



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ



PROFLETRAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

ROSIANE CARDOSO DOS SANTOS MORATTO

LEITURA DISCURSIVA EM *VLOGS*: uma experiência em sala de aula

Maringá

2017

ROSIANE CARDOSO DOS SANTOS MORATTO

LEITURA DISCURSIVA EM VLOGS: uma experiência em sala de aula

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras, do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Eliana Alves Greco

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

M8311	Moratto, Rosiane Cardoso dos Santos Leitura discursiva em vlogs: uma experiência em sala de aula / Rosiane Cardoso dos Santos Moratto. - Maringá, 2017. 138 f. : il. color., figs. Orientadora: Profa. Dra. Eliana Alves Greco. Coorientadora: Prof. ^a Dr. ^a nome da orientadora. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras, 2017. 1. Leitura. 2. Leitura discursiva. 3. Vlog. 4. Análise de discurso. 5. Proposta didático-pedagógica. I. Greco, Eliana Alves, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras. III. Título. CDD 21.ed.401.4 ECSL
-------	---

Maringá

2017

ROSIANE CARDOSO DOS SANTOS MORATTO

LEITURA DISCURSIVA EM VLOGS: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras, do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Aprovado em ____/____/____

Eliana Alves Greco, Doutora (UEM)

- Assinatura -

Lilian Cristina Buzato Ritter, Doutora (UEM)

- Assinatura -

Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo, Doutora (UEM)

- Assinatura -

À dona Neide.

AGRADECIMENTOS

Ele se manifestou e me ajudou quando mais precisei. Obrigada, Deus.

Aos meus pais Manoel e Neide (*in memoriam*) ...

Ao meu esposo Jhonas Carlos Moratto, que, ainda leigo sobre esta produção me fortalecia, me alegrava quando as barreiras pareciam intransponíveis ...

Aos meus amados filhos Ariel e Rafael, companheiros das jornadas alegres e tristes da vida, principalmente nas ausências e nervosismos que o processo de estudo provocou ...

Aos meus irmãos Rogério, Patrícia e David ...

Aos companheiros de escola e ensino público; não vou nominá-los, pois poderei pecar na lembrança. Mas, cada palavra de estímulo, cada elogio estão guardados para sempre...

Aos alunos do 9º B de 2015, onde tudo começou, 9º A, 9º B e 8º C/9º C (PAE), direção e pedagogos de 2016 ...

Às companheiras do Mestrado Profissional em Letras, turma II, pequena, porém muita significativa e marcante: Pedrina, Gislaine e Edivana. Cada choro, alegria, concordâncias e discordâncias vieram para o bem e somaram em mim por demais ...

Às professoras Doutoradas do Programa de Mestrado Profissional em Letras, turma II, UEM: Cláudia, Lilian, Eliana, Margarida, Aparecida de Fátima, Carmen, Alba, Luciane. Desconstruindo, modificaram todo meu ser e minha prática de ensino...

À orientadora Professora Doutora Eliana Alves Greco pela paciência, compreensão e valioso auxílio...

À banca da qualificação composta pelas Professoras Doutoradas Lilian Cristina Buzato Ritter e Maria Célia Cortez Passetti e suas contribuições enriquecedoras...

À professora Doutora Luciana Cristina Dias di Ramo por aceitar participar da banca de defesa.

E, principalmente, à Coordenadora Professora Doutora Cláudia Valéria Doná Hila, pois, com muito carinho, diante da primeira dificuldade que tive em poder realizar o curso, ela, com sabedoria, paciência e estímulo me inspirou a lutar pelo meu direito em participar da turma. Jamais esquecerei dos meus choros ao telefone e de sua conduta apaziguadora e esperançosa. Jamais!

“Todas as vitórias ocultam uma abdicação” (Simone de Beauvoir).

MORATTO, Rosiane Cardoso dos Santos. **Leitura Discursiva em vlogs**: uma experiência em sala de aula. 2017, 138 f., Dissertação (Profletras), Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

RESUMO

A leitura continua sendo assunto de pesquisa científica e de propostas didático-pedagógicas no intuito de melhorar cada vez mais essa atividade, principalmente para a sala de aula do Ensino Fundamental. Mediante essa ponderação, houve a necessidade em contribuir com o espaço escolar, produzindo e aplicando uma proposta de trabalho com leitura. Para tanto, utilizaram-se *vlogs*, que são textos audiovisuais com propriedades em crônicas e sequências argumentativas/opinativas, publicados na internet e depositados na *web*, sendo o *Youtube* o *site* mais popular. Nesta pesquisa, as produções audiovisuais escolhidas são: “A raiva”, de Rafinha Bastos; “Os maiores brasileiros de todos os tempos – Não faz sentido!”, de Felipe Neto, “Filósofa *Popozuda* – Ep. 97”, de Leon e Nilce. O escopo bibliográfico apresenta os seguintes autores: Leffa (1996, 1999), no que se refere às diferentes perspectivas de leitura; Solé (1998), para os encaminhamentos pedagógicos estratégicos de leitura; Pêcheux (2014), Brandão (1994, 2004, 2009), Orlandi (1993, 2005, 2015) e Mussalim (2001), para direcionar a proposta de leitura ancorada na Análise de Discurso de linha francesa. A pesquisa se pauta ainda em Bakhtin (1992, 2003), sobre a teoria de gênero discursivo, e em Guimarães (2002, 2009, 2013), sobre a teoria da Semântica da Enunciação pela abordagem discursiva. Esta pesquisa-ação foi aplicada numa turma de nono ano do Ensino Fundamental, regular, vespertino, da rede pública de ensino, numa escola da região de Maringá, no interior do Paraná. Objetivou-se fazer os alunos (re) conhecerem o gênero discursivo *vlog* e lê-lo pela perspectiva discursiva, contribuindo, dessa maneira, para a formação de leitura crítica, reflexiva e autônoma. No tangente ao resultado da aplicação, é relevante considerar que o trabalho elaborado forneceu subsídios importantes e relevantes, por meio das atividades de leitura propostas para a turma envolvida na pesquisa. Os alunos apresentaram maior reflexão durante o percurso dos exercícios e demonstraram criticidade analítica.

Palavras-chave: Leitura. Leitura discursiva. *Vlog*. Análise de Discurso. Proposta Didático-Pedagógica.

MORATTO, Rosiane Cardoso dos Santos. **Discursive Reading in vlogs: a classroom experience.** 2017, 138 f., Dissertation (Profletras), State University of Maringá. Maringá, 2017.

ABSTRACT

Scientific research and didactic-pedagogical proposals continue to be developed in order to improve Reading in classrooms of Elementary School. By this consideration, there was a need to contribute to the school environment by producing and applying a work proposal with reading. For that reason, *Vlogs* were used. *Vlogs* are audiovisual texts with properties in chronicles and argumentative / opinionated sequences, published on the internet and deposited on the web, being *Youtube* the most popular site. In this research, the selected audiovisual productions are: Rafinha Bastos, “A raiva”; Felipe Neto, “Os maiores brasileiros de todos os tempos – Não faz sentido!”, e Leon e Nilce, “Filósofa *Popozuda* – Ep. 97”. This work contemplates the elaboration, application and analysis of a proposal of pedagogical intervention on reading in the discursive perspective. In the bibliographical scope, Leffa (1996, 1999) is presented, regarding the different perspectives of reading and Solé (1998), through the strategic pedagogical referrals of reading. It is also based on Pêcheux (2014), Brandão (1994, 2004, 2009), Orlandi (1993, 2005, 2015) and Mussalim (2001) to direct the reading proposal anchored in Discourse Analysis of the French line. It is still based on Bakhtin (1992, 2003), on the discursive theory of gender and Guimarães (2002, 2009, 2013) on the theory of Semantics of Enunciation by the discursive approach. This research was applied in a ninth grade class of regular public school teaching at a school in the Maringá region, in the interior of Paraná. The objective was to make the students (re) know the discursive genre vlog, from the digital sphere and read it by the discursive perspective, contributing, in this way, to the formation of critical, reflexive and autonomous reading. In regard to the application result, it is relevant to consider that the work elaborated provided important and relevant subsidies, through the proposed reading activities for the group involved in the research. The students presented greater reflection during the course of the exercises and demonstrated higher critical analysis which was until then little motivated.

Keywords: Reading. Discursive reading. Vlog. Discourse Analysis. Didactic-Pedagogical Proposal.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	LEITURA, DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO	16
2.1	PERSPECTIVAS DE LEITURA: DO TEXTO, DO LEITOR E CONCILIATÓRIA	16
2.1.1	Estratégias de Leitura	23
2.2	LEITURA COMO PROCESSO DISCURSIVO	25
2.2.1	Considerações sobre a Análise de Discurso	27
2.2.2	Leitura Discursiva	32
2.3	LEITURA E ARGUMENTAÇÃO	36
3	O GÊNERO VLOG NA SALA DE AULA	40
3.1	GÊNEROS DISCURSIVOS	40
3.2	GÊNERO DISCURSIVO <i>VLOG</i>	43
3.3	CONSIDERAÇÕES DA EPISTEMOLOGIA BAKHTINIANA SOBRE OS <i>VLOGS</i> ESCOLHIDOS	49
4	ANÁLISE DISCURSIVA E ARGUMENTATIVA DOS <i>VLOGS</i>	54
4.1	ANÁLISE DO <i>VLOG</i> DE RAFINHA BASTOS, CANAL RAFINHA BASTOS, “A RAIVA”	55
4.2	ANÁLISE DO <i>VLOG</i> DE FELIPE NETO, CANAL FELIPE NETO, “MAIOR BRASILEIRO DE TODOS OS TEMPOS – NÃO FAZ SENTIDO!”	63
4.3	ANÁLISE DO <i>VLOG</i> DE LEON E NILCE, CANAL CADÊ A CHAVE?, “FILÓSOFA POPOZUDA – EP. 97”	71
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	81
5.1	PERCURSO METODOLÓGICO	81
5.1.1	Caracterização da pesquisa	81
5.1.2	Caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa	82
5.1.3	Caracterização da escolha e contato com o gênero discursivo	84
5.1.4	Caracterização do Procedimento Metodológico para a elaboração da Intervenção Didático-Pedagógica	85
5.2	ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	86
5.2.1	Atividades de leitura sobre o <i>vlog</i> “A raiva”, produzido por Rafinha Bastos	89
5.2.2	Atividades de leitura sobre o <i>vlog</i> “Maior brasileiro de todos os tempos – Não faz sentido!”, produzido por Felipe Neto	98
5.2.3	Atividades de leitura sobre o <i>vlog</i> “Filósofa Popozuda – Ep. 97”, produzido por Leon e Nilce	110
5.3	REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	121
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	133
	ANEXO	138

1 INTRODUÇÃO

A leitura, mesmo com tantos estímulos extras que são propagados pelos mais diversos meios comunicativos, continua sendo a grande vilã de resultados insatisfatórios quando avaliada institucionalmente por meio do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Básica no Paraná), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e vestibulares. Ainda que esses sistemas avaliativos apresentem algumas falhas em sua elaboração, são utilizados como recursos para intervenções de práticas pedagógicas e seus resultados demonstram, de certa forma, bases teóricas secundarizadas ou desconhecidas pelo professor de língua materna.

Nossa produção didático-pedagógica está embasada teoricamente na concepção de linguagem interacionista e na perspectiva de leitura discursiva, permeada pela leitura conciliatória. Acreditamos que as práticas docentes de ensino e avaliação com a linguagem serão mais coerentes, à medida que se tenha definida a concepção norteadora de trabalho do professor, por meio de estudos e reflexões. Por isso, retornamos ao ambiente acadêmico na busca incessante que o estudo proporciona, porém, conscientes que a mudança desencadearia colaboração no processo de ensino.

A leitura ocorre constantemente em situações das mais diversas no dia a dia, todavia os alunos tendem a não perceber que seus atos de ler cotidiana ou escolarmente precisam, algumas ou várias vezes, de reflexão crítica para que não se tornem meros circuladores ou compartilhadores de valores na reprodução de discursos que nem sequer foram identificados – assujeitados sem a devida percepção. Notamos essa realidade através dos *sites* de relacionamento, como *Facebook*, *Whatsapp*, *Youtube*, *Twitter*, que expõem deliberadamente machismo, preconceito ao homoafetivo, à raça, à mulher, ao indígena, à classe social, que, pelo humor exposto e explícito, disfarçam e velam, nas entrelinhas, o real querer de existência dessas mensagens.

Dessa forma, torna-se imprescindível “inovar” nas seleções dos gêneros discursivos tecnológicos pouco abordados em sala de aula, contemplar com maior amplitude as diversidades existentes nos âmbitos das práticas discursivas de linguagem e afirmar a relevância do mundo virtual e sua influência nos discentes/sujeitos pela atual revolução tecnológica que é fato inevitável observar.

Sobre o interesse em introduzir a tecnologia como instrumento de ensino para sala de aula, partimos do pressuposto histórico e sua preponderância na realidade social atual.

Historicamente, a ciência passou por inúmeras transformações para se encontrar no nível que hoje se consolida. Podemos afirmar que muito se tem para avançar e que seu avanço é constante. Também adjacente a esse dinamismo científico, encontram-se todas as revoluções que perpassaram o momento histórico humano, de uma revolução científica industrial à revolução industrial tecnológica que estamos atualmente vivenciando.

Como afirmam Brito, Mendes e Weber (2000, s/p),

O mundo contemporâneo está marcado por avanços científicos e tecnológicos que invadem o cotidiano dos seres humanos afetando-os na maneira como aprendem se organizam e interagem intervindo nas várias esferas da vida social, política e cultural. Neste contexto, tais avanços começam pelos objetos de uso cotidiano e as crescentes aplicações de computadores na indústria, na pesquisa científica, nas comunicações e nos transportes, nas informações e no campo de serviços.

A escola pública atual agrega uma clientela diversificada, tanto pela classe social como econômica e cultural, porém essa mesma clientela tem algo em comum que é muito diferente do ensino público brasileiro de tempos históricos anteriores: a propagação e a democratização da tecnologia.

É raro os alunos de hoje não terem o maquinário mais simples de uso e tecnológico de grande influência como o celular. Independentemente do modelo ou das classificações que o qualificam como mais ou menos avançado, os alunos o têm. Para complementar o maquinário, agregam-no à internet e, a partir de então, a toda a informação a que estão susceptíveis.

Outro fator preponderante que também deve ser discutido está na predominância que a realidade escolar de ensino de leitura ainda concede aos textos escritos em detrimento aos multimodais. Muitas vezes, versada unicamente pelo caráter canônico e enrijecido da linguagem escrita, bem adverso à oralidade e sua constância. À vista disso,

Enquanto o parâmetro avaliativo da leitura estiver pautado única e exclusivamente pelo imperativo da palavra escrita e livresca, continuaremos a informar e formar mal nossos leitores, além de não conseguir livrar de um certo sentimento de inferioridade as nossas sucessivas gerações escolares (CASTRO *et al*, 2011, p. 295).

Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 13) também corroboram com Castro quando alertam que supervalorizar a leitura de textos escritos em detrimento à oralidade é um ato agravante que ocorre no ensino, pois o desenvolvimento da oralidade, através de práticas motivadoras, também ajudará no próprio aperfeiçoamento da escrita.

Marcuschi (2008, p. 55) considera que

(...) há aqui um deslocamento da função da escola como voltada exclusivamente para o ensino da escrita. Seu papel exorbita essa fronteira e se estende para o domínio da comunicação em geral. Envolve também o trabalho com a oralidade. Evidente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia-a-dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas. Além da escrita e da oralidade, estão ainda envolvidas, no trato da língua materna, questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico.

