, envolvia um julgamento de Normalidade. Alguns exemplos:

Sujeito 1: Que mundo essa **louca** vive?

Sujeito 2: **Quem coloca Dr.** em nome de Twitter?

No discurso do sujeito 1, ao chamar outra pessoa de *louca* questiona-se seu pensamento, classificando como não-normal para aquela situação. O assunto discutido era as mídias livres: uma pessoa ao falar que as mídias livres já foram perseguidas e agredidas, o sujeito 1 rebate fazendo uma colocação de que ela está fora da realidade argumentando, na sequência da oração, que todas as mídias são agredidas.

No discurso do sujeito 2, há um questionamento e estranhamento do uso da sigla *Dr* em nome no Twitter, pois ao optar por essa denominação, o sujeito tenta marcar seu status (como médico ou advogado) colocando-se em uma posição de distanciamento, superior aos demais. Isso não é bem aceito pelos outros usuários, já que os internautas acreditam em uma horizontalização nas mídias sociais, onde todos têm voz, independentemente de sua posição social.

Ressalta-se ainda que a discussão entre os sujeitos dessa interação poucas vezes ficou somente entre duas pessoas, o que é bem típico de linchamento virtual, ou seja, bastou um iniciar para que logo se juntasse uma massa para atacar.

## 4.2. Ex-presidente Lula

Quando os discursos faziam referência ao ex-presidente Lula, em sua grande maioria eram julgamentos negativos sobre ética. Vejamos alguns comentários:

Sujeito 3: Maior **corrupto** da História.

Sujeito 4: Um **bandido** condenado.

Sujeito 5: Um **pilantra** carregado por seus pares.

No discurso do sujeito 3, observa-se a palavra *corrupto* que está diretamente ligada ao não-ético, pois seria um ato de se corromper. A gradação de força vem do adjetivo “maior”, a qual é subjetiva, visto que não há comprovação comparando-se a outros presidentes. A oração como um todo provavelmente faz referência a uma frase repetida inúmeras vezes pelo ex-presidente Lula: “Nunca na história deste país...”.

Já no discurso do sujeito 4, a palavra *bandido* tem o mesmo tipo de julgamento da anterior, mas soa de maneira mais pejorativa, como se a própria palavra exercesse uma força mais negativa do que *corrupto*. O adjetivo *condenado* foi escolhido para refutar qualquer alegação de inocência.

No discurso do sujeito 5, o vocábulo *pilantra* reforça a desonestidade, mas está mais relacionado ao mau caráter da pessoa, algo que seria de essência e não momentâneo. Ao citar que ele é *carregado por seus pares*, equipara todos os manifestantes a Lula, ou seja, considera todos como pilantras.

Notou-se também que a maioria das avaliações utilizou um substantivo para qualificar Lula e não adjetivo, que talvez fosse mais esperado. Essa escolha indica que as palavras utilizadas para julgar tinham o papel de substituir o nome, inferindo que Lula é sinônimo de corrupto, bandido, pilantra, etc., como demonstrado nos exemplos citados.

### 4.3. Manifestantes

Os julgamentos feitos em relação aos manifestantes que estavam em frente ao sindicato em São Bernardo do Campo, local onde Lula estava antes de se entregar à polícia, versavam de modo

negativo, principalmente, sobre a capacidade intelectual. A seguir, algumas ocorrências:

Sujeito 6: Vejo meia dúzia de **militontos**

Sujeito 7: Bando de **idiotas**

Sujeito 8: Um povinho **acéfalo** e **manipulado**

No primeiro exemplo, sujeito 6, há um neologismo com a junção de duas palavras: *militantes* + *tontos* = *militontos*. Ao fazer isso, há uma presunção de que os militantes do Partido dos Trabalhadores são tontos, ou seja, são perturbados do ponto de vista mental e, portanto, não são capazes de fazer uma reflexão sobre a realidade. Além disso, ao dizer que vê apenas *meia dúzia* contradiz o enunciado da postagem principal (figura 1), no qual há referência a uma multidão de manifestantes.

No segundo exemplo, sujeito 7, a escolha do vocábulo *idiotas* é para enfatizar o argumento de que são pessoas desprovidas de inteligência e que não têm bom senso. O acréscimo da palavra *bando* reforça a ideia de um grupo específico, que integram um partido, não deixando de lado, porém, a concepção de bando como facção criminosa.

No terceiro exemplo, sujeito 8, a escolha de *acéfalo* é semelhante ao idiota, pois ao falar que a pessoa não tem cérebro, não o faz no sentido literal, mas sim no conotativo: pessoa que não tem vontade própria, que não pensa. Da mesma forma que *manipulado* refere-se à pessoa que se deixou influenciar por alguém ou por algum interesse para agir ou pensar de determinada maneira. Soma-se, ainda, uma particularidade da Língua Portuguesa que é usar o diminutivo para dar entonação depreciativa, como o empregado no discurso do sujeito 8: *povinho*.

## 4.4. Imagens

Notou-se nesse contexto que as imagens foram utilizadas para persuadir o leitor, tal como nos textos publicitários. Na maioria das vezes, foi inserida com o intuito de reforçar um argumento escrito. Além disso, quando empregadas em avaliações negativas referiam-se aos manifestantes, aos petistas de modo geral, ao autor da postagem principal (figura 1), à Rede Globo de Televisão, ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e até ao judiciário brasileiro. No entanto, a referência mais significativa em termos quantitativos era ao ex-presidente Lula e, por isso, será a utilizada como exemplo nesta discussão.



Figura 2: Comentário do sujeito 9 em resposta a postagem selecionada

No comentário do sujeito 9 (figura 2), há utilização do mesmo cabeçalho da postagem principal, porém o texto escrito foi reilustrado como a imagem de Hitler. Houve uma metáfora de comparação de papéis já que ambos os presidentes foram considerados líderes. Em relação a essa imagem com a principal, não são observadas

muitas semelhanças, além de ter uma personagem principal, o líder, e uma aglomeração em volta. Destacam-se algumas diferenças: (i) Hitler era militar e Lula civil; (ii) Lula está andando no meio das pessoas, enquanto Hitler está num plano mais elevado, em cima do carro; (iii) a angulação da foto de Lula é superior, já a de Hitler é frontal; (iv) em relação à saliência, na figura 1 é dada pela posição central, os braços das outras pessoas (manifestantes, jornalistas) direcionam o olhar para Lula; por outro lado na figura 2, a saliência se dá ocultando as pessoas da parte da frente da foto e borrando as pessoas na parte de trás. Observa-se ainda que a relação entre imagem e texto é de igualdade e complementação, ou seja, os modos separados podem não ter sentido ou terem sentidos diferentes dessa construção. Ressalta-se ainda que o julgamento negativo foi construído na relação imagem-texto, ao comparar Lula a Hitler, utilizando o texto escrito que fazia menção ao primeiro e uma imagem que retratava o segundo.