Concebemos a linguagem enquanto processo interativo, e sua manifestação ocorre por textos/discursos enquanto práticas sociais das mais diversas, materializados em diferentes moldes. Também por esse aspecto, o ato de ler se concretiza em distintas formas, independentemente, se o texto/discurso está caracterizado pela oralidade ou pela escrita.

Nossa pesquisa utiliza, como gênero discursivo para as atividades de leitura, os *vlogs*, que são textos em audiovisuais depositados na página do *site Youtube*. Esse gênero discursivo também pode ser chamado de *videolog*, *videoblog* ou *vlogger*, mas, nesta produção, optamos por empregar o termo *vlog*.

Consideramos congruente para nossa prática de ensino de língua materna utilizar um gênero discursivo atual, de uma esfera discursiva pouco explorada em sala de aula (digital), sair da dependência de materiais didáticos construídos com fins, muitas vezes, distantes da realidade do aluno e de sua prática concreta de realização da linguagem.

Sabemos que, ao utilizar esse gênero, em nada fugimos dos documentos oficiais brasileiros direcionados à educação, como os PCNS (1998) e Diretrizes Curriculares Paranaense em Língua Portuguesa (2008). Há, nesses registros, a recorrência em trazer para a realidade escolar os mais diversos gêneros discursivos para que o aluno tome contato com as diversas formas de manifestação da linguagem em diferentes práticas de realização.

Sírio Possenti coaduna com essa perspectiva, quando propõe

Um olhar diferente sobre o ensino de língua, a partir de práticas de leitura e escuta de textos orais e escritos emergentes de campos discursivos múltiplos e heterogêneos, de modo a confrontar a diversidade de temas e posicionamentos (POSSENTI, 2014, p. 05).

As produções escolhidas têm propriedades de crônicas com sequências opinativas/argumentativas e são muito populares entre os jovens. Pretendemos, assim, aliar o uso das tecnologias ao ensino e aprendizagem da leitura, bem como trabalhar com gênero discursivo que circula na esfera digital, contribuindo no multiletramento.

Por conseguinte, corroboramos com Theisen, Leffa e Pinto (2014, p. 109), quando dizem que os diversos gêneros manifestados em diferentes práticas de linguagem, principalmente os que são destoantes da escrita eleita pelo âmbito escolar, precisam ser propagados e analisados, pois

A multimodalidade auxilia as práticas de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias ao mostrar que o sentido é construído, interpretado e propagado não somente pela linguagem falada ou escrita, mas também por diferentes recursos disponíveis na composição dos textos, como imagens, sons, cores, movimentos, diagramação, entre outros. Apesar da profusão desses elementos em textos multimodais, como *outdoors*, panfletos, catálogos, revistas, jornais e vídeos, seu uso em ambientes educacionais ainda é embrionário. As imagens, quando utilizadas em textos didáticos, até mesmo na universidade servem tipicamente de suporte ilustrativo do texto escrito, sem interpretação ou questionamentos.

O gênero discursivo eleito possui um grande público, muitas vezes, sem regra determinada de idade. Esse gênero audiovisual tem características peculiares: apresenta linguagem acessível, traz à tona temas polêmicos ou banais e possui muita dinamicidade e recursos que procuram cativar a quem o assiste (estereotipação do autor/editor, edição de vídeo, imitações, xingamentos, ironias, humor, entre outros).

Vale salientar que os textos da internet, particularmente vídeos e páginas de redes sociais (*Facebook, Youtube, Whatsapp, Twitter*), demonstram grande poder de formação opinativa. Sendo de fácil acesso, de rotina diária dos alunos, consequência da democratização e velocidade acelerada da internet, têm transformado condutas dos jovens cidadãos brasileiros, basta relembrar as passeatas das manifestações “vem pra rua”, os “rolezinhos”. Todavia, muitos discentes adentram a essas práticas de leitura sem ao menos conhecerem as formações discursivas e por detrás as ideológicas que perpassam esses campos textuais. O público, muitas vezes, faz esse gênero discursivo circular apenas pelo viés humorístico ou pela mera repetição e imposição da moda. A escola como ambiente formador e democrático não deve estar alienada ao que ocorre socialmente, sendo assim, encontrará um possível recurso com esses textos que podem auxiliar no processo de ensino e incentivo à leitura. Theisen, Leffa e Pinto (2014, p. 109) sugerem reflexões sobre o ensino da língua estrangeira através dos recursos tecnológicos, o que também reportaremos com a mesma pertinência para o ensino da língua materna. Os autores destacam que

Muitas escolas não permitem que os alunos acessem redes sociais, assistam a vídeos no *Youtube* ou participem de sessões de *chat* como opções para a

aprendizagem de uma língua estrangeira. Ainda que esses eventos já estejam presentes nas práticas cotidianas dos alunos, a escola, que deveria preparar seus estudantes para atuarem de forma crítica nos contextos em que estão inseridos, perde essa oportunidade, quando barra a entrada dessas múltiplas linguagens nas práticas educativas.

Para a fundamentação teórica em leitura nesta pesquisa, nos baseamos nas discussões de Leffa (1996, 1999) e Solé (1998), pois propusemos a realizar a proposta interventiva, partindo do pressuposto aferido pelo autores na perspectiva de abordagem em leitura conciliatória, que possibilita o diálogo entre autor-texto-leitor.

No tocante à leitura discursiva, nos repaldamos na linha de estudo Análise de Discurso de linha francesa sob aporte de Michel Pêcheux (2014) e por meio das autoras Orlandi (1993, 2005, 2015), Brandão (1994, 2004, 2009) e Mussalim (2001). Também como contribuição para elaboração das atividades de leitura interpretativa, utilizamos as considerações de Guimarães (2002, 2009, 2013), no que se refere às designações enquanto processo discursivo-argumentativo-político.

Para as delimitações do gênero discursivo *vlog*, adotamos as contribuições teóricas propostas por Bakhtin (1992, 2003), a fim de podermos caracterizar, enquanto enunciado concreto, as estabilidades “instáveis” do gênero quanto à temática, ao estilo e à estrutura composicional.

O objetivo geral desta investigação é produzir, aplicar e analisar uma proposta pedagógica de natureza interventiva sobre leitura com o gênero *vlog* para um nono ano do Ensino Fundamental regular, contribuindo com os estudos sobre a prática de leitura crítica à luz da perspectiva discursiva. Pretendemos, assim, colaborar com a formulação de atividades de leitura que motivem a ressignificação e fomentem a criticidade no aluno.

Enquanto objetivos específicos, temos:

- a) elaborar atividades de prática de leitura com o gênero *vlog* para alunos de um nono ano do ensino regular;
- b) sistematizar os resultados da aplicação da proposta, a fim de apontar aspectos positivos e negativos em relação ao ensino-aprendizagem de leitura no âmbito discursivo;

Esta dissertação está formada por cinco capítulos. O primeiro compreende a apresentação sobre leitura, discurso e argumentação. Para tanto, apresentamos as perspectivas sobre leitura, as estratégias de leitura, a leitura como processo discursivo e finalizamos o capítulo com leitura e argumentação. No segundo capítulo, discutiremos sobre o gênero

vlog na sala de aula, contemplando os subitens gêneros discursivos, gênero discursivo *vlog* e considerações sobre os *vlogs* escolhidos. No terceiro capítulo, intitulado análise discursiva e argumentativa dos *vlogs*, nos atemos às análises dos audiovisuais sob o amparo teórico discursivo e argumentativo, seguindo o mesmo trajeto epistemológico.

Com o quarto capítulo sobre a proposta de intervenção pedagógica, apresentamos o percurso metodológico, expondo a caracterização da pesquisa, do contexto, dos participantes, da escolha e do contato com o gênero discursivo, além da caracterização do procedimento metodológico para a elaboração da intervenção didático-pedagógica. Esse capítulo também está composto pelas atividades de intervenção com a presença das reflexões de leitura que foram aplicadas aos alunos do nono ano e um item dedicado às observações sobre a proposta de intervenção. Finalizamos a pesquisa com as considerações finais.

2 LEITURA, DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO

Procuramos, neste capítulo, expor as bases teóricas sobre leitura, discurso e argumentação. Para tanto, iniciamos com o ponto principal que instigou a pesquisa, que é a leitura, tendo por base Leffa (1996) e sua colaboração sobre as perspectivas de leitura. Durante o percurso escrito, discorreremos sobre as mudanças de perspectivas enquanto processo do ato de ler e como isso afeta na atividade pedagógica.

Considerando que nossa produção interventiva tem caráter didático, recorreremos à perspectiva conciliatória e à discursiva de leitura. Sugerimos também utilizar as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) como ferramentas de organização às atividades no momento de aplicação. Dessa maneira, dedicamos um item específico sobre esse assunto.

Menegassi e Ângelo (2010, p. 34) observam que recorrer à utilização da diversidade teórica viabiliza-se pela prática adversa que o ambiente da sala de aula e seus constituintes requerem. Dessa forma, expressam que

a prática demonstra que a maneira mais adequada de trabalho com a leitura com os alunos ainda é o ecletismo teórico, isto é, o aproveitamento das características dos conceitos de leitura que são úteis à situação em que o professor e alunos estão interagindo, para produzir sentidos, em função das leituras estabelecidas para o texto trabalhado.

No tangente à perspectiva discursiva de leitura, abordamos a leitura enquanto processo discursivo e suas considerações para o ensino, fazendo um resgate à teoria sob o escopo da Análise de discurso de linha francesa. Para finalizar o capítulo, desenvolvemos um tópico destinado à apresentação sobre leitura e argumentação. Considerando que os *vlogs* eleitos para as atividades de leitura têm sequência argumentativa, focalizaremos os elementos designativos propostos por Guimarães (2002), pois consideramos relevante para o aperfeiçoamento da criticidade na leitura.

2.1 PERSPECTIVAS DE LEITURA: DO TEXTO, DO LEITOR E CONCILIATÓRIA

Podemos observar, pela literatura pesquisada, que, alterando a concepção de linguagem, altera-se também a prática de ensino da língua (oralidade, leitura e escrita), decorrente, como salienta Geraldi (2001), de uma postura metodológica política.

Diante disso, compreendemos que o período com a gênese nos estudos gramaticais gregos concebia a linguagem enquanto expressão do pensamento. Nesse momento, a noção de linguagem e pensamento está imbricada. Dessa maneira, as falhas derivam porque “as pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2001, p. 41). Na realidade escolar sob esse construto, cabe ao aluno de língua materna “(...) não um papel ativo de produção de linguagem, mas um papel de apropriação do já pronto ou de correção de desvios (...)” (GERALDI, 1993, p. 133), partindo de cânones, antologias e textos literários que sejam vistos como inexoráveis na qualidade de representação da linguagem.

Ainda sobre essa conduta escolar, vale ressaltar que a produção textual, mesmo apresentando falta de coerência ou sentido, tem a avaliação qualitativa mensurada pela composição linguística da “escrita correta”, sem relevância ao “acontecimento produtivo” ou “inspiração na prática de linguagem” (GERALDI, 1993, p. 134).

De acordo Ritter (1999, p. 08), esse momento que concebe a linguagem como expressão do pensamento

(...) admite uma única forma correta de falar e escrever. A ela se relaciona uma tradição de teoria e análise com raízes na filosofia grega, que se preocupa com a relação entre linguagem e pensamento: se eu falo mal, eu penso mal. Trata-se de uma concepção de linguagem normativa, na qual as alterações são tidas como corrupções da norma padrão.

Estudos linguísticos posteriores sob influência de Saussure e Chomsky contribuíram na concepção de linguagem compreendida como meio de comunicação. Dessa maneira, tanto a escrita quanto a leitura tomariam rumos de ensino e aprendizagem em abordagens estruturalistas ou gerativistas.

O processo de ensino da leitura e escrita pela perspectiva estrutural começaria pela ordem linear do alfabeto/letra, sílabas, frases e depois o que se chamaria de texto. De acordo com Ritter (1999, p. 08), nesse momento, “passou a realizar um estudo descritivo da relação das estruturas da língua, introduzindo a noção de níveis de língua”. Quanto ao gerativismo, o estudo da linguagem focaliza a frase, num processo de substituição, pressupondo, dessa forma, geração de competência.

Corroboramos com Ritter (1999, p. 08), quando diz que, em “ambos os casos (estruturalismo e gerativismo), a língua é vista como código virtual, isolado de sua utilização”. Por essa concepção, as atividades metodológicas de ensino da língua materna estão amparadas nas regras, sistematizadas nas proposições de exercícios repetitivos, ocorrendo o domínio da língua.

A terceira proposição de conceber a linguagem observa a interação social ou a prática da linguagem enquanto realização pragmática, discursiva e conversacional. Por essa vertente, a linguagem é compreendida enquanto interação, e o discurso também passa a ser estudado. Para Ritter (1999, p. 10), é o momento em que “a linguagem passa a ser vista como lugar de interação humana, não cabendo mais uma visão monológica e imanente da língua sob a perspectiva formalista que separa a linguagem de seu contexto social”.

Geraldi (2001, p. 41) denomina essa concepção de linguagem como forma de interação social e expressa que “ela implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”.

Nesta pesquisa, adotamos essa terceira concepção de linguagem como forma de interação, pelo fato de evidenciar seu caráter interativo e contribuir na constituição de um sujeito ativo e coparticipativo no processo de aprendizagem da língua. Vale ressaltar também que, de acordo com essa concepção, as diferentes manifestações de linguagem são importantes, pois não há somente cânones, mas há práticas distintas de linguagem de acordo com suas diferentes necessidades interativas sociais.

Assim como se adota uma concepção de linguagem enquanto procedimento metodológico, o mesmo ocorre com a abordagem na atividade de leitura. De acordo com Leffa (1996), esse processo poderá ocorrer por meio de três perspectivas: direcionada ao texto, ao leitor e a conciliatória ou interacionista.

Podemos dizer que, quando se tem a concepção de leitura voltada para o texto, o sentido está somente nele, vinculando-se, dessa forma, atividades que direcionem o leitor a “extrair” informações necessárias e pertinentes que o levarão à compreensão. Caso não ocorra essa compreensão, a incapacidade está no leitor, não no texto, visto que este é completo e necessita somente ser explanado à exaustão.

Segundo Leffa (1996, p. 12),

Essa leitura extração-de-significado está associada à idéia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo, que o leitor-minerador pode obter através do esforço e da persistência. Como o texto contém o significado, esse texto precisa ser apreendido pelo leitor na sua íntegra.

Leffa (1999, p. 18) considera essa concepção de leitura como processamento ascendente (bottom-up, em inglês), “(...) fluindo do texto para o leitor”, uma vez que todas as informações pertinentes à leitura se encontram no texto. Até a posição de leitura dos textos

escritos é fixa, compreendendo da esquerda para a direita, de cima para baixo, sem saltos ou dispersões que coibam essa sistemática. Os olhos devem seguir essa linearidade para não atrapalhar o processo. Ressaltamos ainda que, por essa perspectiva, quanto maior o conhecimento vocabular, melhor a compreensão na leitura, justificando, dessa maneira, a hegemonia predominante na leitura do professor, pois é este que, no ambiente da sala de aula, é o que mais tem quantidade de leitura e o que fomentaria maior competência.

Dessa forma, enquanto prática de leitura escolar, os textos selecionados seriam aqueles que contemplassem a escrita normativa, mesmo sendo destoantes da realidade social do aluno. O leitor, por essa perspectiva, é passivo e com ato mecânico de leitura, pois a extração de sentidos está fixada “pelo autor do texto ou por um leitor autorizado” (PERFEITO, 2010, p. 14). Observamos que essa concepção ainda é comumente aplicada, principalmente nas séries iniciais, como método de alfabetização. Se essa atividade permanecer como única em anos escolares mais avançados, ou seja, se o professor aferir relevância de sentido somente ao texto, o aluno, enquanto leitor, tenderá a desmerecer suas possíveis compreensões, tornando-se passivo e à espera da resposta do outro que considere com maior propriedade que ele.

Uma segunda concepção de leitura direciona ao leitor à capacidade de “atribuir” significado. Como afirma Leffa (1996, p. 14), “o mesmo texto pode provocar em cada leitor e mesmo em cada leitura uma visão diferente da realidade”. Sendo assim, a compreensão depende da mente do leitor, que poderá sofrer variação de acordo com o conhecimento de mundo que possua.

Nessa segunda perspectiva, a atividade de leitura enfatiza as previsões despertadas pelo leitor, que deve ser atuante e ativo, uma vez que, quanto mais conhecimentos prévios utilizar, mais compreensões serão suscitadas.

A leitura por essa perspectiva é considerada por Leffa (1999) uma atividade *top down*, que, em inglês, significa descendente, pois vai do leitor para o texto. Nesse momento, a ênfase destinada ao leitor o leva a antecipar informações do que será lido, além de criar estratégias que oscilarão de acordo com o objetivo da leitura. Para Leffa (1999, p. 26), a leitura por essa abordagem desperta a necessidade de esquemas, pois “(...) possibilitam que de forma econômica o cérebro, dentro de suas limitações, inventarie a grande variedade das experiências vividas”. As hipóteses levantadas pelo leitor podem ou não se confirmarem no texto, porém, ainda que não forem, as observações do leitor serão consideradas mais relevantes.

Enquanto prática didática de leitura escrita, esse momento compreende o reconhecimento global da palavra em detrimento da decodificação. No âmbito familiar,

salienta que o incentivo à leitura de crianças que ainda não estejam alfabetizadas é de grande valia, pois, dessa forma, começa-se a valorizar a compreensão e desperta a atuação participativa antecipada desse leitor. Vale ressaltar que, para essa perspectiva, não há leitura equivocada, errada, posto que é o leitor o grande “mentor chefe” da compreensão que será estabelecida.

Porém, a prática de leitura por esse escopo ainda continua sendo preconcebida numa compreensão unilateral e monológica.

Vale ressaltar que o leitor é uma parte essencial no processo de leitura, porém o texto também tem evidências que precisam ser identificadas e que são relevantes. Sendo assim, um dos pontos sensíveis a essa abordagem advém do fato de que, por mais que se valorize a perspectiva do leitor, e não se deve desmerecê-la, delimita-se a reconhecê-la como suficiente, deixando à deriva uma outra parte também fundamental ao procedimento do ato de ler, que é o próprio texto. Como observa Leffa (1996 p. 17), “é preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram”.

Dessa maneira, temos uma terceira concepção de leitura, denominada por Leffa (1996), conciliatória ou interativa. As concepções anteriores apresentam falhas, segundo o autor, quando determinam a extremidade da compreensão, delimitando-a ou somente ao texto ou somente ao leitor, não observando que a interação entre eles possibilitará um novo sentido. Nem toda leitura dependerá dos elementos exauridos do/no texto ou unicamente pela mente do leitor. Dessa forma, essa terceira concepção, além de associar os dois polos – texto e leitor –, também considera pertinente o encontro entre os dois, chamando o processo de interação.

Nesse momento, os sentidos do texto são construídos e reconstruídos, dependendo das inferências do leitor, do material linguístico do próprio texto, tudo mediado de maneira interativa e dialógica. Por esse sentido,

Leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos. Quando isso acontece, o leitor fluente, via de regra, recua no texto, retomando-o num ponto anterior e fazendo uma nova tentativa. Se for bem sucedido, há um novo engate e a leitura prossegue (LEFFA, 1996, p. 22).

Por essa abordagem de leitura, o significado não está somente no texto, nem apenas no leitor, mas no processo interativo entre os dois. Observa-se, assim, um acréscimo de conhecimento que abrange o que o leitor já tinha e o que o texto o motiva a acrescentar, num

processamento contínuo ascendente e descendente. A atividade de leitura depende, nesse momento, da construção de sentido entre autor-texto-leitor, em que o texto apresenta caráter dialógico e interacional.

Para esse momento de interação na leitura, Solé (1998, p. 24) afirma que

Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre.

No tangente à leitura por essa terceira abordagem, principiamos por compartilhar dos dizeres de Ritter (1999) e Geraldi (1993), quando salientam que o sujeito/leitor se constitui e, por essa prática, tece a sua história e também traça outra, num processo constante e dialógico.

Mediante a apresentação das três concepções de leitura, destacamos que o ato de ler percorre o todo do ser humano e sua prática existencial, ou seja, o ser humano lê tudo que existe para, então, formar um juízo de valor. Na escola, enquanto postura metodológica política, encontramos docentes que não ficam somente voltados aos textos consolidados pela escola ou livro didático, mas que se utilizam de diversas manifestações discursivas existentes. Podemos afirmar que esse profissional possui a “(...) concepção de linguagem como discurso que se efetiva nas diferentes práticas sociais...” (PARANÁ, 2008 p. 54), e o trabalho seria melhor desenvolvido quando arraigado ao processo de leitura conciliatória.

Porém, uma problemática comumente presente ainda na formação docente está no fato de definir que, para ler, basta apenas codificar e decodificar letras, concepção ainda muito atrelada ao estruturalismo. Esse caminho desconsidera que o entendimento na leitura vai além da mera decifração escrita. Segundo Solé (1998, p. 22), “(...) a leitura é um processo de interação entre leitor e texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”.

Ler é muito mais que codificar e decodificar, pois se trata de uma prática constante e, porque não, existencial do homem. Como diz Certeau (1996, p. 48),

Da televisão ao jornal, da publicidade a todas as epifanizas mercadológicas, a nossa sociedade canceriza a vista, mede toda a realidade por sua capacidade de mostrar ou de se mostrar e transforma as comunicações em viagens do olhar. É uma epopéia do olho e da pulsão de ler.

No âmbito escolar, a prática de ler está presente constantemente e, como não dizer, muitas vezes, imposta aos alunos. Todavia, deparamos com a realidade insatisfatória advinda dos resultados propostos pelos contestáveis testes aplicados, sejam estes através do SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio e, agora no estado do Paraná, o Sistema Avaliativo da Educação Básica no Paraná: “essas avaliações são, em geral, organizadas a partir de um sistema de avaliação cognitiva dos alunos e aplicadas, de forma padronizada, a um grande número de pessoas” (PARANÁ, 2012). Ainda que contestáveis, servem como proposta de mudança pedagógica e, querendo ou não, salientam a distância tão impositora e presente entre o ensino de ler e a existente prática ineficaz quando exteriorizada pelo aluno.

Leitura requer primordialmente entendimento, necessita majoritariamente da compreensão, interação entre texto e leitor, num processo constante de transformação. Como afirma Certeau (1996, p. 264), “toda leitura modifica o seu objeto”, e sua base está focada no conhecimento prévio que o leitor já possui. Dessa forma, esse leitor fará as devidas inferências e, conseqüentemente, entenderá o que leu, visto que “(...) ler é compreender e que compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender” (SOLÉ, 1998 p. 44).

Em sala de aula, o dilema é muito maior, pois a prática leitora necessita interação entre texto-leitor de todas as disciplinas que compõem a grade curricular. Pressupõe-se, ainda, que por mais que não exista afinidade, o entendimento na leitura deveria ocorrer, seja da compreensão de elementos explícitos e/ou implícitos e, principalmente, posicionar-se sobre o assunto apresentado. No entanto, este não é o resultado que se tem na realidade escolar, visto que professores, independentemente das disciplinas que ministram, reclamam que os alunos não compreendem o que leem.

Ler é uma prática complexa quando associada à escrita, porque

(...) é uma atividade cognitiva que exige operações mentais que vão além da decodificação. Para compreender um texto é preciso associar várias informações, ou seja, ter uma postura de leitor ativo, capaz de imobilizar conhecimentos para construir sentido (PARANÁ, 2012).

Os professores precisam criar estratégias que diferenciem a prática de leitura e valorizem as leituras já existentes dos alunos, ampliando-as gradativamente e contribuindo na formação de um leitor mais ativo e crítico. Ler não pode se tratar de uma tarefa exaustiva e monótona, sem interação, enfadonha, sem estímulo do conhecimento prévio. Para Smith (1989, p. 83), “a leitura é uma experiência. Ler sobre uma tempestade não é o mesmo que

estar em uma tempestade, mas ambos são experiências. Respondemos emocionalmente a ambos, e podemos aprender com ambos”.

No entanto, por mais que conhecimentos prévios, de mundo, inferências e a própria materialidade linguística do texto sejam subsídios para a leitura, aspectos exteriores também influenciam na execução dessa atividade, na compreensão e na interpretação.

E, neste momento, mencionamos Coracini (2002), que considera a perspectiva interacionista limitada, pois, por mais que incite elementos fora do texto, não busca relevância ou reconhecimento para os aspectos sociais, históricos e ideológicos que influenciam na leitura e que estão no texto, no leitor e além. Para essa concepção em que os elementos externos produzem diferentes efeitos de sentido, dá-se o nome de perspectiva discursiva e tem contribuições dos estudos da Análise de Discurso de linha francesa.

A perspectiva discursiva de leitura¹ fundamenta nossa proposta interventiva, no entanto o encaminhamento pedagógico para a prática de leitura perpassa pela perspectiva conciliatória, valorizando as suscitações emergidas pelo gênero *vlog*, pelo leitor aluno/professor e pelos elementos sócio-históricos-ideológicos do autor-texto-leitor.

Dessa maneira, utilizaremos como propostas pedagógicas nas atividades de leitura as estratégias elaboradas por Solé (1998), porque sistematizam o processo de leitura.

2.1.1 Estratégias de Leitura

Solé (1998) apresenta estratégias de leitura que podem colaborar na formação de leitores autônomos:

Estas estratégias (...) são necessárias para aprender a partir do que se lê, mas também quando a aprendizagem se baseia no que se escuta, no que se discute ou debate. Assim, o ensino de estratégias de compreensão, contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender (SOLÉ, 1998, p. 73).

Os momentos da leitura dimensionados por Solé (1998) compreendem períodos do antes, durante e depois da leitura do texto eleito, num processo interacional e coparticipativo de todos os envolvidos: texto, aluno e professor.

A autora salienta a importância do momento que antecede a leitura, pois, para ela, funciona como mecanismo desencadeador de proposições, previsões, motivações, hipóteses das mais diversas sobre o texto que ainda será lido. São atividades aplicadas previamente que

¹ A perspectiva discursiva de leitura será abordada no item abordagem no item 2.2 desta dissertação.

antecedem a leitura do texto, já exigindo a participação ativa do leitor no processo de compreensão. Como diz Solé (1998, p. 114), “se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura (antes de saberem ler e antes de começarem a fazê-lo quando já sabem) podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja a mais produtiva possível”.

Corroboramos com a autora na relevância do período que antecede a leitura do texto em si, uma vez que possibilita criar expectativas, motivar a leitura e estabelecer contato com o texto que será trabalhado. O levantamento do conhecimento prévio sobre o tema do texto, sobre o autor, sobre o contexto e as hipóteses levantadas viabilizam o passo inicial da compreensão. Muitas vezes, o processo de leitura é frustrante por desconhecer a importância desse momento.

Para viabilizar o momento que antecede o contato com o texto, é importante criar atividades correlacionadas ao tema, ao autor e ao gênero discursivo. Podem ser questões orais ou escritas que serão melhor articuladas, quando, após o contato com o texto, forem resgatadas, para observar as hipóteses próximas ou muito distanciadas.

O segundo momento de atividade de leitura, para Solé (1998), compreende atividades que promovam a compreensão do que foi lido. Considerando que, para a autora, essa etapa é crucial na percepção do entendimento ou não do texto, criar atividades que contribuam e auxiliem no entendimento do texto são muito relevantes. Solé acredita que um dos diagnósticos possíveis para evidenciar se o texto foi compreendido está na elaboração de estratégias de decodificação ou de compreensão por previsões e inferências.

Didaticamente, verificamos que esse momento implica o contato com o texto e, para contribuir compreensivamente, são necessárias reflexões que sejam estimuladoras a esse princípio de compreensão. Entendemos que, para essa fase de leitura, devem ser criadas ações recorrentes aos elementos linguísticos textuais, ao retorno de elementos explícitos do texto, ao despertar dos conhecimentos prévios sobre o assunto, o autor e o contexto. Por consequência, serão atividades que tendem a colaborar no processo interativo da leitura.

Ainda, durante o processo de leitura, Solé (1998) indica um terceiro momento nesta atividade. Para a autora, a leitura, nesse período, se realizada de forma adequada, está formada pelo leitor que conseguirá identificar a ideia principal do texto, resumirá o que fora lido com segurança, responderá perguntas sobre o texto com propriedade, além de associar o tema da leitura a outras situações. Conforme considera a autora, esse estágio da leitura se encontra imbricado aos anteriores, pois sua sistematização se consolida, eficazmente, se as outras etapas forem devidamente executadas.

As atividades apresentadas até esse momento possuem características consideradas mais cognitivistas ou pragmáticas de leitura. Tais abordagens podem acontecer no ensino de leitura e são contempladas no manual didático disponibilizado ao professor. No entanto, o fracasso ainda persiste, como se pode observar pelos resultados das avaliações escolares e do próprio sistema, por meio dos exames nacionais.

Devido a isso, reiteramos a persistência em encaminhar a atividade da leitura em sala de aula, tornando-a mais significativa quando contextualizada pelos aspectos sócio-histórico-ideológicos que percorrem o texto, o autor, o leitor, o momento em que se produziu o texto e o momento em que o texto foi lido. Todas essas informações relevantes são contempladas pela luz do prisma discursivo. Isso também é corroborado por Ritter (1999, p. 22), quando indaga:

Ora, se o que se quer é formar leitores críticos, “*desconfiados*”, que consigam chegar ao implícito, às entrelinhas de um texto, resgatando a dimensão sociocultural da leitura, como podemos considerar o papel ativo desse sujeito, sem concebê-lo enquanto ser social e histórico? Como admitir suas histórias de leituras, sem levar em conta suas experiências relevantes, seus conhecimentos anteriores?

Como nossa pesquisa é de caráter aplicável ao ensino, formulamos meios que aproximassem a proposta de estudo ao âmbito pedagógico de ensino de leitura, partindo de atividades com a abordagem conciliatória de Leffa, utilizando as estratégias pedagógicas de ensino de leitura propostas por Solé (1998) por meio dos elementos do antes, durante e depois da leitura e ampliando com a utilização do escopo discursivo de Orlandi, Pêcheux e Guimarães. Acreditamos que somente a concepção cognitivista da leitura não é suficiente para integralizar o processo interpretativo, mas esta deve ser atrelada à abordagem discursiva, que contempla a historicidade.

Considerando que a perspectiva discursiva de leitura também serviu de subsídio teórico para produção e aplicação da proposta didático-pedagógica na escola, esta será abordada na sequência.