## 5. Considerações Finais

Como a Internet está presente no cotidiano dos jovens, sobretudo as mídias sociais, analisar textos provenientes desse ambiente torna-se essencial para entendermos o comportamento da sociedade contemporânea, na qual eles estão inseridos. Não somente nesse meio, mas principalmente nele, há uma diversidade de modos combinados para construir significados e persuadir o leitor.

Pensando nisso, neste artigo foi analisada uma postagem no Twitter bem como dos diversos comentários a respeito dela. Por ser uma mídia social que os jovens têm familiaridade, aproveitou-se dessa aproximação para propor uma leitura mais reflexiva do texto, muitas vezes impedida pela velocidade que o próprio meio impõe. Essa alta velocidade também provoca uma escrita mais por reflexo do que por reflexão, o que pode ocasionar linchamentos virtuais (xingamentos, exposição pública, humilhação e julgamentos).

Para entender a construção de sentido nos linchamentos virtuais, este artigo propôs a utilização do Sistema de Avaliativi-

dade para compreender palavras, frases e orações, principalmente no campo semântico, procurando observar o porquê daquela escolha, dentro do contexto de cultura (o período histórico em que o Brasil passava) e do contexto de situação (o que ocorreu naquele dia, naquele local). Na mesma direção, procurou-se nos estudos sobre multimodalidade métodos de análise de imagens, para compreender como eram construídos seus significados e como se dava a avaliação negativa na relação imagem-texto.

Resultados mostraram que houve uma padronização de julgamentos em relação às categorias analisadas: (i) manifestantes: os discursos atribuíam-lhes baixa capacidade intelectual; (ii) Lula: os julgamentos referiam-se a sua falta de ética e; (iii) sujeitos da interação: a avaliação negativa foi construída em torno de algo que fugia ao normal. Além disso, verificou-se que algumas avaliações foram construídas na composição imagem-texto que, em uma relação de interdependência, atribuiu um significado para aquele contexto específico.

Embora os julgamentos tenham sido mais perceptíveis nos dados analisados, não se pode deixar de mencionar que os sujeitos ao expressarem um julgamento negativo, deixaram transparecer também uma expressão de Afeto da ordem do não-gostar. Como ainda há poucas pesquisas que utilizem o Sistema da Avaliatividade em textos multimodais e extraídos de mídias sociais, talvez seja preciso pensar em novas categorias ou categorias híbridas, como Afeto-Julgamento.

A reflexão sobre o tema aqui proposto, bem como os métodos de análises textuais mais apuradas em uma situação comunicativa podem ser muito enriquecedores para o currículo escolar. Além disso, para complementar o trabalho de interpretação em ambientes digitais, sugere-se um projeto interdisciplinar. Tomando como base o exemplo deste artigo, é possível agregar ao Ensino da Língua Portuguesa: a Geografia Política e a História (por envolver um ex-presidente e um período eleitoral); as Ciências Sociais e a Antropologia (por envolver comportamento humano e da sociedade);

a Matemática (por envolver cálculos de porcentagens); a Informática (por se tratar de Internet, mídias sociais, bem como uso de softwares de busca e planilhas eletrônicas); a Filosofia (por envolver questões morais e éticas).

Com isso, espera-se contribuir para ampliar os letramentos dos jovens internautas no/sobre os meios digitais, bem como orientá-los sobre o linchamento virtual, sobretudo no que tange sua característica de transcender fronteiras, já que o discurso de ódio nas mídias sociais pode acarretar consequências legais para os *hatters* e sociais, psicológicas e, às vezes, físicas para as vítimas.

## Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR, O.; DE SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (org). **A linguagem da avaliação em Língua Portuguesa: estudos sistêmicos-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

BRAGA, D. B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. 1ª ed. Cortez Editora, 2013.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CETIC.BR (sítio). **Cresce número de crianças e adolescentes que buscam notícias na Internet, aponta Cetic.br**. Disponível em: <<https://cetic.br/noticia/cresce-numero-de-criancas-e-adolescentes-que-buscam-noticias-na-internet-aponta-cetic-br/>>. Acesso em: 31 out, 2018.

G1 (sítio). **Entenda a condenação de Lula no caso do triplex**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/entenda-a-condenacao-de-lula-no-caso-do-triplex.ghtml>>. Acesso em: 15 out, 2018.

HALLIDAY, M. A. K. Language structure and language function. In: LYONS, J. (ed.): **New horizons in linguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, 1978. p. 140-164.

\_\_\_\_\_. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Routledge, 1994.

\_\_\_\_\_; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. Hodder Education, 2004.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. Routledge, 2010.

\_\_\_\_\_; VAN LEEUWEN. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 1996.

LIMA-LOPES, R. E. **Sociossemiótica da Produção Audiovisual: Uma Proposta Metodológica para a Análise Multimodal da Comunicação em Vídeo**. 2012. Tese, 282 f. Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2012.

\_\_\_\_\_; VIAN JR, O. The Language of Evaluation (resenha). **Revista D.E.L.T.A.**, nº 23, v. 2, p. 371-381, 2007.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R.. **The language of evaluation**. Vol. 2. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.

MARTINEC, R; SALWAY, A. A system for image-text relations in new (and old) media. **Visual Communication**. London: SAGE publications, v. 4, n. 3, p. 339-374, 2005. Disponível em: <<http://vcj.sagepub.com/10.1177/1470357205055928>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MERCURI, K. T. **Linchamentos Virtuais: paradoxos nas relações sociais contemporâneas**. 132f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas. Limeira-SP, 2016.

VIAN JR, O. O Sistema de Avaliatividade e os Recursos para a Gradação em Língua Portuguesa: Questões Terminológicas e de Instanciação. **Revista D.E.L.T.A**, nº 25, v. 1, p. 99-129, 2009.

# Pesquisa Fapesp: um estudo comparativo sob a ótica da multimodalidade

Luana Macieira Barbosa  
Universidade Federal de Minas Gerais  
macieira.luana@gmail.com

## 1. Introdução

Acreditamos que o jornalismo científico se dedica à divulgação de textos relacionados às descobertas e avanços que ocorrem nas diversas áreas do conhecimento, como biologia, medicina, engenharia, física, química, filosofia e artes, sendo um dos principais modos pelos quais os cidadãos brasileiros se mantêm informados sobre os estudos que são realizados nas universidades e institutos de pesquisa do país. Segundo Oliveira (2002), a sociedade é cada vez mais interessada em obter informações sobre ciência e tecnologia (C&T) e o conhecimento de assuntos relacionados a esses temas é essencial para o exercício da cidadania, quando a população passa a interferir nas decisões políticas ligadas às transformações realizadas pelas pesquisas de C&T, uma vez que uma comunidade bem informada tem mais autonomia para opinar e julgar políticas e ações governamentais na esfera tecnológica.