2.2 LEITURA COMO PROCESSO DISCURSIVO

Nossa proposta didático-pedagógica assume a concepção de linguagem como forma de interação em que “a linguagem sob esse enfoque é o local das relações sociais em que os

falantes atuam como sujeitos. O diálogo, assim, de forma ampla, é tentado como caracterizador da linguagem” (PERFEITO, 2010, p. 22). Dessa forma, para nossa prática de ensino em língua materna, reiteramos atitudes que instiguem a interação na linguagem, promovendo o processo da leitura em textos que, além de serem diversificados, possibilitam a análise de diferentes manifestações enquanto interação social e observação dialógica.

Sob essa noção, é possível determinar que a linguagem não se desvincula de sua realização social. O círculo bakhtiniano tem influência preponderante sobre essa concepção, pois, a partir de seus estudos filosóficos da linguagem, as perspectivas de leitura, de produção textual e de análise linguística foram redimensionadas, partindo do pressuposto do enunciado concreto decorrente das práticas sociais de interação, manifestado por gêneros.

Nesse sentido, Piconi, Valk e Registro (2013, p. 369) dizem que,

A partir do reconhecimento por Bakhtin de que todas as esferas da atividade humana estão diretamente relacionadas à utilização da língua, estabelece-se uma relação intrínseca entre a linguagem e a ação humana, o que pede por uma abordagem sobre a língua que dê conta dessa ligação. Isto implica uma abordagem sobre a linguagem a partir de práticas discursivas social, cultural e historicamente situadas.

Se Bakhtin coaduna com o caráter social da linguagem e, por suas contribuições, novas epistemologias de estudos da linguagem foram provocadas, insistimos que a pertinência ao recurso da leitura discursiva para o ensino é relevante para despertar a criticidade no leitor e motivar o processo interativo da linguagem. Vale ressaltar que as contribuições dos estudos linguísticos para o campo discursivo têm a colaboração de Bakhtin, pois em Saussure, o limite se encontrava direcionado somente à descrição da língua (SILVA, 2012).

O autor russo auxiliou nos estudos direcionados aos discursos determinados pelas relações sociais, também oportunizou que as ciências direcionadas ao estudo da linguagem observassem a condição de produção como material concreto de revelação de conflitos e sua natureza parcial.

Concordamos com Orlandi (2015, p. 07), quando comenta que é necessário

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. (...) Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar.

Antes de abordarmos a perspectiva discursiva de leitura, faz-se necessário fazermos explanações pertinentes à epistemologia da Análise de Discurso de linha francesa, as quais servirão de subsídios ao construto das atividades de intervenção didático-pedagógicas.

2.2.1 Considerações sobre a Análise de Discurso

Sobre a Análise de Discurso, atentamos para estudos iniciados nos anos 60 do século XX que saíram do escopo da frase para o texto/discurso. Observa-se, a partir de então, uma ciência ancorada por três áreas: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, abalroada pelo caráter materialista, em que “(...) a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história” (ORLANDI, 2015, p. 17).

As características peculiares do estudo em Análise de Discurso compreendem a linguagem enquanto recurso de produção de sentido submetida pelas condições de produção, em que o político e o simbólico se confrontam. A língua, por essa abordagem, faz sentido por seu envolvimento social e histórico, devendo ser estudada não somente por suas evidências, mas, principalmente, contemplando sua manifestação ideológica que, de certa forma, encontra-se velada. Como Orlandi salienta, “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos” (ORLANDI, 2015, p. 28).

Através da historicidade, é possível perceber que a ideologia que se manifesta pela linguagem é utilizada como recurso de dominação. Esse estudo também se pauta nas construções de Althusser (1985, p. 58), quando diz que “a escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja e outros aparelhos como o Exército) ensina formas que asseguram a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua prática”. O estudioso, representante da primeira fase dessa linha teórica, ainda comenta que os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), que se manifestam por diversas instâncias públicas ou privadas, utilizam a ideologia como recurso de repressão dissimulada e simbólica, pois “toda luta política das classes gira em torno do Estado” (ALTHUSSER, 1985, p. 65).

Outro fator que ainda deve ser ressaltado sobre a ideologia é que, além de se constituir em todo sujeito, “o homem é por natureza um animal ideológico” (ALTHUSSER, 1985, p. 94), manifesta-se, através da interpelação, ou seja, o sujeito é a própria ideologia, impossibilitado de escolher se a quer ou não.

Althusser (1995, p. 98) diz que

A ideologia sempre/já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que quer dizer que os indivíduos foram sempre/já interpelados pela ideologia como sujeitos, o que necessariamente nos leva a uma última formulação: os indivíduos são sempre/já sujeitos.

O sujeito da Análise do Discurso é histórico e ideológico. Confirmando essa consideração, Brandão (2004, p. 59) diz que “sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social”. Sendo assim, o sujeito é heterogêneo, traz falas de outros sujeitos (várias vozes) e manifesta representações direcionadas a si, ao interlocutor e ao assunto abordado, sendo moldado pelas condições de produção.

O sujeito se constitui pelo discurso, e a noção de discurso é fundamental para a Análise de Discurso. Por essa perspectiva, todo texto possibilita discurso, ou seja, toda manifestação prática de linguagem ou enunciação tem caráter discursivo, pois evoca sentido. Nessa lógica, “a língua é assim condição de possibilidade do discurso” (...) “é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2015, p. 20).

Também podemos ressaltar que todo discurso pode extenuar pressupostos e subentendidos. Por exemplo, num discurso em que se diz “as crianças de hoje não se divertem como as de antigamente”, podemos entender, pelo pressuposto, que existiam divertimentos passados e que eram melhores que os de hoje, que existem divertimentos atuais, mas não podem ser classificados com a mesma vibração que os do passado. O subentendido que podemos verificar é que o sujeito, ao produzir esse discurso, dependeu de sua posição histórico-cultural-ideológica, o que nos leva a cotejar um possível contraste entre brincadeiras tecnológicas (do presente) e as brincadeiras mais espontâneas e livres como correr, subir em árvores, pular corda (do passado).

O discurso, quando analisado, manifesta-se por paráfrase e polissemia. Por paráfrase, compreendemos que todo dizer desperta sempre algo que se mantém dos discursos anteriores. O sujeito reformula um já dito, criando no velho o novo, ainda com certas construções discursivas cristalizadas e aceitas. Quanto à polissemia, o discurso, através do contraste com a paráfrase, cria sentidos diferentes pela historicidade que o acompanha (BRASIL, 2011).

Para a Análise de Discurso, também é de extrema importância a noção de formação discursiva, que pode ser definida como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2015, p. 41). Compreende-se, dessa forma, que todo discurso revela formação(ões) discursiva(s). Por sua vez, pela formação discursiva, é possível identificar a formação ideológica que interpela o sujeito a produzir o discurso, subordinando-o

ao que pode ou não dizer. Dessa forma, as escolhas discursivas são marcadas e até os não ditos também representam uma posição.

Mussalim (2001, p. 119) esclarece que “o conceito de formação discursiva é utilizado para designar o lugar onde se articulam discurso e ideologia”. Pêcheux considera que a formação discursiva, enquanto mecanismo que revela a ideologia, pode ser estudada observando-se a materialidade linguística para detectar a posição ideológica. Também, confere que as palavras possuem sentido por relações metafóricas (transferência, substituição contextual), “acontecendo nas formações discursivas que são o seu lugar histórico e provisório”, e não pela sua literalidade de sentido (ORLANDI, 2005, p. 11).

De acordo com Zandwais (2009, p. 27), Pêcheux,

(...) ao refletir sobre as condições de significância da ideologia, isto é, suas materialidades, introduz o conceito de formação discursiva com vistas a conferir à ideologia não somente materialidades em termos de ação, ritos, práticas institucionais, inscritas nas formações ideológicas, mas também materialidades discursivas, tomadas na base linguística.

Segundo Orlandi (2015, p. 44), “o trabalho da ideologia é produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência”. No discurso, a ideologia produz o efeito do apagamento para consolidar uma posição, torná-la comum e sem resistência, considerando, assim, que “as ideologias não são feitas de ideias, mas de práticas” (PÊCHEUX, 2014, p. 130).

Seguindo esse pensamento, na Análise do Discurso lidamos com a expressão formação ideológica. Para Pêcheux (2014, p. 132), “a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que, ao mesmo tempo, possuem um caráter regional e comportam posições de classe (...)”. Concebe-se, dessa maneira, que a formação ideológica faz parte do sujeito, sendo confrontada, aliada ou dominada, constantemente. Como diz Mussalim (2001, p. 125), “a Análise de Discurso chama de formação ideológica este confronto de forças em um dado momento histórico”.

Um exemplo significativo sobre esse assunto confirma-se pelo noticiário sobre as manifestações contrárias à Reforma do Ensino Médio proposta pelo Governo Federal sob autoridade de Temer, em 2016, no Brasil. No Paraná, alunos da rede estadual de ensino, uniram-se e criaram uma forma de expor a contrariedade a essa mudança educacional. No *site* da Secretaria de Educação do Paraná, a notícia ficou intitulada como “invasão” dos estudantes em escolas estaduais: “A prorrogação do calendário escolar devido às invasões das escolas públicas forçou o cancelamento da fase final dos Jogos da Juventude Divisão A que

aconteceria de 2 a 11 de dezembro, em Curitiba²”. No *site* do Sindicato dos professores – APP, observa-se a presença de expressões diferenciadas sobre a mesma atitude dos alunos,

A conscientização está exposta e perceptível nos cartazes espalhados nas diversas escolas estaduais do Paraná e que refletem a opinião de muitos (as) estudantes e seus (suas) responsáveis que apoiam a greve dos educadores (as). Nesta terça-feira (25), cerca de 850 escolas seguem ocupadas por estudantes contra a Medida Provisória 746/2016, do Governo Federal, que trata da reforma do Ensino Médio³.

Nos exemplos acima, tratam-se de discursos advindos por duas instituições/sujeitos diferentes, por “lugar ideológico” distinto (MUSSALIM, 2001, p. 126), que, num determinado momento histórico, sob pressão, como nesse caso, emitem sua posição ideológica através dos recursos linguísticos utilizados e manifestados nas formações discursivas. A Secretaria Estadual de Educação, representando o sistema, a ordem, a lei, na preocupação de admoestar as manifestações dos estudantes e professores, usa termos para sensibilizar a sociedade e manter o trabalhador grevista e a quem o apoia como incorretos. E o Sindicato, representando o subordinado rebelde ao sistema, instância historicamente constituída e criada para defender o direito do trabalhador, valendo-se de expressões linguísticas de conscientização, aceitação e apoio aos manifestos contrários ao sistema vigente do poder.

A ideologia ancorada na linguagem se concretiza através do enunciado, sendo efetivada pelo discurso. Todo discurso se realiza em diferentes condições de produção. São elas que potencializam as características que perpassam a construção do discurso. Vale ressaltar que não serão somente elementos linguísticos externados, mas o que há por detrás dessa construção discursiva.

Para Brandão (2009, p. 06), as condições de produção compreendem,

um conjunto dos elementos que cerca a produção de um discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do assunto que estão tratando. Todos esses aspectos devem ser levados em conta quando procuramos entender o sentido de um discurso.

Orlandi (2015, p. 29) distingue as condições em sentido estrito, que é o contexto imediato, e as condições de produção em sentido amplo, que incluem o contexto sócio-

² Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6722&tit=Ocupacoes-de-escolas-cancelam-Jogos-da-Juventude>>. Acesso em: 27 out. 2016.

³ Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/index.php/estudantes-conscientes-estao-mobilizados-em-defesa-da-educacao/>>. Acesso em: 27 out. 2016.

histórico, ideológico. Para exemplificar, usaremos a mesma situação discursiva apresentada pela autora: uma faixa grande, preta, na entrada do *campus* de uma universidade, com os seguintes dizeres em branco com letras largas: “*Vote sem medo!*”, seguido por uma explicação sobre o caráter sigiloso do voto, terminando com a identificação das entidades representativas do corpo de funcionários e dos docentes.

Para essa situação, como condições de produção em contexto imediato, temos os elementos visíveis e identificáveis numa base quase concreta: o *campus* universitário, os sujeitos envolvidos na eleição e com interesse nessa atitude reflexiva e consciente (as entidades representativas, distinguidas na faixa), o momento efetivo das eleições e a escolha pelo suporte faixa e não outro material.

Já o contexto amplo é toda a representatividade abstrata, porém muito significativa, que norteia os efeitos de sentido que serão produzidos por esse discurso: reflexões derivadas de questionamentos do funcionamento de comando e poder nas Instituições, no caso, as Universidades; a notabilidade histórica que se é dada à cor preta correlacionada ao fascismo, à direita, e o vermelho às lutas sociais e comunismo, afetando, assim, na escolha de posição política dos sujeitos. No que se refere a essas condições de produção, necessitamos de um resgate à memória histórica, aos discursos já produzidos para, dessa maneira, contextualizar e ressignificar o que não está dizível, mas produz e interfere na interpretação.

Pêcheux, por meio de estudos em Análise do Discurso, discorreu sobre a importância e relevância das condições de produção como determinantes ao sujeito, pois são constitutivas da construção discursiva. Lugares distintos promovem condições de produção diferenciadas. Dessa forma, o sujeito produz discursos variados, dependendo dos lugares sociais e suas respectivas interpelações ideológicas. Brandão (2004, p. 44) cita o exemplo dos “lugares” diferentes dentro da instituição escolar. Tem o “lugar” do professor e sua manifestação discursiva que lhe permite dizer o que diz, a quem diz, por imposição hierárquica social e pela imagem antecipada que faz do interlocutor/aluno e como diz; o “lugar” do diretor; do aluno, “cada um marcado por propriedades diferenciais”.

Segundo Zandwais (2009, p. 29),

Ao afirmar que toda formação discursiva depende de condições de produção, Pêcheux insere o objeto discursivo, isto é, a materialidade significativa do discursivo, na materialidade histórica, de tal modo que é pelo viés da inscrição do discurso em uma ordem ao mesmo tempo simbólica e histórica que a linguagem carrega os “pesos” das diferentes ideologias em seu interior.

Para Brandão (2009, p. 06), é desta condição de produção que o texto é compreendido de diferentes formas, pois há um contexto sócio-histórico de quem produz; de quem lê; o lugar de quem produz, de quem lê; a imagem que fazem de si; a imagem que fazem do outro; a imagem que fazem do assunto.

É válido salientar que todo dizer tem vozes de outros dizeres. Para tanto, Orlandi (2015, p. 32) diferencia intertextualidade de interdiscurso, considerando a primeira como a “relação de um texto com outros textos”. O interdiscurso, por sua vez, influencia as relações de sentido, uma vez que perpassa pela historicidade do dito em outras situações discursivas já existentes. São essas formulações discursivas outrora ditas e esquecidas que tornam as palavras sob efeito de sentido dependente da ideologia e do inconsciente. No âmbito escolar, trata-se de uma tarefa importante, pois possibilitará ao aluno observar que “toda palavra é dialógica” (BRANDÃO, 2003, p. 08) e já fora referenciada em algum momento. Possenti (2014, p. 06) afirma que “(...) os textos nunca podem ser lidos isoladamente, porque um texto pode ser a resposta a outro, ou uma paródia dele, ou ter com outro uma relação intertextual ou interdiscursiva qualquer”.

O interdiscurso, que está relacionado à memória discursiva e ao apagamento, compreende duas dimensões de realização: a dimensão do inconsciente e ideológico, em que o sujeito tem a ilusão de dizer algo original (paráfrase), e a dimensão enunciativa, pré-consciente, em que o sujeito privilegia as escolhas das palavras, acreditando que só poderia ser dito daquela forma e não de outra (apagamento por seleção) (DEZERTO, 2010).

Após elencarmos elementos básicos que fundamentam a Análise de discurso, abordaremos informações teóricas que orientam a leitura sob o prisma discursivo articulado a essa epistemologia.

2.2.2 Leitura discursiva

Resgatando nossa concepção de leitura para a elaboração e aplicação das atividades interventivas didático-pedagógicas, reiteramos que recorreremos à teoria conciliatória de leitura proposta por Leffa (1996), usufruindo das estratégias propostas por Solé (1998), no que se refere às atividades antes, durante e depois da leitura. No entanto, almejamos que nosso leitor/aluno ressignifique a leitura, sendo induzido à criticidade apontada por elementos externos ao autor-texto-leitor. Para nós, a vertente que contribui a essa tarefa reflexiva, advém

de atividades de leitura de cunho discursivo. Nesse sentido, adotamos os dizeres de Brandão (1994, p. 90), quando afirma que

Essa concepção de leitura como um processo de enunciação e do leitor como co-enunciador se inscreve num quadro teórico mais amplo que considera como fundamental o caráter dialógico da linguagem e conseqüentemente sua dimensão social e histórica. A leitura como uma atividade de linguagem é uma prática social de alcance político.

Ainda por esse caminho, entendemos que, na sala de aula, há uma prática demasiada de leitura voltada para elementos textuais amparados e determinados pelos dizeres do livro didático e do professor. Diante dessa problemática, poucas incitações críticas são promulgadas. Quando muito, tendem a coibir o real efeito de sentido que a leitura despertou no discente. Tratam-se de reflexões camufladas em co-participações aferindo uma única aceitação interpretativa de leitura como correta e, normalmente, será aquela que resulte do sujeito/instituição que represente o dominante.

Consideramos que a leitura pela natureza discursiva propende a ampliar o horizonte dos significados possíveis ao ato de ler, principalmente porque enxerga o aluno e suas dimensões sociais, históricas e ideológicas. Também possibilita que o discente dialogue com a leitura da instituição escola, do professor, num processo *continuum* de trocas de informações e participações. E isto é o processo interativo de estudo da linguagem, muito mais significativo e contextualizado.

Nesse sentido, Brandão (1994, p. 90) assevera que

A leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (linguístico, textual e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas (...) que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante. Cabe à escola o desafio da formação desse leitor.

Diante do exposto, pela luz da perspectiva discursiva enquanto prática de ensino da leitura, Orlandi (1993) afirma que é possível observar a historicidade presente no texto a ser lido. Nessa abordagem, identifica-se o contexto social, cultural e ideológico que incidem e influenciam no escritor e no leitor. Trata-se de uma dinâmica mais atuante em que todos os elementos que compõem o processo de ler são relevantes. Orlandi (1993, p. 09) exprime que

“a leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”.

A interpretação de um texto, por esse aporte teórico, poderá ser variável, ou seja, ter diferentes efeitos de sentido pela grande influência histórica e ideológica que a forma. Para isso, se faz necessário identificar e colocar em discussão as formações ideológicas expostas no texto, as condições de produção e o não dito.

Para Brandão (2008, p. 29), a análise discursiva

(...) não se limita a um estudo puramente linguístico, isto é, analisar só a parte gramatical da língua (a palavra, a frase), mas leva em conta outros aspectos externos à língua, que fazem parte essencial de uma abordagem discursiva: os elementos históricos, sociais, culturais, ideológicos que cercam a produção de um discurso e nele se refletem; o espaço que esse discurso ocupa em relação a outros discursos produzidos e que circulam na comunidade.

A criação de ações motivadoras de leitura, concernente à historicidade, instiga reflexão, evita possíveis coerções e posições unicamente eleitas pela instituição escolar. Aliás, essa é uma bandeira levantada por Orlandi, quando considera que,

Para não se submeter a esse reducionismo, deve-se procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leitura, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo (ORLANDI, 1993, p. 37).

No processo de leitura discursiva, o leitor atribui sentidos ao discurso influenciado pela interação que faz com o simbólico que está manifestado pela linguagem. No espaço escolar, o aluno/sujeito possui uma gama de leituras de diversas manifestações de linguagem, a saber, “o aluno não lê só na escola, mas também fora dela” (ORLANDI, 1993, p. 39).

As atividades escolares de leitura abordadas discursivamente despertam interpretações imprevistas, influenciadas pelo leitor histórico que atribui efeitos de sentido diferentes e possíveis ao texto. Segundo a autora (2015), esses diferentes efeitos de sentido estão conduzidos pelos eixos da memória e o da atualidade.

Para Orlandi (1993, p. 45),

(...) as leituras previstas para um texto devem entrar como um dos constituintes das condições de produção da leitura e não como o constituinte determinante delas, uma vez que, entre outros, a história das leituras do leitor

também se constitui em fator muito relevante para o processo de interação que a leitura estabelece.

A autora ainda ressalta o quanto é importante que a escola e as atividades propostas de leitura não consolidem a hegemonia da classe dominante, mas despertem a multiplicidade de sentidos que também exteriorizam a historicidade de outras classes. Althusser (1985) considera a escola como sendo o aparelho ideológico escolar, usado para reprimir e estabelecer o poder da classe dominante, que, segundo o autor, encoberta e dissimula através da “aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante (...)” (ALTHUSSER, 1985, p. 80).

Dessa maneira, o mesmo leitor não terá uma mesma leitura sempre, visto que, dependendo das variações do tempo, da história, do modo social, do simbólico, das relações das palavras em diferentes formações discursivas, do lugar social que ocupa, ocorrerão variações nos sentidos atribuídos ao que lê, pois “o dizer tem história. Os sentidos não se esgotam no imediato. Tanto é assim que fazem efeitos diferentes para diferentes interlocutores” (ORLANDI, 2015, p. 47).

De acordo com Coracini (2002, p. 16),

(...) compreendemos que não pode ser o texto o receptáculo fiel do sentido, que este não pode ser controlado a não ser pelos sujeitos submersos num determinado contexto sócio-histórico (ideológico), responsável pelas condições de produção. Estas nada mais são do que o imaginário discursivo que habita o sujeito e que determina o seu dizer.

O ser humano é um todo histórico que perfaz seu presente, seu passado e seu futuro. O todo é complexo e com ele há discursos impregnados por formações discursivas que promovem sentidos diferenciados às palavras. Assim são constituídos os bancos escolares, bem como aqueles que ministram aos que estão neles. Há uma junção de diferentes histórias, de diferentes ideias e ideais.

Coracini (2002, p. 19) ressalta uma prática de leitura comum em sala de aula quando não amparada discursivamente ao expor que

Mais raramente ainda, para não dizer nunca (ao menos nas aulas analisadas), a concepção discursiva se vê contemplada: raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático que o professor lê e respeita como portador da verdade, como representante fiel da ciência, já que constitui, muitas vezes, o único suporte teórico do conhecimento do professor e das aulas por ele ministradas.

Com o que fora apresentado teoricamente sobre leitura discursiva, deixamos destacado que essa linha de estudo promove maior reflexão, interação e democratização no processo de leitura. No âmbito escolar, com este escopo de estudo adotado, ocorre a necessidade do docente ser consciente da materialidade linguística enquanto elemento ideológico e histórico, sempre buscando despertar a ressignificação, não por imposição coercitiva, mas, através da problematização dos diferentes efeitos de sentido.

Após discorrermos sobre a leitura enquanto processo discursivo, abordaremos a relação entre argumentação e leitura. Apresentaremos algumas noções sobre a teoria da argumentação, considerando que os *vlogs* a serem trabalhados em sala de aula pertencem à ordem do argumentar, além da necessidade de discorrer sobre as designações enquanto elementos enunciativos-argumentativos de aperfeiçoamento à leitura crítica.

2.3 LEITURA E ARGUMENTAÇÃO

Para darmos início à teoria argumentativo-discursiva se faz necessário situarmos o leitor para o assunto sobre argumentação. Trata-se de um estudo de grande interesse que percorre a linguagem e tem, num de seus pontos marcantes, a Antiguidade Clássica com a contribuição de Aristóteles e sua sistematização sobre Retórica. Preocupando-se, naquele período, com o “bem falar”, principalmente porque as exposições em público eram práticas constantes, aquele que melhor se sobressaísse teria o destaque dentre os demais expositores, Citelli diz que (1993, p. 07) “(...) a preocupação com o domínio da expressão verbal nasceu entre os gregos”.

Dessa forma, o interesse por criar meios de desenvolver esses “discursos” voltados para o conceito de democracia, assunto norteador da época, foi imprescindível, principalmente para que certas camadas sociais dominassem. Aristóteles estudou a linguagem com recursos da retórica expostos em sua produção “*Arte Retórica*”, analisando “os discursos de seu tempo” e verificou “elementos estruturais comuns a todos eles” (CITELLI, 1993, p. 13). Por esses encaminhamentos, contribuiu para o desenvolvimento e a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre argumentação, pois “(...) ao homem grego cabia manejar com habilidade as formas de argumentação” (CITELLI, 1993, p. 07), e assim, destacar-se dos demais.

Esse legado também foi muito importante para a construção do conhecimento e desenvolvimento da linguagem, principalmente no cunho da persuasão. Como diz Citelli

(1993, p. 08), “cabe à retórica mostrar o modo de constituir as palavras visando convencer o receptor acerca de dada verdade”.

Doravante, os estudos da linguagem sobre o signo e seu significado tornaram-se consideráveis, seja pela retórica e seu objetivo, *a priori*, de aprimorar a fala e, conseqüentemente, o discurso em público, seja pela designação de possibilidades que pudessem ser exauridas como sentidos possíveis de um mesmo signo.

Pelos estudos de Saussure, podemos destacar sua teoria dicotômica do signo: significado e significante, que possibilitaram à Semântica, enquanto epistemologia, estudar o significado ou sentido emergidos nos signos linguísticos. Pêcheux (2014, p. 11) esclarece que “a palavra semântica apareceu no final do século XIX, mas o que ela designa remete tanto às preocupações mais antigas dos filósofos e gramáticos quanto às pesquisas linguísticas recentes”.

Compreendemos os estudos linguísticos recentes os que se preocuparam com o sentido do signo e que servem de subsídios teóricos, principalmente, as contribuições do pesquisador Mikhail Bakhtin. Para o autor russo, o sentido dos signos estão fora dele e sempre arraigados à ideologia. Segundo salienta Citelli (1993, p. 26), fortalecendo esse construto que “o modo de dispor o signo, a escolha de um ou outro recurso linguístico, revelaria múltiplos comprometimentos de cunho ideológico”.

Consideramos que todo enunciado pode ser considerado persuasivo pela necessidade de interação. Dessa forma, concordamos com Fiorin (2016, p. 15), ao expor a transformação no conceito de argumentação baseado nos estudos da retórica de Aristóteles para a da Linguística atual que considera a argumentatividade intrínseca a todo e qualquer enunciado.

Também legitimado por Koch e Elias (2016, p. 13), quando dizem que a

Linguagem é interação e seu uso revela relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, determinadas reações verbais ou não verbais que esperamos provocar no nosso interlocutor etc. Isso significa dizer que o uso da linguagem: (...) é essencialmente argumentativo: orientamos os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões com exclusão de outras.

Da mesma forma, para Forin (2016, p. 29),

(...) todos os discursos são argumentativos, pois todos eles fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando,

contradizendo um dado posicionamento (...) são uma reação responsiva a outro discurso.

Sendo assim, nossa consideração em elencarmos um item para leitura e argumentação surge da necessidade de enfatizar o caráter interacional e dialógico da linguagem e leitura. Ponderamos que os estudos voltados para a argumentação possibilitam que a atividade de leitura seja uma forma de tornar o leitor ainda mais crítico. Se todos os enunciados são persuasivos e requerem responsividade⁴, estudá-los pelas contribuições da Semântica da Enunciação possibilitará tornar o leitor atuante, articulador de sentido, que conseguirá atingir com maior êxito a atividade de leitura.

Em nossa produção, destacaremos as contribuições de Eduardo Guimarães e algumas de suas produções sobre enunciado sob a perspectiva discursiva pela Semântica da Enunciação. Consideramos relevante, pois esclarece muitas escolhas linguísticas utilizadas pelos *vlogueiros*, principalmente as nomações ou designações escolhidas nos audiovisuais.

Primeiramente, é necessário começarmos pelo pensamento do autor pautado na Semântica da Enunciação, salientando que,

(...) na argumentação, um lugar social de locutor sustenta uma posição na enunciação e que o sentido da argumentação não é o da persuasão, mas o da sustentação de uma posição, adquirindo, assim, caráter político (GUIMARÃES, 2013, p. 271).

Para Guimarães, os envolvidos na elaboração da enunciação fazem parte de uma cena enunciativa em que estão, de certa forma, predeterminados ao que se diz, porque há um enunciador particularizado, e para quem se diz. As propriedades enunciativas/argumentativas vão existindo à medida que se tenha bem definido quem produziu e a quem se destina o enunciado produzido. Ou seja, todas as manifestações enunciativas têm caráter argumentativo, porque, primeiramente, fazem parte de escolhas antecipadas definidas por um lugar social. Para Zandwais (1996, p. 02), “... o estatuto da argumentação (...), passa a adquirir o caráter de um “acontecimento”, onde as condições de produção de orientações argumentativas representam posições de enunciação diante dos enunciados”.

Assumindo os estudos de Guimarães, há vários fatores sob a perspectiva argumentativo-discursiva que devem ser elencados. O autor, primeiramente, compreende que semanticamente o sujeito que enuncia argumenta, pois “o funcionamento da língua argumenta” (2008, p. 87). Dessa maneira, todo enunciado possui historicidade, ou seja,

⁴ Este termo será conceituado no item 3.1 desta dissertação.

“memórias do dizer, interdiscurso” (1999, s/p), que é apagado para tornar o sujeito proprietário no que diz.

Dando continuidade a essa construção sobre semântica argumentativa, Guimarães salienta que o enunciado construído possui outras vozes que também falam e que é necessário observá-las. O lugar social do enunciador não deve ser descartado, pois retrata “a poder dizer certas coisas e não outras, a poder falar de certos lugares de locutor e não de outros, a ter certos interlocutores e não outros” (2008, p. 88). Para Guimarães (2011), serão essas reflexões que possibilitam um estudo e um análise mais aprimorados de um texto.

Firmaremos à análise dos nomes (designações), pois concordamos com Guimarães (2002, p. 89), quando diz que “(...) os movimentos designativos ressignificam constantemente o real, que não está aí como o empírico, mas como o identificado pelo simbólico, que inclui necessariamente o político”.

Consideramos que, com essas ponderações referentes à Semântica da Enunciação sob enfoque discursivo, nossa produção didático-pedagógica estará melhor correlacionada, articulada e contextualizada. Dessa maneira, pretendemos colaborar de uma maneira mais precisa na caracterização discursiva e argumentativa dos *vlogs* eleitos para reflexão no processo da leitura.

O próximo capítulo contempla a teoria sobre gênero discursivo, baseada nas produções teóricas do filósofo russo Mikhail Bakhtin. Para isso, conduziremos a escrita desenvolvendo sobre os gêneros discursivos de forma geral, restringiremos ao gênero discursivo *vlog* e, mais estrito ainda, aos três *vlogs* escolhidos para aplicação das reflexões de leitura.

3 O GÊNERO VLOG NA SALA DE AULA

Este capítulo contempla as considerações teóricas sobre gênero discursivo e, especificamente, sobre o gênero discurso *vlog*, tendo como embasamento as contribuições do círculo de Bakhtin. Apresentamos, além disso, a inserção da tecnologia na sala de aula e contemplamos uma análise dos três *vlogs* escolhidos para leitura, pela visão bakhtiniana de gênero discursivo.