A divulgação científica — campo no qual o jornalismo científico se enquadra<sup>24</sup> — teve início com o advento dos tipos móveis, em meados do século XV. Naquela época, os cientistas já tinham interesse em compartilhar suas pesquisas e estudos com outros pesquisadores e realizavam esta comunicação por meio de cartas. Segundo Grillo (2013), as cartas eram a maneira escolhida pelos cientistas porque permitiam maior discricção; por meio delas, os pesquisadores conseguiam compartilhar até mesmo os estudos que não desejavam que fossem divulgados para o governo e para a sociedade em geral.

Apenas no final do século XVI e início do século XVII, a divulgação da ciência começou a ter um caráter mais público, ao mesmo tempo em que surgia a necessidade de divulgação das pesquisas:

Primeiramente, a ciência deve ser publicada, pois as experiências e as discussões são públicas. [...] Em segundo lugar, embora o exercício da razão fosse encarado como uma responsabilidade individual, o avanço do saber era visto como uma tarefa coletiva. (GRILLO, 2013, p. 58)

Nos Estados Unidos, país pioneiro na divulgação científica para o público leigo, a revista *Scientific American*, criada em 1845 sob o formato de jornal impresso, foi um dos primeiros veículos especializados que buscava traduzir a ciência em uma linguagem mais simples e acessível. No Brasil, o aparecimento do jornalismo científico foi tardio, uma vez que a instalação da Corte Portuguesa no início do século XIX fez com que a leitura e o estudo se tornassem privilégios da nobreza (OLIVEIRA, 2002). A comunidade científica brasileira só começou a se organizar a partir do final do século XX e o *boom* do jornalismo científico no país ocorreu somente em 1980, quando surgiram as revistas impressas *Superinteressante* e *Globo Ciência* (publicação que, em 1998, passou a se chamar *Galileu*). Outras revistas de cunho menos comercial e editadas por institutos de pesquisas também surgiram nessa época, como a revista *Ciência Hoje*,

---

<sup>24</sup> Segundo Bueno (2010), o campo da divulgação científica engloba várias subáreas, como os livros didáticos, o jornalismo científico, as atividades em museus e os cursos para não especialistas.

criada na década de 1980, e a revista *Pesquisa Fapesp*, lançada na década de 1990.

A preocupação em tornar a linguagem da ciência mais acessível às pessoas faz com que as matérias jornalísticas<sup>25</sup> dedicadas a esse tema, assim como outros textos com os quais temos contato, sejam pensadas além da escrita, contando também com imagens, ilustrações, gráficos e outros modos semióticos. Quando falamos da diversidade dos modos, nos deparamos com o conceito de multimodalidade (KRESS: 2010, 2012) que nos permite compreender o planejamento textual em todas as suas potencialidades semióticas.

No artigo que segue pretendemos, por meio de uma análise comparativa, entender como tais processos se manifestam<sup>26</sup> quando observamos uma matéria jornalística que foi publicada na revista impressa *Pesquisa Fapesp* e em seu website. Uma vez que mudanças semióticas alteram os significados dos textos, tal artigo poderá lançar luz ao entendimento das transformações semióticas que permeiam o fazer jornalístico, possibilitando a elaboração de novos usos didáticos para o jornalismo científico.

## 2. A Sociossemiótica e a Multimodalidade

Gunther Kress é um dos pioneiros da multimodalidade. Segundo o autor, tal teoria surgiu ancorada na Sociossemiótica (HODGE; KRESS, 1988), vertente com foco no estudo da comunicação e da produção de sentido por meio dos signos. A multimodalidade

---

<sup>25</sup> Matéria é qualquer texto noticioso que é divulgado em veículos de comunicação, independentemente de seu suporte. Notícias e reportagens são ambas consideradas matérias jornalísticas, se diferenciando pela profundidade com que o fato é narrado - as notícias são pequenos enunciados reportativos e as reportagens são os relatos jornalísticos que informam com profundidade e exaustividade, possuindo características como predominância da narração, humanização do relato, factualidade e texto impressivo (SOUSA, 2005). Neste trabalho, optamos pelo uso do termo matéria porque os textos jornalísticos utilizados como corpus deste artigo possuem características tanto de notícia quanto de reportagem.

<sup>26</sup> Trata-se, aqui, dos processos de transformação e transdução que, segundo Kress (2010, p. 129), ocorrem juntos na prática comunicativa. Tais processos serão explicados posteriormente neste artigo.

considera que os diversos modos semióticos (escrita, fala, imagem, som, gestos etc.) possuem o mesmo grau de importância quando os sentidos são produzidos.

A Teoria da Sociosemiótica, desenvolvida por Hodge e Kress (1988), vê o fenômeno da linguagem como algo construído socialmente. Os autores criticam a concepção da semiótica de Saussure (2006), que considerava apenas os modos da fala e da escrita e que entendia o signo como arbitrário, uma conjunção pré-existente entre significante e significado, ou seja, “um elemento em um código, para ser entendido e usado” (JEWITT, 2016, p. 24). Jewitt acrescenta que a visão da semiótica tradicional “coloca as pessoas em papéis passivos na produção de significado, estabelecendo a linguagem e outros sistemas semióticos como estáveis” (JEWITT, 2016, p. 24).

Segundo Hodge e Kress (1988), todo signo é motivado, sendo resultado da ação humana e envolvendo um interesse específico de quem o produziu. Dessa forma, os autores consideraram necessária uma evolução da teoria semiótica para que esta pudesse compreender a produção de significados que é feita por modos semióticos que vão além da fala e da escrita.

A semiótica promete providenciar categorias que se aplicam à comunicação e à representação em todos os modos, de forma igualitária. Ao mesmo tempo, a teoria semiótica nos diz que, quando lidamos com um modo em uma situação mais específica, precisamos de termos e descrições específicas para aquele modo. Mas os termos que utilizamos para lidar com um modo específico – como a escrita, por exemplo – ainda serão termos semióticos, e não termos das teorias linguísticas. Não há mudanças de teorias quando nos movemos de um nível – de descrição multimodal – para outro – da descrição de um modo específico. (KRESS, 2003, p. 41. Tradução nossa<sup>27</sup>)

---

<sup>27</sup> No original: “Semiotics promises to provide categories which apply to representation and communication in all modes equally. At the same time, that semiotic theory will tell us that when we deal with a mode at a more specific level we need to use terms and descriptions which pertain to that specific mode. But the terms that deal with a specific mode – let us say writing – will still be semiotic terms, not the terms of linguistic theories. There is no switching of theories as we move from one level – of multimodal description – to another – of specific mode description.” (KRESS, 2003, p. 41)

Podemos afirmar que a Sociossemiótica buscou, então, uma mudança do foco da análise linguística, a partir do momento em que as representações passaram a ser mais importantes que as nomenclaturas teóricas e que todos os modos semióticos ganharam o mesmo grau de importância na produção de sentidos.

Segundo Kress (2010), outra característica da Sociossemiótica que a distingue de outras teorias voltadas para os signos, é a ênfase dada ao ato de produção do signo (*sign-making*) em detrimento do ato de utilização do mesmo (*sign-using*). Para o autor, os signos são utilizados em relações e comunicações sociais, ou seja, suas interpretações dependem de seus contextos de produção e recepção.

Quando a Sociossemiótica destaca a motivação do signo, entendemos que tal teoria quer dizer que o produtor do texto (que chamaremos neste artigo de *sign-maker*) realiza escolhas semióticas levando em conta não só a estrutura social na qual está inserido, mas também o público que irá receber seu texto e os *affordances*<sup>28</sup> dos modos semióticos disponíveis. Aqui, a importância dada ao produtor do signo é destacada por Kress quando este aborda o conceito de interesse (2003):

---

<sup>28</sup> A palavra que nomeia este conceito, importante para o entendimento da Sociossemiótica e da Multimodalidade, não possui tradução para o português. Trata-se das potencialidades e limitações dos modos semióticos. Kress define *affordance* como “... distinct potentials and limitations for representation of the various modes” (KRESS, 2005, p. 12).

Interesse é a articulação e realização de uma relação individual com um objeto ou evento, agindo em um complexo social, em um momento particular, no contexto de uma interação com outros fatores da situação que são considerados relevantes pelo indivíduo. [...] Signos, então, refletem, em sua construção uma relação entre significante e significado que expressam esse interesse. Isto é, em uma relação com um objeto ou evento, o interesse leva o produtor do signo a focar em uma característica particular desse objeto ou evento (seja esse objeto ou evento no mundo semiótico físico ou social/cultural). (KRESS, 1993, p.174. Tradução nossa<sup>29</sup>)

É importante ressaltarmos que os modos utilizados na produção do texto variam não somente de acordo com o interesse do *sign-maker*. A definição de modo trazida por Kress (2009) também aponta para o uso social e cultural desses modos na produção de significados:

Imagem, escrita, layout, música, gesto, fala, imagem em movimento, trilha sonora são exemplos de modos usados em representações e na comunicação. São fenômenos que são produtos do trabalho social e cultural que têm significados em seus contextos. (KRESS, 2009, p. 60. Tradução nossa<sup>30</sup>)

A inserção social dos signos pode ser compreendida quando pensamos que um gesto que possui um significado amplamente demarcado na população de um país pode ser desconhecido pelos habitantes de outro. Um exemplo corriqueiro do enquadramento social e cultural dos modos semióticos pode ser observado quando viajamos. Não é incomum visitarmos um país distante e nos

---

<sup>29</sup> No original: “Interest is the articulation and realization of an individual’s relationship to an object or event, acting out of that social complex at a particular moment, in the context of an interaction with other constitutive factors of the situation which are considered as relevant by the individual. [...] Signs, then, reflect, in their construction, that relation of signified to signifier, which expresses this interest. That is, in relation to a particular object or event, interest leads the producer of the sign to focus on a particular characteristic of an object or event (whether an object or an event in the physical or in the social/cultural, semiotic world).” (KRESS, 1993, p. 174)

<sup>30</sup> No original: “Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack are examples of modes used in representation and communication. Phenomena which are the product of social and cultural work have meaning in their environments.” (KRESS, 2009, p. 60)

depararmos com um gesto semelhante ao que temos no Brasil, mas que no país visitado possui um significado completamente diferente.<sup>31</sup> Como afirma Kress, “as sociedades selecionam de forma diferente, constantemente enquadrando, cultural e semioticamente, os recursos do modo” (KRESS, 2009, p. 63. Tradução nossa<sup>32</sup>).

Cabe aqui diferenciarmos modo e recurso semiótico. Como adiantado anteriormente, um modo é, nas palavras de Kress, “o resultado de uma formatação histórica e social de materiais escolhidos por uma sociedade para produzir representações” (KRESS, 2010, p. 11. Tradução nossa<sup>33</sup>). Já os recursos semióticos são as estratégias utilizadas pelo *sign-maker* para realizar o arranjo de seu texto. No caso da linguagem oral, o tom e o timbre da voz, por exemplo, seriam alguns dos recursos semióticos disponíveis. Quando tratamos do modo imagem, cor, saturação e tamanho poderiam ser apontados como recursos. Já no modo escrita, a fonte da letra e a sua apresentação (se ela está em negrito ou itálico, por exemplo) seriam alguns dos recursos semióticos relacionados. Dessa forma, os modos são os sistemas de produção textual, enquanto os recursos são as ferramentas para a produção de sentido.

### 3. Análise Comparativa

Nosso principal objetivo neste artigo é observar alguns modos semióticos que são articulados em uma matéria jornalística

---

<sup>31</sup> Podemos exemplificar esse fenômeno com uma situação que ocorreu com a autora deste artigo. Em viagem a Tailândia, ao fazer o sinal de positivo com o polegar da mão apontado para cima durante um passeio a um templo budista, a autora foi avisada, por um guia turístico, que tal sinal era altamente ofensivo na cultura tailandesa e, como tal, deveria ser evitado. Na mesma viagem, durante um mergulho, a autora foi ensinada a usar o mesmo sinal quando submersa, caso desejasse avisar aos outros mergulhadores que queria voltar à superfície da água. Neste último caso, tal gesto é um signo culturalmente reconhecido por mergulhadores do mundo todo. Aqui, observamos que um mesmo gesto, em três situações distintas, tem o potencial de produzir significados diferentes.