3.1 GÊNEROS DISCURSIVOS

Nossa proposta de pesquisa sobre gêneros se orienta pela teoria de estudo da linguagem desenvolvida pelo círculo bakhtiniano. Partimos do pressuposto de que as contribuições trouxeram ressignificações sobre a perspectiva que se aplicava, até então, aos estudos da linguagem. As pesquisas na área da linguística têm uma divisória muito precisa do antes e o após aos estudos bakhtinianos. Anteriormente, concebiam a linguagem sob o prisma objetivista-abstrato em que a estrutura da língua fosse o primórdio do objeto a ser examinado, ou pelo aspecto subjetivista-idealista, a língua como instrumento de comunicação porém, acentuando o caráter mais monológico e menos social desse instrumento, por meio de frases/orações deslocadas do contexto de realização.

Bakhtin recorre a esse caráter subjetivista da língua originalmente proposto nas pesquisas de Émile Benveniste sobre enunciação, porém sob o prisma das condições reais de expressão, pois “a situação social determina que modelo, que metáfora, que forma de enunciação (...)” (BAKHTIN, 1992, p. 116). Por esse rumo, o autor, por meio de seus argumentos sobre a preponderância social da linguagem, reforça seu aspecto subjetivo, mas também, dialógico e ideológico difundidos em sua obra em conjunto com Volochinov, *Marxismo e filosofia da linguagem*.

Em sua produção, Bakhtin apresenta um estudo detalhado sobre enunciados que, segundo o pesquisador, são construídos pela prática social e concreta da linguagem, diferenciando-os da oração como recurso, até o momento, utilizado pela Linguística. Para Brandão (2004, p. 08), o autor russo “(...) não só coloca o enunciado como objeto dos estudos da linguagem como dá a situação de enunciação o papel de componente necessário para a compreensão e explicação da estrutura semântica de qualquer ato de comunicação verbal”.

Para Análise de Discurso, a proposta de pesquisa encaminhada ao enunciado é muito importante, pois foi a partir dessa vertente que as orientações de concepção de linguagem direcionaram-se à “perspectiva sócio-histórica e dialógica da palavra” (CAVALCANTE, 2013, p. 43), já antecipadas por Bakhtin (2003, p. 293), quando considerava que “(...) as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos dessas enunciações individuais”.

Dando continuidade aos estudos de Bakhtin, é necessário discorrer que sua abordagem atentou para os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, observando, dessa forma, que os enunciados possuem características peculiares de acordo com o campo e a finalidade.

Compreende-se que

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem (...). O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos (...). Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas acima de tudo, por sua construção composicional (...) cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Diante do exposto, é possível conceituar gênero discursivo como enunciados produzidos em práticas sociais diversas e que possuem certas estabilidades percebidas pelas características no tema, no estilo e na estrutura composicional. Para que os gêneros discursivos se manifestem, precisam de atividades humanas variadas de linguagem, o que chamamos de esferas. Greco (2010, p. 11) revela que “os enunciados são produzidos somente dentro das esferas, sendo determinados pelas condições e pelas finalidades de cada um delas”.

Quanto às condições sociais que sistematizam a existência do gênero, podemos elencar produção, circulação, recepção, situação social de interação, posição social de autoria e dos interlocutores. No tangente à condição verbo-visual dos enunciados, destacamos o conteúdo temático, estilo, aspectos enunciativo-discursivos. Todos esses elementos são consideráveis na elaboração do gênero, refletindo na materialidade linguística que será utilizada na composição desses enunciados (RODRIGUES, 2005).

Ainda sobre os gêneros discursivos, é mister lembrar que necessitam de suporte para se veicularem à prática discursiva. De acordo com Marcuschi (2003), concebe-se suporte como os recursos físicos ou virtuais que exibem a materialidade dos gêneros discursivos

produzidos com um formato específico. Greco (2010, p. 15) destaca ainda que “o suporte em que o texto está veiculado pode determinar o gênero, um único texto pode apresentar gêneros diferentes, dependendo do suporte”. Vale ressaltar, conforme expressa Marcuschi (2003), que é difícil caracterizar qual o suporte determinante em gêneros discursivos orais e até mesmo os virtuais, pois estão articulados com a dinâmica expressiva e constante da prática de linguagem e interação humana. No entanto, o que não pode ser banido é que “o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele” (MARCUSCHI, 2003, p. 13).

No tocante à composição de um gênero discursivo, Bakhtin discorre que (2003, p. 290) “as palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes”.

Cabe observar que os estudos do filósofo russo no tangente às características do enunciado enquanto prática social contribuíram em algumas considerações da Análise de Discurso. Para Voese (2004, p. 51),

Se as formas de discursividade, os modos de enunciação e os temas compõem o que, para Bakhtin, são as condições de comunicação ou de interação social, é possível entendê-las como uma unidade orgânica que equivale a condições de produção da mediação discursiva.

Bakhtin considera que os enunciados produzidos possuem palavras selecionadas com natureza ideológica por um locutor ativo que é influenciado por diferentes vozes (dialogia como outros discursos). Os enunciados elaborados necessitam e preveem responsividade (manifestação da resposta do interlocutor que pode ocorrer imediatamente ou não), além de serem criados por apreciação valorativa (axiologia) do locutor pela escolha do gênero, do estilo, da imagem que possui ou antecipa do interlocutor.

Sobre a posição do idealizador da Análise de Discurso de linha francesa, Zandwais comenta que

Pêcheux concebe o discurso como um dos aspectos materiais da ideologia, aprofundando, portanto, uma questão fundamental – a da linguagem – que não teria sido senão superficialmente pensada por Marx ou Althusser, mas já pensada por Volochinov/Bakhtin em 1929, na medida em que a relação entre signo e ideologia parece ser construtiva tanto da noção de sentido, já que o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos, como da noção de consciência, uma vez que a consciência está sempre impregnada de signos ideológicos e adquire forma e existência nas relações sociais e históricas (ZANDWAIS, 2009, p. 29).

Nossa proposta de pesquisa está embasada teoricamente pela perspectiva discursiva, que investe nas condições sociais e ideológicas de produção do enunciado como elementos primordiais na elaboração e na recepção do gênero discursivo, influenciando em diferentes efeitos de sentido, e podemos afirmar que o círculo bakhtiniano cooperou muito com essa mudança de paradigma ao estudo da linguagem.

No próximo item, contemplaremos uma análise mais aprofundada, sob o escopo bakhtiniano, o gênero discursivo *vlog*, eleito para a atividade de leitura com os alunos do Ensino Fundamental.

3.2 GÊNERO DISCURSIVO *VLOG*

Neste momento, iremos recapitular nossa abordagem teórica que nos auxilia à construção, desenvolvimento e aplicação da pesquisa, pois consideramos pertinente para o entendimento e justificativa deste item. Como primeira orientação, recordamos que a nossa base em concepção de linguagem segue a abordagem da interação social. Como fora observado no item antecedente, o círculo bakhtiniano contribuiu para essa vertente, pois altera o paradigma da linguagem que anteriormente se encontrava na estrutura, contemplando as partes menores até a frase, porém, destoantes de sua prática de execução.

O estudo da linguagem passa, então, a conceber o enunciado (gênero discursivo) enquanto prática concreta de realização. Segundo Marchuschi (2002, p. 22), a língua enquanto *corpus* de estudo sofre consideráveis alterações, sendo agora concebida “(...) em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Essa visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva”.

Brandão (2004, p. 08) salienta que

Essa visão da linguagem como interação social, em que o Outro desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o linguístico e o social.

Também é necessário mencionar que esse gênero discursivo *vlog* possui características multimodais (sons de uma fala, gestos, ângulo, efeitos visuais) que contribuem para o multiletramento. Sobre essas informações, corroboramos com Dionísio (2014, p. 41), quando afirma que “trazer para o espaço escolar um diversidade de gêneros textuais em que ocorra

um combinação de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes”. E justamente nessa potencialização do desenvolvimento encontra-se o multiletramento, que promove a inserção do aluno em manifestações das mais diversas da linguagem. Diante do exposto, utilizar o gênero *vlog* em sala de aula se torna inexorável.

Esse audiovisual é um gênero que multiplicou rapidamente na mídia assim que a velocidade da internet foi acelerada e popularizada. Seus autores, mediante aumento considerável de público em seus vídeos, têm propostas para a rede televisiva em canais abertos ou pagos. Muitos assumem suas carreiras de celebridades televisivas em programas humorísticos. Para Marcuschi (2008, p. 155), “(...) não se pode tratar o gênero discursivo independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”. Por isso, a necessidade de sair da leitura cotidiana que opera apenas no nível humorístico e promover uma leitura discursiva mais crítica desses *vlogs*. É fundamental que o professor de língua portuguesa instigue essa postura de leitura nos alunos, pois somente assim suscitará a possibilidade da formação leitora mais atuante e cidadã. De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa,

(...) o ensino-aprendizagem de língua portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Para isso, é relevante que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões (PARANÁ, 2008, p. 50).

Os professores precisam reconhecer que atualmente o campo virtual representa um instrumento de grande influência nos alunos. A linguagem, enquanto materialidade simbólica, é o instrumento para a finalidade que este meio pretende atingir. Dessa maneira, é importante que o professor apresente em sala de aula gêneros discursivos que são expostos nesta esfera, pois assim, possibilitará perceber a heterogeneidade existente em diferentes manifestações sociais da linguagem. Como diz Cavalcante (2013, p. 56), “(...) a chegada da internet trouxe também novas formas de comunicação, o que levou ao surgimento de gêneros que ainda hoje estão se estabilizando”.

Pela concepção sociointeracionista da linguagem que enxerga a linguagem enquanto prática social na tríade: escrita, leitura e oralidade, Solé (1998, p. 84) aponta que “(...) é interessante que os alunos leiam diferentes tipos de textos na escola, que conheçam e se acostumem com diversas superestruturas”. Assim também recorreremos à Marcuschi (2008, p.

200), que apresenta quatro aspectos relevantes em se trabalhar com gêneros em que a comunicação esteja mediada pela internet, os quais transcrevemos abaixo:

- (1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
- (2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;
- (3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;
- (4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la.

É notório detectar a formação cidadã totalmente diferente de tempos anteriores ao advento tão aberto e acessível da *web*. Basta contrapor com o período da ditadura brasileira e sua característica comunicacional. Outrora, o que era interminantemente proibido dizer, agora deliberadamente se fala sem limites, sem pudor, sem regras e quase sem leis.

A popularidade e a facilidade de acesso à internet e tudo o que ela apresenta – *sites* de relacionamento, imagens e vídeos dos mais diversos propósitos, informações variadas, pornografias sem limites e sem restrições – desencadearam a formação de um cidadão moderno diferenciado que tem liberdade na pesquisa, na informação, no que deseja ouvir, falar, reivindicar, agradecer, conhecer. Se no período do regime militar o cidadão tinha vontade de fazer coisas mas não podia, agora ele faz o que quer conforme lhe convém.

O *locus* do conhecimento estava predisposto e tão somente na escola e, dessa forma, com a opinião formativa e unitária do professor – solitário mediador e detentor do saber para a época. No entanto, no momento histórico tecnológico vigente, o conhecimento não sai somente do e no professor, passa a adotar também outros recursos, o mundo virtual é um desses meios e tudo o que ele possa transmitir.

Teruya (2006, p. 44) resume em um único parágrafo o foco fundamental pedagógico reflexivo que todo professor deveria promover e instigar aos discentes quanto à leitura e ao uso das tecnologias midiáticas em sala de aula:

A educação escolar não tem o poder de modificar toda uma mentalidade, porque há uma concorrência desigual e desleal da parte do aparato da mídia eletrônica em nível global; seu apelo ao entretenimento, permeado de muita pobreza cultural, banaliza a vida cotidiana e define o modelo de comportamento e de conduta alienada, próprio da sociedade capitalista. Entretanto, o educador pode contribuir para propiciar uma conduta mais crítica diante das visões alienadas e dos preconceitos, cultivando os embriões de uma nova geração de indivíduos humanos mais criativos e mais preparados para o mundo contemporâneo. Não se trata necessariamente de

produzir um novo conhecimento, mas conhecer a produção humana, no sentido de abrir os horizontes do saber que permitam criar, inovar, utilizando-se do conhecimento universalizado e consagrado pela ciência.

Dentro do âmbito midiático/tecnológico, há inúmeras manifestações de exposições discursivas, desde escritas verbais ou não-verbais. A dinamicidade e repercussão dos textos expostos pela esfera digital são inegáveis. Um dos gêneros discursivos de grande clientela e acesso é o *vlogger*, *videolog* ou *vlog*. Segundo Foschini e Taddei (2014, p. 18), “com a evolução tecnológica, o universo dos vídeos na *web* se expandiu, e muito. Os arquivos ficaram menores com formatos mais leves e cresceu o número de usuários com acesso via banda larga à internet”.

De sua vertente originária até os dias atuais, o *vlog* modificou muito comparando sua finalidade inicial de exposição de rotina do seu produtor. Pela própria dinamicidade de seu suporte que desencadeia movimento, história e evolução tecnológica é possível inferir transformações constantes. E talvez esta seja a grande problemática quando se analisa um objeto pertencente a essa constância como é a *web*. Segundo Veroni (2010, s/p), “no *vlog*, o produtor de conteúdo exhibe os seus vídeos em um canal de compartilhamento de vídeo e interage com seus leitores por meio deste espaço”. A característica peculiar desse gênero no tangente à temática é expor, através de audiovisuais, temas cotidianos, banais que retratem um fato corriqueiro vivido pelo *vlogueiro* ou situações sociais, políticas, midiáticas que ele deseja destacar e opinar. Essa exposição desencadeará construções discursivas em formatos de relatos/crônicas.

O *vlog* é um vídeo-*blog*. Trata-se de um internauta que, a partir de um canal no *Youtube* – ou em qualquer outro *site* de compartilhamento de vídeo –, publica conteúdo de uma forma regular em audiovisual” (VERONI, 2010, s/p).

Como a linguagem enquanto prática social é dinâmica, os gêneros discursivos também são, principalmente quando pertencentes ao suporte tecnológico/virtual. Essa dinamicidade é observada por Bakhtin (2003, p. 262), quando afirma que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gênero do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Pela internet, observa-se uma propagação e mutação muito maior desse gênero audiovisual devido ao aumento da velocidade e popularização, a chamada *web 2.0*. Também, pode-se conciliar com a divulgação e o acesso mais flexível de aparelhos tecnológicos. Porém, a engrenagem que alavancou a ascensão do *vlog* e sua grande popularidade comunicacional advém de uma página da *web* que comporta o depósito desses vídeos, o *site Youtube*. Segundo Oliveira (2015, p. 34), existem outros *sites* que possibilitam o depósito de vídeos, como *Vimeo*, *Dailymotion*, *Vidblogs*, todavia o mais comum no Brasil e em grande parcela de países do mundo continua sendo o *Youtube*.

A crescente democratização da internet, juntamente com os recursos tecnológicos mais acessíveis, tornou o produtor desse audiovisual um indivíduo que deseja ser visto, ouvido. Trata-se de um produtor desinibido que gosta de se publicizar, de aparecer.

Segundo Oliveira (2015, p. 42),

o *vlogueiro* (nome que se dá ao produtor do *vlog*) enuncia fatos cotidianos, comentários sobre acontecimentos midiáticos, ciência e política, dicas de fazeres específicos (maquiagens, jogos de videogames e gastronomia são os mais recorrentes), muitas vezes marcando opiniões a partir do que apresenta como sendo vivências particulares.