<sup>32</sup> No original: “Societies select differently, constantly reshaping the cultural/semiotic resources of mode.” (KRESS, 2009, p. 63)

<sup>33</sup> No original: “Modes are the result of a social and historical shaping of materials chosen by a society for representation.” (KRESS, 2010, p. 11)

que é publicada na revista impressa *Pesquisa Fapesp* e, posteriormente, republicada no website [www.revistapesquisa.fapesp.br](http://www.revistapesquisa.fapesp.br). Utilizamos o verbo republicar porque observamos, ao longo dos meses de agosto e setembro de 2018, que as matérias só foram disponibilizadas no site da *Pesquisa Fapesp* depois que a revista impressa já havia sido publicada. Por conta desse fato, surgiu o interesse de investigar se as matérias postadas no site eram reproduções fieis daquelas noticiadas na revista impressa ou se o *sign-maker* responsável pelo site fazia uso de outros modos semióticos neste novo suporte midiático; novos suportes permitem outros modos e estes contam com outros *affordances* para a produção de significados.

No caso da revista *Pesquisa Fapesp* e seu respectivo site, estamos lidando com situações comunicativas distintas. Enquanto a revista impressa é uma publicação mensal que exige assinatura paga de seus leitores, o website possui todos os seus conteúdos abertos a qualquer pessoa que possua acesso a internet, sem a necessidade de qualquer tipo de cadastro ou assinatura prévios. Apesar de a assinatura da revista ser paga, o fato de o acesso ao website ser gratuito aponta para o auto-reconhecimento, pela agência de fomento, da sua função social em divulgar as pesquisas e estudos que financia. A *Pesquisa Fapesp* é editada mensalmente pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). A publicação se define, em seu website<sup>34</sup>, como um dos principais veículos de divulgação científica do Brasil. Ela se reconhece como fonte privilegiada de pautas, servindo como referência para outros órgão de imprensa.

As revistas jornalísticas impressas costumam trabalhar com modos semióticos como escrita, imagem, tipografia, diagramação e cor, enquanto, em websites, é comum nos depararmos com significados formados por esses e por outros modos, como som e vídeo (imagem em movimento), por exemplo. Por meio de uma abordagem multimodal (Kress, 2010), que considera a utilização de modos semióticos distintos em meios de comunicação também diferentes, optamos por observar se os produtores de conteúdos

---

<sup>34</sup> Disponível em <http://revistapesquisa.fapesp.br/quem-somos/>. Acesso: 17 ago. 2018.

jornalísticos<sup>35</sup> levam em consideração os diferentes *affordances* dos modos semióticos quando publicam a mesma matéria jornalística em suportes midiáticos diferentes. Para tal, coletamos uma matéria jornalística que foi publicada na edição de número 270 da revista *Pesquisa Fapesp* de agosto de 2018 e no seu referido website.



Figura 1: Revista Impressa (abertura)

Em nossa análise, optamos por trabalhar com o conceito que Kress (2010) denomina como tradução. Segundo o autor, a tradução é um processo que pode ocorrer de duas maneiras. Na

<sup>35</sup> Chamados por Kress (1993, 2010) de sign makers.

primeira, que o autor chama de transformação, as mudanças de representação dos signos ocorrem por meio do mesmo modo semiótico. Como exemplo, o autor cita a tradução de um livro da língua alemã para a língua inglesa. Já no segundo processo, chamado transdução, as mudanças ocorrem “em uma mudança do material semiótico de um modo para o outro” (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 73. Tradução nossa<sup>36</sup>). Como exemplos, podemos citar a mudança que ocorre quando a fala oral é transposta para o papel (mudança modal da fala para a escrita) ou quando um livro é adaptado para o cinema (mudança do modo escrita para o audiovisual). Ambos são processos de ressignificação de signos, mas a transformação trata de mudanças intra-modais, enquanto a transdução lida com mudanças inter-modais.

Uma vez que há muitos modos semióticos nos textos em questão e que não dispomos de espaço para uma análise mais aprofundada neste artigo, optamos por observar apenas três modos semióticos: a imagem, a escrita e o enquadramento<sup>37</sup>. Nossa intenção é comparar o texto publicado na revista impressa com o texto disponibilizado no website, de forma a percebermos se ambos utilizam os mesmos modos semióticos. Em caso afirmativo, buscamos observar se esses modos são organizados da mesma maneira, ou seja, se o design das páginas é feito de maneira semelhante ou se leva em conta o suporte da publicação.

Para nossa análise escolhemos, de forma aleatória, a matéria intitulada *Acelerador cósmico*, do campo da astrofísica e que foi redigida pelo jornalista Igor Zolnerkevic. Tal matéria retrata a descoberta de um buraco negro gigante fora da Via Láctea, que seria a primeira fonte confirmada de neutrinos de alta energia<sup>38</sup>. Na

---

<sup>36</sup> No original: “... in a shift of semiotic material from one mode to another.” (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 73)

<sup>37</sup> Aqui, trata-se de observar o arranjo dos modos semióticos na página da revista impressa e em seu website.

<sup>38</sup> Todos os conceitos do campo da astrofísica são explicados ao longo da matéria, que pode ser acessada no endereço <http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/08/10/acelerador-cosmico/>. Acesso: 3 ago. 2018.

edição impressa da *Pesquisa Fapesp*, tal matéria ocupa quatro páginas (duas páginas duplas). No website, ela é configurada para uma leitura verticalizada, de cima para baixo. O usuário do site lê o texto à medida que utiliza a barra de rolagem à direita da página.



The screenshot shows the top of the FAPESP website. At the top left, there are logos for 'Assine' and 'boletim'. The main title 'Pesquisa' is in large black font, with 'FAPESP' underneath. To the right, there are links for 'ENGLISH' and 'ESPAÑOL', and 'EDIÇÃO IMPRESSA'. Below the title, there is a navigation menu with categories: 'Ciência', 'Cosmos', 'Saúde', 'Política C&T', 'Tecnologia', 'Humanas', and 'Ética'. Social media icons for Facebook, Twitter, Email, LinkedIn, and Google+ are visible. The main article is titled 'ASTROFÍSICA' and 'Acelerador cósmico'. The sub-headline reads: 'Buraco negro gigante fora da Via Láctea é a primeira fonte confirmada de neutrinos de alta energia'. Below the text is a large image showing a night sky with a green aurora and a large telescope structure on the ground. Below the image, there is a caption: 'Montagem artística sobre imagem do IceCube mostrando uma emissão de neutrinos na direção dos sensores do laboratório, situado no polo Sul Icecube / NSF'. To the left of the main text, there is a byline: 'Igor Zolnerkevic', 'Edição 270', 'ago. 2018', and two tags: 'Astronomia' and 'Física'. The main text begins with a large 'D' and discusses scientific findings from the journal Science regarding high-energy neutrinos and cosmic rays.

Figura 2: Website da FAPESP (abertura)

Podemos observar algumas diferenças entre a maneira como a matéria é exposta ao leitor. Inicialmente, no website, observamos o nome do autor posicionado à esquerda do início do texto. Aqui, o autor da matéria jornalística recebe mais destaque que aquele recebido na página da revista impressa. Junto à autoria, encontram-se o número da edição da revista onde a matéria foi publicada e as etiquetas de recuperação e pesquisa, responsáveis por indexar o texto.

Outra diferença observada é a maneira como o modo semiótico imagem é utilizado nas duas matérias jornalísticas. A primeira imagem das duas matérias mostra uma montagem artística que retrata uma emissão de neutrinos na direção dos sensores de um laboratório. No website, a imagem é utilizada de forma simplificada, como uma foto, que tem a função de ilustrar o texto e introduzir o assunto que será tratado, aparecendo abaixo do título e do subtítulo da matéria. Na revista impressa, conforme observado na Figura 1, a imagem foi ampliada e ocupa, na totalidade, as duas páginas iniciais do texto. Aqui, há uma sobreposição com o texto se dispondo sobre a imagem de forma organizada. O título em branco, à esquerda, pode ser interpretado como o ponto de partida do percurso de leitura. O restante do texto está disponibilizado à direita, dividido em quatro colunas e na mesma cor que representa a emissão dos neutrinos (branco).

Ainda na revista impressa, a imagem como pano de fundo do modo semiótico escrita cria significado sensorial no leitor, ou seja, este tem a impressão que está dentro do espaço, em meio aos astros. No website, essa sensação sensorial é ausente, visto que a imagem é colocada de forma separada da escrita, como uma simples fotografia. Neste último caso, ela ocorre na parte superior da página, funcionando como ponto de partida, uma vez que é o primeiro elemento com o qual o leitor tem contato. No website não há integração entre texto e imagem e esta falta de integração é observada inclusive na legenda da foto, que está posicionada “fora” da foto, enquanto no impresso está integrada à imagem, no canto inferior direito desta.

O texto na revista impressa, ao contrário do website, é justificado. Em ambos veículos, os textos apresentam tipografia serifada, que além da função estética, têm “o propósito de auxiliar os leitores de textos de imersão (como livros, jornais), uma vez que formam uma linha imaginária com o correr dos olhos pela página, além de formar ligaturas, que são conexões planejadas entre determinados caracteres” (LIMA-LOPES, 2015, p. 108).

Percebemos que o arranjo dos modos semióticos no website não foi planejado tendo em vista as suas potencialidades. Ambas as matérias contam com as mesmas três imagens: uma montagem artística, a ilustração de um blazar – galáxia com um buraco negro que emite neutrinos e raios gamas na direção da terra – e uma imagem que ilustra a interação de um neutrino com o gelo antártico.

Quando observamos o modo escrita, percebemos que o texto, nos dois suportes midiáticos, é o mesmo. Apesar das duas matérias contarem com o mesmo conteúdo, podemos notar uma diferença quando pensamos nas potencialidades da internet. Neste suporte, a matéria apresenta dois *hiperlinks* que direcionam o leitor para outras duas matérias disponíveis no acervo do site da revista *Pesquisa Fapesp*.

Segundo Lemke (2001), a coesão multimodal<sup>39</sup> pode ocorrer por meio desses *hiperlinks*, o que possibilita o que o autor caracteriza como coesão externa ao texto. No exemplo citado acima, a matéria jornalística que estamos observando, sob o título *Acelerador cósmico*, tem sua coesão favorecida pelas duas outras matérias com as quais está *linkada* (*Fonte de ouro e régua do universo* e *A provável origem dos raios cósmicos ultraenergéticos*). O hipertexto é, segundo Lemke (2001), uma tecnologia que permite a construção de sequências textuais que, muitas vezes, não foram previstas pelo autor/designer do texto. Lemke percebe o hipertexto como um recurso que oferece aos leitores oportunidades de produzirem seus próprios sig-

---

<sup>39</sup> Segundo van Leeuwen (2005), a coesão multimodal ocorre quando “diferentes tipos de recursos semióticos são integrados para formar textos multimodais e eventos comunicativos” (VAN LEEUWEN: 2005, p. 179. Tradução nossa).

nificados, por meio de elementos disponíveis online e que podem ser combinados de maneiras distintas (LEMKE, 2001, p. 52).

Podemos, ainda, comparar o leitor da revista impressa com o leitor do website da *Pesquisa Fapesp*. Enquanto o leitor deste último pode interromper a leitura do texto principal ao clicar em um dos links da matéria, voltando ou não a esse texto, o leitor da revista impressa possui um percurso de leitura mais linear, que não permite fugas. Lima-Lopes (2013) destaca que, no ambiente online, as estratégias de leitura adotadas pelos leitores são diferentes das observadas para textos impressos. Nos websites, os leitores tendem a realizar uma leitura vertical, escaneando o texto para obter uma compreensão geral de sua estrutura e buscando as informações que consideram relevantes. Além disso, “os leitores raramente leem um site inteiro, eles tendem a seguir links e se mover à medida que aparecem tópicos mais interessantes” (LIMA-LOPES, 2013, p. 420).

Podemos, então, dizer que o leitor do website possui mais liberdade para criar seu próprio percurso de leitura. No caso da matéria que estamos observando, o leitor poderá produzir significados que vão além do texto *Acelerador cósmico*, pois o seu acesso a outros textos que abordam a mesma temática lhe dará novos elementos para a produção de significados e interpretações. Assim, o leitor do website da revista *Pesquisa Fapesp*, que trafega entre um texto e outro sobre aquele mesmo assunto, produz significados transversalmente. Lemke (2001) destaca que esse processo vai além da internet, uma vez que os significados não são internos aos gêneros, mas produzidos através deles, quando o leitor trafega pelos websites (LEMKE, 2001, p. 51).

No caso da matéria impressa, podemos considerar que a leitura é linear e o assunto é separado por meio de blocos de textos. É possível que o leitor crie seu próprio percurso de leitura por meio dos olhos<sup>40</sup> da matéria, que podem ser lidos fora da ordem normal

---

<sup>40</sup> Segundo o Manual de Redação da Folha de S. Paulo, o olho jornalístico é composto por linhas de texto centralizadas nas quais se destacam frases relevantes e sugestivas da matéria. É um recurso de edição usado para anunciar os melhores trechos de textos longos e arejar a leitura.

do texto. Porém, acreditamos que essa construção própria do percurso de leitura é, na matéria publicada na revista impressa, mais limitada, visto que o leitor não pode trafegar para outras matérias jornalísticas relacionadas àquele tema, como ocorre nos *hiperlinks* da matéria publicada na internet.