Os locutores produtores desses audiovisuais são predominantemente jovens, alguns recém-formados, outros com habilidades artísticas diversas. Como expressa Dornelles (2015, p. 12),

Além do caráter autobiográfico, os *vlogs* possuem outras características a serem ressaltadas. Uma delas é a de denúncia social, crítica ideológica e crônica do cotidiano. Estes canais de interação no ciberespaço também têm possibilitado o crescimento de críticas e denúncias sociais, assim como o debate sobre temas de interesse comum, o compartilhamento de opinião sobre produtos e serviços e a construção coletiva do conhecimento e da informação.

Esse gênero discursivo está presente na esfera digital. Podemos, dessa forma, afirmar que o estilo verbal, ou seja, a “... seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, em função da imagem do interlocutor e do gênero” (GRECO, 2010, p. 12), está formado por uma linguagem mais acessível, com recursos dinâmicos e atraentes. Além disso, esse gênero também apresenta uma organização textual precisa, simples, que não seja enfadonha e, principalmente, de fácil acesso a público, sem distinção.

Nos aspectos sócio-histórico-ideológicos do *vlog*, acentuamos a internet como espaço operador que interfere na elaboração do gênero. O momento histórico atual que utiliza da mídia virtual enquanto recurso de busca da estabilidade aquisitiva se torna meio de ingresso a outros suportes também midiáticos, a TV por exemplo. E vale ressaltar que o próprio produtor do audiovisual tem suas palavras e as palavras alheias que ecoam em suas construções enunciativas, tonando-as instrumentos ideológicos persuasivos.

Os *vlogueiros* se preocupam com a proximidade de seus interlocutores, usando como recurso o estilo simples, cotidiano, humorístico, pronomes pessoais de tratamento “você”. Observamos que a responsividade se manifestará daqueles que assistirem por meio de *likes*⁵ (joinhas), compartilhamentos, mudanças de opiniões, mudanças de comportamentos, dentre outras possibilidades possíveis de interação. As respostas podem ser imediatas/ativas (no próprio canal em que está inserido o *vlog*, há possibilidades de reações escritas de respostas positivas ou negativas ao que fora abordado), silenciosas ou retardadas.

Bakhtin (2003, p. 271) expressa que

(...) o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Destacamos que esse gênero discursivo é formado por produções curtas, constituído normalmente por um ou dois *vlogueiros*. Haverá exceção nessa característica quando existirem casos de destaque criados pelo próprio produtor, podendo ocorrer, dessa forma, a presença de até mais de três participantes num mesmo audiovisual. Existe uma preocupação com a postura próxima da posição de tela como a de um jornalista televisivo. A iluminação e o áudio são preconizados pela qualidade. Os ambientes de filmagem alternam entre personalizados ou não, sendo alguns audiovisuais produzidos no quarto, no escritório. O tempo para publicação em canais⁶ da página do *Youtube* varia de um dia, uma semana, quinze

⁵ “O *Youtube* oferece muitas ferramentas para a interação do usuário, uma delas é a possibilidade de marcar um vídeo com um “gostei” ou “não gostei”. No entanto, o “Like” do Google gera um histórico dentro do seu perfil e o vídeo curtido é adicionado em uma lista específica que, por padrão, pode ser vista por outros usuários, mas você pode mudar isso nos ajustes da conta”. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2016/04/marcar-gostei-em-video-do-youtube-gera-historico-de-likes-saiba-apagar.html>>. Acesso em: 27 out. 2016.

⁶ “A ideia é idêntica à da televisão, em que existem vários canais disponíveis. A diferença é que os canais são criados pelos próprios usuários, onde podem compartilhar vídeos sobre os mais variados temas”. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/youtube/>>. Acesso em: 27 out. 2016.

dias, um mês, dependendo da “novidade” que o *vlogueiro* deseja expor. Porém, quanto maior a demora, a consequência poderá ser a diminuição de público por isso, é comum a recorrência de publicações constantes.

Os *vlogs* apresentam uma organização estrutural simples com relatos organizados, tendo como ordem narrativa início, meio e fim, sempre se valendo de uma linguagem cotidiana, já que lida com público jovem e proeminente do mundo virtual e dinâmico, como confirma Greco (2010, p. 12), ao dizer que “todo gênero tem uma organização estrutural de acordo com as condições específicas e a finalidade”.

Discorreremos sobre o gênero discursivo e sobre algumas informações pertinentes ao gênero *vlog* à luz dialógica do círculo bakhtiniano. No próximo item, seguiremos a mesma perspectiva nos três *vlogs* que foram utilizados como gênero discursivo de leitura com alunos do nono ano do Ensino Fundamental.

3.3 CONSIDERAÇÕES DA EPISTEMOLOGIA BAKHTINIANA SOBRE OS VLOGS ESCOLHIDOS

Para leitura com os alunos do ensino fundamental, fizemos uso do gênero discursivo *vlog*, textos audiovisuais propagados no *site Youtube*, pertencentes à esfera digital. Escolhemos três produções, sendo uma de cada produtor: Rafinha Bastos, Felipe Neto e do casal Leon e Nilce.

Pertinente ao tema, podemos verificar que os três lidam com assuntos cotidianos, principiando por relatar, usando sequências argumentativas/opinativas. Vale destacar que o *vlog* de Rafinha Bastos apresentou seu dilema de enfrentamento direcionado a uma empresa de canal pago, *NET*. Felipe Neto discorreu sobre um programa televisivo passado no SBT entre 11 de julho a 03 de outubro de 2012, cujo título era “O maior brasileiro de todos os tempos”. Leon e Nilce comentaram sobre uma notícia que foi destaque no Brasil em abril de 2014, em que a discussão centrava sobre considerar ou não a *funkeira* Valesca Popozuda como uma grande pensadora da contemporaneidade.

Quanto ao estilo empregado nesses *vlogs*, vemos a predominância de sintagmas que nominam e caracterizam, ou seja, recursos presentes de muitos substantivos e adjetivos:

1. “Se eu não conseguir esse filme, cancela essa merda”. *Vlog* de Rafinha Bastos em que nomeia o filme com tom pejorativo.

2. “O desgraçado... o homem já foi pra lua, o homem já clonou ovelha, você clica nessa merda desse negócio e aparece a *HBO* aqui, pra mim é o mínimo que você tem que fazer”. Através do xingamento severo, nomina o atendente e o recurso tecnológico que o atendente deveria realizar.
3. “Eu fiquei muito puto e liguei de volta, mas daí já liguei meio puto mesmo”. Adjetivo utilizado para caracterizar o comportamento raivoso do *vlogueiro*.
4. “Adivinha quem foi que ganhou o poder de decidir os cem maiores? (pausa e proximidade com a tela)... O POVO (entonação alterada), por que isso não ia dar merda não, né?”. Com entonação irônica e utilização de substantivo com xingamento para nominar o comportamento de desalento do produtor com a população brasileira no momento de escolha.

Vale destacar o humor, que é uma marca predominante nessas produções. Normalmente, está atrelado às encenações, gesticulações, ironias, xingamentos (multimodalidade). De acordo com Dornelles (2015, p. 30), “(...) percebemos que os *vloggers* utilizam a naturalidade misturada à encenação artística”. Para o autor, ainda há como característica comum nessas produções a crítica social energética, que é dedicada ao espectador ou ao alvo da crítica, além da presença de palavras obscenas remetentes ao sexo. Nessa perspectiva, é comum encontrarmos dizeres de *vlogueiros* que mostram marcas da dinamicidade da *web* recorrentes à necessidade de adesão a mais públicos, majoritariamente, jovens com predominância das classes populares, corroborando ao que Bakhtin (2003, p. 265) salienta que “todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso”.

Continuando sobre o estilo, também há o uso da gíria nessas produções:

1. “Então isso é uma mudança de cultura véio, tudo bem que o objeto da ostentação é um treco errado: bem material é um treco retardado de se ostentar véio”, fala do *vlogueiro* Leon.
2. “Cara, mas tem humor? Tem que ter descontração entendeu? A vida não pode ser rígida!”, fala da *vlogueira* Nilce.

Essas caracterizações por repetições e nominações que representam marcas da oralidade legitimam o gênero discursivo da *web* e para quem é produzido – jovens, e seu caráter de popularização, tornar o *vlogueiro* uma iminente celebridade. Sendo assim, quanto mais público atingir seu objetivo estará garantido já que se trata da internet, de uma ferramenta de ascensão e destaque atualmente para divulgação e indicação de possíveis

famosos. Bakhtin (2003, p. 269) declara que “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico”.

As finalidades dessas produções, de um modo geral e detectadas nos audiovisuais escolhidos, se dão pelas seguintes categorias: necessidade de comunicação, ser visto e ouvido, popularização quase que imediata, ter vontade de opinar sobre algo, mostrar a capacidade de edição de vídeo, mostrar capacidade em encenação, passar o tempo com criações que façam os outros rirem (*stand up*), alavancar uma possível carreira, estar indignado com algo, não ter inibição frente às câmeras, querer ser popular, mostrar talentos, entretenimento, irreverência, acreditar no poder imediato da comunicação pela internet.

São por esses caminhos que este gênero tem se popularizado a cada minuto, ainda mais com a propagação do *site Youtube*. Mesmo contendo regras de postagem, o próprio *site* diz: *Broadcast yourself* (transmita-se, mostre-se, crie), ou seja, uma apelação significativa para a popularidade e que também circunda a página como primeiro interesse mercantilista do/no *vlogueiro* para que seja criativo.

Também destacamos que, por meio das escolhas lexicais utilizadas pelos *vlogueiros*, é possível observar o caráter axiológico, que, segundo Bakhtin (2003, p. 289), “(...) é o elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado”. Nos vídeos escolhidos, há muita ironia, sarcasmo, menções de alegria, de tristeza, irreverência, êxtase, aprovação, reprovação, elogios e humilhações. Exemplos que podem ser elencados a seguir:

1. “Dar chute na cara de uma criança, fiquei nesse nível de tão puto que eu fiquei”. Rafinha Bastos, num tom de humor “negro⁷”, salienta sua raiva inflamada através de um ato de maltrato à criança, além de adjetivar pejorativamente por meio de xingamento o nível da raiva que se encontrava. O uso da violência doméstica mostra a axiologia que marca o próprio produtor desse audiovisual, pois já não é a primeira vez que apresenta falas consideradas bizarras para fazer o interlocutor rir e chocar com padrões de comportamento não aceitos socialmente.
2. “O Silas Malafaia o maior homofóbico da história deste país”, construção dita por Felipe Neto. Observamos que o adjetivo que caracteriza o pastor Silas Malafaia, além do advérbio de intensidade, forma uma figura hiperbólica. Reconhecemos, por meio das escolhas lexicais desse momento, a posição contrária do *vlogueiro* na escolha do

⁷ “Humor feito com desastres, preconceito, racismo, entre outras questões”. Disponível em: <<http://www.revistacapitolina.com.br/humor-negro-o-termo-negro-e-o-politicamente-incorreto/>>. Acesso em: 27 out. 2016.

pastor como “maior brasileiro de todos os tempos”.

3. “É isso que eu fico revoltado com esse povo bicho-grilo de faculdade”. Este fragmento representa a crítica tecida por Leon à fala de sua esposa Nilce sobre ser mais despojada na vestimenta no período da faculdade.

Essas características axiológicas revelam a apreciação valorativa do locutor quanto à escolha do gênero, do estilo, da imagem que antecipa do interlocutor para a produção do gênero discursivo e evidenciam o quanto este audiovisual *vlog* tem sua produção subordinada à esfera virtual, ao interlocutor jovem e ao momento sócio-histórico dinâmico da *web*.

Também é possível observar as constantes lutas de interesses sociais em que a própria internet serviu e ainda serve como recurso de audiência do segmento oprimido e não ouvido. Bakhtin (2003, p. 297) já afirmava que “cada enunciado é pleno de nós e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”.

Dessa forma, percebemos nos audiovisuais a revelação dialógica com outras vozes. No *vlogs* selecionados, há várias vozes de outros discursos (religiosos, políticos, sociais, tecnológicos...) que se encontram constituídos no discurso dos *vlogueiros*:

1. “Eu não consigo pensar assim, não é assim que o mundo da tecnologia funciona”. Rafinha Bastos se justifica durante o enfrentamento com a telefonia da *Net* por não anotar o número do protocolo. Esse dizer revela o pensamento filosófico do imediatismo, do ultrapassado, não havendo mais, aparentemente, a necessidade do uso de caneta e papel.
2. “Isso mesmo, Luan Santana foi considerado melhor que a Elis Regina, melhor do que Raul Seixas e de todos aqueles outros nomes que eu tinha comentado antes, como Joelma e Cláudia Leite”. De forma sarcástica e irônica, Felipe Neto fica indignado com a posição de Luan Santana frente a outros cantores que, para o *vlogueiro*, deveriam fazer parte no alto da escala. Construções muito comuns do valor nostálgico e dos cânones como demonstração de sabedoria e criticidade.
3. “O *funk* de ostentação tá mudando um pouco a cultura nacional”. Dizer de Leon sobre o *funk* brasileiro de ostentação. Trata-se de uma construção de luta de classes sociais enquanto valores culturais em reconhecimento à manifestação popular.

A posição crítica constitutiva dos *vlogueiros* advém de outros enunciados produzidos historicamente. É possível observar, pelos enunciados selecionados de Rafinha Bastos, que sua posição quanto ao atendimento telefônico atualmente é de desgaste. Muitos interlocutores se identificariam com essa conduta de descontentamento ao sistema “0800”, de informações

entrecortadas, de esperas exaustivas e morosas perante atendimentos telefônicos.

Para Felipe Neto, a classificação dos cem maiores brasileiros de todos os tempos está errônea motivada por escolhas populares que reconhecem somente o tempo presente e esquecem o passado, fator relevante e compartilhado por interlocutores insatisfeitos com possibilidades que necessitam da posição democrática e “consciente” do cidadão.

Leon e Nilce contestam o fato de que Valesca Popozuda não pode ser considerada pensadora. Para eles, a cantora, pertencente ao *funk* ostentação, tem mudado significativamente a cultura popular e a música, para descontentamento dos cânones e alegria da classe popular. Observamos, dessa maneira, as constantes lutas de interesses sociais em que a própria internet serviu e ainda serve como recurso de audiência do segmento oprimido e não ouvido.

Neste capítulo, propusemo-nos a apresentar considerações dos estudos bakhtinianos nos *vlogs* selecionados para leitura com os alunos. Pretendemos, no capítulo que segue, expor a análise desses *vlogs* sob a perspectiva da Análise do Discurso e da argumentação.

4 ANÁLISE DISCURSIVA E ARGUMENTATIVA DOS VLOGS

Este capítulo está constituído pela análise dos *vlogs* sob a perspectiva discursiva e a argumentativa, considerando que, a partir dela, criamos a proposta de intervenção pedagógica. Procuramos seguir a proposição aferida por Orlandi (2015, p. 59) quanto à postura do analista em discurso, dizendo que,

O que se espera do dispositivo do analista é que ela (análise) lhe permita trabalhar não numa posição neutra mas que seja relativizada em face da interpretação (...) Esse dispositivo vai assim investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade. No trabalho da ideologia.