#### 4. Considerações Finais

Por meio da comparação entre a matéria jornalística que foi publicada na revista impressa e no website da *Pesquisa Fapesp*, encontramos ambos os processos de resignificação de signos denominados por Kress (2010) como transdução e transformação<sup>41</sup>. Dos três modos semióticos que nos propusemos a comparar (escrita, imagem e enquadramento), podemos afirmar que ocorreu processo de transdução na imagem e na escrita, uma vez que estes não sofreram alterações de um suporte semiótico para o outro (revista impressa e website). O texto e as imagens presentes na revista impressa e no website são os mesmos, porém disponibilizados sob um novo enquadramento.

Quando tratamos desse terceiro modo semiótico que nos propusemos a comparar, o enquadramento, podemos afirmar que houve processo de transformação, visto que os elementos semióticos foram, no website, organizados de maneira diferente da observada na revista impressa. Kress (2010) vê o enquadramento como modo semiótico porque este participa da atribuição de significado do texto. Neste artigo, observamos como uma imagem que foi colocada ao fundo de um texto escrito permitiu a produção de um significado sensorial que não foi possível quando a mesma imagem foi colocada separada do texto escrito. Quando falamos de enquadramento, falamos do modo como texto, imagem, espaços em branco e outros modos semióticos são organizados na página, o que Kress (2010) define como *multimodal ensemble*<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Os processos estão descritos na sessão anterior deste artigo.

<sup>42</sup> Optamos por não traduzir este termo, mas ele pode ser entendido como ajuntamento ou organização multimodal.

Apesar do nosso compromisso de trabalhar apenas com os modos imagem, escrita e enquadramento, outros modos como cor e tipografia também sofreram alterações da revista impressa para o website, configurando outros processos de transformação e de transdução. Isso nos permite aferir que o discurso do jornalismo científico não se apresenta da mesma maneira na revista impressa *Pesquisa Fapesp* e no seu website.

Entendemos que o website da *Pesquisa Fapesp* não levou em conta as potencialidades do suporte midiático internet. Segundo Lemke (2001), as novas tecnologias possibilitam a criação de novos significados porque permitem o uso de novos modos semióticos. Acreditamos que tais modos, impossíveis de serem usados na revista impressa, poderiam ter sido usados no website da revista como elementos estratégicos para tornar o discurso científico mais inteligível para o público que o acessa.

Uma vez que nosso interesse reside não apenas na maneira como o texto é organizado, mas também no uso que se faz dos modos semióticos e dos textos multimodais, achamos importante destacarmos a característica da inteligibilidade do discurso do jornalismo científico e sua utilização como ferramenta pedagógica como elementos a serem pesquisados em estudos futuros. Gunther Kress (2010, 2012), ao diferenciar conhecimento e informação, afirma que o conhecimento é uma ferramenta para resolver problemas e que “produzir signos é produzir conhecimento. O conhecimento é formatado no uso, pelo agente social, com *affordances* e representações distintas dos modos específicos quando o signo é feito” (KRESS, 2012, p. 45. Tradução nossa<sup>43</sup>). Pensando sob esse viés, acreditamos que a maneira como os signos e modos semióticos são formatados pelo *sigh-maker* no jornalismo científico podem tornar esse discurso mais inteligível, permitindo que as pessoas façam uso do jornalismo científico para adquirirem conhecimento.

---

<sup>43</sup> No original: “To make a sign is to make knowledge. Knowledge is shaped in the use, by a social agent, of distinct representational affordances of specific modes at the point of making of the sigh.” (KRESS, 2012, p. 45.)

A partir do momento em que o jornalismo científico é visto como um elemento auxiliar no processo de produção e divulgação do conhecimento, pensamos que este pode migrar do campo jornalístico para o campo pedagógico, alcançando a sala de aula e sendo utilizado pelos professores como ferramenta auxiliar de ensino nas diversas disciplinas que são retratadas por esse jornalismo. Quando o professor vai ministrar uma aula de física, por exemplo, este busca suscitar o interesse do aluno, tentando aproximar o assunto a ser ensinado da vida do estudante. O jornalismo científico pode ocupar este papel, por se tratar de um tipo de discurso com o qual os alunos já possuem proximidade. Acreditamos que conteúdos que devem ser apreendidos em sala de aula podem ser mais facilmente assimilados se ensinados com o apoio de textos multimodais que vão além do livro didático. Dessa forma, tanto a revista impressa *Pesquisa Fapesp* quanto o website da publicação podem ser utilizados pelos professores como estratégia para aumentar o interesse dos estudantes por tópicos da ciência.

Sabemos que as limitações de espaço deste artigo não nos permitiram que realizássemos uma reflexão mais aprofundada sobre o uso do jornalismo científico como objeto complementar para o ensino das ciências, mas acreditamos na importância desde primeiro passo para instigar outros pesquisadores do campo da linguística aplicada.

## Referencias Bibliográficas:

- BEZEMER, J.; KRESS, G. **Multimodality, learning and communication. A social semiotic frame.** London: Routledge, 2016.
- BUENO, W. C. **Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas.** Inf. Inf., Londrina, v.15, n. Esp, p. 1-12, 2010.
- GRILLO, S. V. C.. **Divulgação científica: linguagens, esferas e gêneros.** 2013. 333 p. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- FOLHA DE S. PAULO. **Manual de redação.** São Paulo: PubliFolha, 2001.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar.** London: Hodder Education, 2004.
- HODDGE, R.; KRESS, G. **Social semiotics.** Cambridge: Polity Press, 1988.
- JEWITT, C. **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis.** London: Routledge, 2016.
- KRESS, G. Computers and composition *IN: Gain and losses: new forms of texts, knowledge and learning.* V. 22, 5-22, 2005.
- KRESS, G. Against arbitrariness: the social production of the sigh as a foundational issue in critical discourse analysis. **Discourse and society** 4 (2): 169-91, 1993.
- KRESS, G. **Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication.** London: Routledge, 2010.
- KRESS, G. Multimodal discourse analysis. In: Gee, J.P; Handford, M. (Orgs.). **The Routledge handbook of discourse analysis.** London/New York: Routledge, 2012.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** London: Routledge, 2006.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse. The modes of contemporary communication.** London: Oxford University Press, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. **Visual Communication.** October 1: 343-368, 2002.
- LEMKE, J, L, Discursive Technologies and the social organization of meaning. **Folia Linguistica.** 2001.
- LEMKE, J. Toward critical multimedia literacy: technology, research, and politics. **International handbook of literacy and technology.** London: Routledge, 2006.
- LEMKE, J. Travels in hipermodality. **Visual Communication.** 1 (3): 299-325.

LIMA-LOPES, R. E. Explorando o significado tipográfico em gêneros escritos: potencialidades e regularidades. IN: LIMA-LOPES, R. E , FISCHER,C. ,VALLIM,M.A. G (org.). **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos**: Festschrift para Rosinda Ramos, 103–40. Campinas: Pontes, 2015.

LIMA-LOPES, R. E. Some considerations on digital reading. In Sampson , D. G.; Spector, J. M.; Ifenthaler, Dirk; Isaias, Pedro. (ed.) **Proceedings of the IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (Celda)**. International Association for Development of the Information Society/ University of North Texas: Fort Worth, 2013

OLIVEIRA, F. **Jornalismo científico**. São Paulo: Ed. Contexto, 2002.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SOUSA, J. P. **Elementos de jornalismo impresso**. Florianópolis: Letras contemporâneas – Oficina Editorial LTDA, 2005.

ZOLNERKEVIC, I. **Acelerador cósmico**. *Pesquisa Fapesp*, São Paulo, Ano 19, n. 270, p. 60-64. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/08/10/acelerador-cosmico/>. Acesso em: 3 de agosto de 2018.



## Sobre os autores

Cátia Silene Câmara Lassalvia

Pesquisadora do MiDiTeS e doutoranda em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Ciências Sociais pela USP e Bacharel em Comunicação Social pela Faculdade Cásper Líbero. Professora e coordenadora de pós-graduação no SENACSP; docente e coordenadora adjunta da graduação em Comunicação da FAM - Centro Universitário das Américas.

**catia.lassalvia@gmail.com**

**Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4601315354628857>**

Karen Tank Mercuri

Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (IEL, UNICAMP). Mestra em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (FCA, 2016). Possui Lato Sensu: Especialização em Teorias Linguísticas e Ensino pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (FCL-Ar, 2011). Graduação em Tecnologia em Informática pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (FT, 2003) e Licenciatura em Letras - habilitação em Português e Inglês - pela Faculdade Anhanguera de Limeira (2009). Atualmente, trabalha na Universidade Estadual de Campinas; é participante dos Grupos de Pesquisa (CNPq): MiDiTeS: Mídia, Discurso, Tecnologia e Sociedade; SAL: Sistêmica, Ambientes e Linguagens. Pesquisa sobre Linchamento Virtual.

**k001935@g.unicamp.br**

**Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7613097567807408>**

Luana Macieira Barbosa

Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), pesquisa a multimodalidade na divulgação científica para a popularização da ciência. É mestre em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2008) e pós-graduação em Gestão de Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2012). Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Jornalismo Especializado (Científico).

**macieira.luana@gmail.com**

**Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0819750638925892>**

Izadora Silva Pimenta

Mestranda em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e bacharela em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2013). É bolsista de mestrado pelo Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e Extensão (FAEPEX) e integrante dos grupos de pesquisa MiDiTeS (Mídia, Discurso, Tecnologia e Sociedade) e SAL (Sistêmica, Ambientes e Linguagens). Seu interesse de pesquisa está voltado para o discurso midiático de futebol e suas instanciações de significados com o aporte da Linguística Sistêmico-Funcional e do Sistema de Avaliatividade.

**izadora.pimenta@gmail.com**

**Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8265503987773369>**

Luisa Ghidotti Souza

É graduanda em letras pela Universidade Estadual de Campinas (IEL, UNICAMP). É Pesquisadora do grupo MiDiTeS: Mídia, Discurso, Tecnologia e Sociedade

**l178998@g.unicamp.br**

**Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0238119845597819>**

Marcelo Luís Korelo

Mestre pelo Programa Internacional de Mestrado em Meio Ambiente Urbano e Industrial da Universidade Federal do Paraná/Universidade de Stuttgart-Alemanha. Engenheiro Civil. Desenvolve estudos em Educomunicação Socioambiental. Professor substituto do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Camboriú e Professor no SENAI/SC (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina), em Balneário Camboriú.

**marcelo.korelo@gmail.com.**

**Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6479914540564206>**

Marco Túlio Pena Câmara

Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Graduado em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Federal de Viçosa (2013). Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Rádio e Televisão, atuando principalmente nos seguintes temas: jornalismo, produção de reportagens e programa e assessoria de comunicação. Tem interesse em Jornalismo, Midiativismo, Enquadramento, Análise do Discurso, Discurso e Mídia e Estudos de Redes Sociais. Integrante do grupo de pesquisa Mídia, Discurso, Tecnologia e Sociedade (MiDiTeS), do Instituto de Estudos de Linguagens (IEL) da UNICAMP.

**marcotulio.camara@gmail.com**

**Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9431676052052565>**

Maristella Gabardo – IFPR – Campus Curitiba

Possui graduação em Letras Português Espanhol pela Universidade Federal do Paraná (2005) e graduação em Letras inglês pela Universidade Federal do Paraná (2008). Mestrado em Letras com ênfase em linguística pela mesma instituição. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando e tendo interesse principalmente nas relações entre tecnologia, sociedade e ensino voltado para: mídias, ensino de línguas estrangeiras modernas, tecnologias educacionais, metodologias ativas, metodologia por projetos, metodologias de ensino a distância, ensino médio, educação para os meios e ensino técnico/tecnológico. Pesquisadora do MiDiTeS e doutoranda em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

**maris.gabardo@ifpr.edu.br**

**Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1532196924353160>**

Rodrigo Esteves de Lima-Lopes

Linguista, tradutor e comunicólogo. Atualmente é professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É bacharel e licenciado em Língua e Literatura Portuguesas e bacharel em Tradução - Língua e Literatura Inglesas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo LAEL/PUCSP e doutor em Linguística Aplicada pelo IEL/UNICAMP. Líder do grupo de pesquisa MiDiTeS (Mídia, Discurso, Tecnologia e Sociedade). Suas principais áreas de interesse são: Linguagem e Tecnologia, Mídias Sociais e Linguagem, Ensino de Línguas Mediado por Computador, Multimodalidade, Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística do Corpus e Humanidades Digitais.

**rll307@unicamp.br**

**Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1654734521861377>**

Tatiana de Medeiros Canziani – IFPR- Campus Curitiba  
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) na linha de pesquisa Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares (2015) com período sanduíche na Universidade de Sevilha, Espanha (2013). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2009). Possui graduação em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal do Paraná (2007) e em Comunicação Social - Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2006). Professora efetiva do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus Curitiba. Tem experiência no ensino de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Desenvolve estudos nas áreas de Educomunicação (mídia na escola, leitura crítica dos meios e educomunicação socioambiental) e formação docente (pedagogia por projetos e currículo flexibilizado).

**tatiana.canziani@ifpr.edu.br.**

**Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9289338448314952>**

---

**Realização:**



**Parceria:**