Didaticamente, optamos por sistematizar os itens das condições de produção que determinam toda a discursividade entre autor/locutor e leitor/interlocutor. Para tanto, fizemos uso dos seguintes pontos que serão discutidos durante a análise dos *vlogs*, baseados em Mussalim (2001, p. 137) com algumas alterações:

- I. sujeito locutor,
- II. lugar do sujeito locutor,
- III. sujeito interlocutor,
- IV. lugar do sujeito interlocutor,
- V. formações imaginárias:
 - a. imagem que o sujeito locutor tem de si,
 - b. imagem que o sujeito locutor tem do sujeito interlocutor,
 - c. imagem que o sujeito locutor tem do assunto,
- VI. tessitura da discursividade: o dito pelo sujeito, formação discursiva, formação ideológica, o interdiscurso, o não dito pelo sujeito

Sobre argumentação, apresentamos um item que contempla a análise destinada à designação nominativa conforme o aporte teórico de Guimarães (2002):

- VII. argumentação discursiva

4.1 ANÁLISE DO VLOG DE RAFINHA BASTOS, CANAL RAFINHA BASTOS, “A RAIVA”

Seguindo a sistematização apresentada anteriormente, partiremos do primeiro ponto a ser abordado:

I) Sujeito locutor

O sujeito discursivo do *vlog* é Rafinha Bastos. Trata-se de um sujeito midiático e popular, adulto, masculino, casado, hétero e polêmico⁸. Possui formação superior em Jornalismo pela PUC - RS⁹. Atualmente é comediante e apresentador televisivo, tem página na *web* e canal¹⁰ no *site* do *Youtube*. Essas informações são relevantes à análise da condição de produção, visto que “(...) a noção de história é fundamental, pois, porque marcado espacial e temporalmente, o sujeito é essencialmente histórico” (BRANDÃO, 2004, p. 59).



11

II) Lugar do sujeito locutor

Para a produção desse gênero discursivo, o sujeito que o produziu fala do lugar da *web* usado como ganho de dinheiro e popularidade. Seu lugar desse ponto sócio-histórico-ideológico é de internauta, comediante e jornalista.

⁸ Disponível em <<http://br.eonline.com/enews/as-polemicas-de-rafinha-bastos-ao-longo-dos-anos/>>. Acesso em: 27 out. 2016.

⁹ Disponível em <<http://www.rafinhabastos.com.br/imprensa/>>. Acesso em: 27 out. 2016.

¹⁰ No texto audiovisual, chamado *vlog*, o canal é a página da *web* inserida num *site* específico que aceite a inserção de vídeo. Rafinha Bastos tem um canal no *site Youtube*. Cada produtor de *vlog* possui sua respectiva página ou canal.

¹¹ Disponível em: <<http://www.rafinhabastos.com.br/>>. Acesso em: 27 out. 2016.



III) Sujeito interlocutor

De um modo geral, serão todos os interessados pelo gênero discursivo *vlog*. O lugar sócio-histórico-ideológico é constituído por jovens internautas que usam a rede virtual para entretenimento. Como esta pesquisa será aplicada numa sala de aula, podemos também redefinir o interlocutor de forma bem específica: alunos jovens, com idade entre 14 a 19 anos de idade, sendo a maioria do gênero feminino e que possuem grande afinidade por esse gênero discursivo. Essas descrições do interlocutor são relevantes para a pesquisa, pois também interferem nas condições de produção.

IV) Lugar do sujeito interlocutor

Corresponde a um sujeito com interesse nas propagações que estejam vinculadas ao mundo virtual.

V) Formações Imaginárias

a) Imagem que o sujeito locutor tem de si

Considera com propriedade no que diz pelo grau de instrução, pela popularidade já conquistada. Utiliza xingamentos salvaguardados por se intitular comediante de *stand up*, ator e com histórico polêmico na mídia.

b) Imagem que o locutor tem do sujeito interlocutor

A primeira imagem que o locutor produtor do *vlog*, Rafinha Bastos, pode ter sobre aqueles que o assiste é de ser composta por uma grande parcela de jovens ou curiosos que têm interesse em produzir *vlogs*. São espectadores que poderão levá-lo ao aumento da popularidade e de um poder aquisitivo maior. Representa um público que gosta de entretenimento e assiste ao *vlog* pela ludicidade, linguagem fácil e sem pudor. No tangente ao tema desse audiovisual escolhido, pressupõe que aqueles que assistirem a sua produção

usufruem ou saibam o que é canal pago *HBO* e pratiquem a compra de filmes em *pay per view*.

Podemos observar que o processo de interação entre produtor do *vlog* e seus possíveis telespectadores está na utilização do pronome pessoal de tratamento “você” logo no início dessa produção: “você odeia alguma coisa nessa vida?”, “você deve ter alguma história de atendimento telefônico com a *Net*, uma raiva, uma ira (...)”. O uso do pronome de tratamento demonstra casualidade, informalidade, designando, dessa maneira, um interlocutor proximal nas relações, no compartilhamento dos enunciados que serão construídos posteriormente pelo *vlogueiro*.

A informalidade como tratamento designativo do interlocutor revela a politização, já de antemão, iniciada na produção para eventuais construções enunciativas consensualizadas pelos envolvidos. Temos, então, um sujeito enunciador político que, por predeterminações desse lugar social, utiliza a linguagem como recurso simbólico dessa opinião e que almeja cumplicidade, como confirma Guimarães (2002. p. 18), “(...) o falante não é esta figura empírica, mas uma figura política constituída pelos espaços de enunciação”.

Segundo Pêcheux (2014, p. 105),

vemos surgir, assim, uma espécie de cumplicidade entre o locutor e aquele a quem ele se dirige, como condição de existência de um sentido da frase. Essa cumplicidade supõe de fato, uma identificação, isto é, a possibilidade de pensar o que ele pensa em seu lugar.

c) Imagem que o sujeito locutor tem do assunto

O assunto abordado é a raiva ocasionada devido ao atendimento telefônico da empresa *Net* para a aquisição de um filme (*pay per view*) no canal pago *HBO*. O fato ocorreu com o próprio *vlogueiro*, dando-lhe propriedade, onisciência e onipresença. Trata-se de um assunto banal, corriqueiro, sem pretensão formal.

VI) Tessitura da discursividade: o dito pelo sujeito, formação discursiva, formação ideológica, interdiscurso, o não dito pelo sujeito

O *vlog* inicia com Rafinha Bastos perguntando ao seu interlocutor se ele odeia alguma coisa. Essa aproximação do autor com o espectador retoma a análise realizada sobre a imagem que o locutor (Rafinha Bastos) tem do interlocutor (espectadores que gostam de entretenimento e linguagem de fácil compreensão) em que busca a interação para popularizar

sua produção. A imagem aproximada na tela e o ambiente casual – quarto ou escritório –, emitem maior familiaridade entre produtor e público.

Através do dizer “você odeia alguma coisa muito nessa vida? Tipo, sei lá, tomate. Eu odeio tomate, mas eu como tomate”, temos a exposição discursiva das condições de produção que identifica um sujeito histórico que tem liberdade de escolha. Contrário seria se retomássemos o indivíduo da Idade Média (contexto sócio-histórico-ideológico), em que a escolha não lhe caberia e o termo linguístico utilizado o verbo “odeio” seria considerado uma desavença à religião representando falta de humildade.

Sintonizando o espectador sobre a raiva e o ódio que tinha de algo, o sujeito Rafinha Bastos discorre sobre o atendimento telefônico com a empresa *Net* e sua respectiva desavença por um filme comprado e não liberado. Num determinado momento diz: “Essa semana liguei, ia passar um filme na *HBO*, nem lembro o filme que era que eu queria ver, tá bom, eu até lembro, mas é muito *gay*, então eu prefiro não falar”. Continua contando ao interlocutor seu problema e, novamente, repete: “Eu não quero mais essa *HBO*, porque eu comprei pra ver um filme que vai passar agora que eu não vou falar, porque é um filme um pouco *gay*”. Independentemente do grau de intensidade pelo uso dos advérbios “muito” e “pouco”, a marca linguística adjetiva “*gay*” é usada para caracterizar o filme. Nessa situação, o produtor do audiovisual revela a formação discursiva subordinada pela formação ideológica da religião. Primeiramente, porque o *vlogueiro* tem raiz judaica imbricada pelos valores familiares e heterossexual masculino sobrepostos ao homoafetivo. É possível, nesse discurso, localizar a reprodução do Aparelho Ideológico de Estado (AIE), prescrito por Althusser, através do aparelho religioso que interpela para consolidar a hegemonia da classe dominante burguesa, hétero e patriarcal. De acordo com o autor (1985, p. 106), “a ideologia da classe dominante não se torna dominante por graça divina, ou pela simples tomada de poder do Estado. É pelo estabelecimento dos AIE, aonde esta ideologia é realizada e se realiza, que ela se torna dominante”.

Essa construção linguística é comumente usada entre os jovens alunos, está versada por uma expressão popular que veladamente encobre a posição ideológica política do preconceito, machismo e misoginia. Encontra-se arraigada a uma sociedade patriarcal e com resquícios da predominância religiosa que predetermina o perfil aceitável.

Outro fator considerável nesse dizer do *vlogueiro* é que, para ele, há uma classificação que caracteriza os filmes escolhidos num processo considerado pela Análise de Discurso de efeito metafórico (sentido): filme e *gay*. Poderíamos parafrasear essa mesma frase dizendo “(...) tá, eu até me lembro, mas é muito romântico”. Essa reconstrução linguística,

substituindo a expressão *gay* por romântico, afere ao comportamento social que, no subentendido, desmerece o gosto feminino e os atos de choro e amor como desprezíveis. Tal fator é corroborado pelos estudos de Pêcheux parafraseados por Montgomery e Allan (2014, p. 249), quando dizem que o sentido das palavras não estão em si mesmas numa atividade somente de decodificação.

Dessa forma, da palavra *gay*, podemos elencar polissemias destinadas ao romântico, melancólico, amoroso, choro. Como intercurso apagado propositalmente, temos as paráfrases desencadeadas por sentidos tendenciosos de construção enunciativa que designam, nominam *gay* por romântico e, à vista disso, afeminado. Tratam-se de enunciações construídas pela historicidade e consolidadas por agentes contrários ao gênero masculino que apresentam posturas ou gostos femininos, também, fortalecidas por imposições históricas de diversas instituições.

São interdiscursos que sobrepujam o gênero masculino ao feminino, marginalizando as escolhas que foram direcionadas, construídas historicamente como pertencentes somente à mulher. Tratam-se de construções enunciativas politizadas, baseadas em argumentos enraizados e aceitos por aqueles que deterioram a imagem fêmea considerando-a submissa, subordinada e subalterna, transpondo negatividade a todos elementos que possam representar a mulher.

É possível identificar esse caráter ideológico intrínseco à palavra, se nessa mesma construção discursiva colocássemos no lugar “(...) tá, eu até me lembro, mas é muito infantil”. A palavra que foi alterada não conota acepções à mulher nem tampouco desmerece seus possíveis gostos e atitudes. Essas proposições desencadeiam as construções machistas sociais que desqualificam e determinam que somente o gênero feminino “pode” ou “deve” gostar de romances, sendo a figura masculina forte e onipotente, não podendo aderir e revelar esses mesmos gostos.

Durante a narrativa, Rafinha Bastos repete vários dizeres dotados de xingamentos aos atendentes da *Net* ou ao serviço que deveria ser prestado:

- a) “Se eu não conseguir assistir ao meu filme, cancela essa merda!”
- b) “(...) não faço a menor ideia da porra do número de protocolo (...)”
- c) “O desgraçado, o homem já foi pra lua (...)”

Os termos linguísticos, nesses momentos, revelam a imagem que o locutor tem de si e do interlocutor. Sobre si, sente-se com propriedade por ter um público considerável porém, ainda almejando aumento da popularidade, já que é comediante em *stand up* justificando, dessa forma, o uso das palavras de baixo calão para gerar humor. Revela que vivenciou o

assunto e numa linguagem cotidiana, ainda que ofensiva, pressupõe que seu público da internet está habituado a esse tipo de manifestação de linguagem.

Também é relevante destacar que os termos utilizados como sintagmas nominais estão assumindo o lugar de outros recursos linguísticos que tornariam o discurso menos ofensivo. Porém, para essa situação mencionada na internet, os recursos linguísticos se legitimam enquanto condição de produção, pois estão representados por produções enunciativas que aspiram publicidade por meio do sensacionalismo e destinadas ao interlocutor sem pudor e jovem.

Ainda podemos analisar por essas expressões uma outra formação discursiva: a autoridade do cliente sob a égide da ideologia do capitalismo. Sendo assim, é até aceitável a irritação do *vlogueiro* e na raiva as manifestações ofensivas aos atendentes e ao serviço da *Net*. Essa é uma vertente do sistema capitalista de venda e consumo considerando que sempre o cliente está certo. Ao funcionário cabe a tarefa de ater-se à venda do produto ideologicamente numa atitude de subordinação. Contrário aconteceria se ele estivesse exigindo o mesmo serviço, porém na instância de um fórum diante de um representante jurídico da empresa e um juiz de pequenas causas. O ambiente e a autoridade coibiriam esses xingamentos, a exigência continuaria, porém as construções discursivas seriam suavizadas determinadas pelas condições de produção distintas.

No decorrer da construção do *vlog*, Rafinha Bastos declara: “Eu não quero me programar para assistir um filme daqui 48 horas. Eu não consigo pensar assim. Não é assim que o mundo da tecnologia funciona” e “(...) eu não tenho, eu não funciono com caneta, não existe, eu teclo as coisas, eu não anoto mais, eu não sei mais escrever”. Pela repetição constante do advérbio de negação no início dos discursos, Rafinha Bastos revela uma forte tendência histórica atual voltada para o imediatismo, além de avaliar os recursos para a escrita considerado-os obsoletos se comparados ao avanço tecnológico. Temos aqui a construção ideológica da tecnologia sobreposta às outras evoluções da história, permitindo a emissão dessa formação discursiva. São discursos que evidenciam que a espera já não é bem vista, as comunicações se concretizam por cliques rápidos, sem delongas. As construções discursivas proferidas pelo *vlogueiro* revelam o aprisionamento contemporâneo à tecnologia e ideologicamente o que ela proporcionou aos seus usuários.

Sob o dizer “não é assim que o mundo da tecnologia funciona”, é possível prever que há uma caracterização específica para essa atividade tecnológica, podendo aferir dinamicidade, rapidez, agilidade. Por outro lado, subentende-se que tudo que fora contrário a essas acepções estará destituído dessa atividade: morosidade, prolongamento, ronceirismo

entre outras. Também, na construção discursiva “(...) eu não sei mais escrever”, existe a ideia pressuposta de que o *vlogueiro* sabia realizar essa atividade e o subentendido que a revolução tecnológica e seus recursos mais “avançados” fizeram com que essa tarefa fosse esquecida.

Destacamos ainda a construção discursiva do *vlogueiro* dizendo: “Aí eu fiquei puto, mas sabe assim puto como se poderia sei lá, dar chute na cara de uma criança. Eu fiquei nesse nível, de tão puto que eu fiquei”. Nessa estruturação enunciativa, podemos encontrar a formação discursiva da mídia e a espetacularização correlacionada à violência. É possível, nos tempos atuais, contextualizar a mídia aviltante ao sensacionalismo usando a exposição constante da violência, pois, por mais ignóbil que possa parecer, há público para isso.

Essa discursividade poderia ser parafraseada com “(...) dar chute numa porta”, retirando, dessa forma, um ser vivo para um inanimado artefato construído pelo ser humano. Todavia, como dito anteriormente, a necessidade da mídia em sensacionalizar e clamar por público se confirma pelos vídeos de brigas, acidentes e desastres que são compartilhados. Há também construções discursivas constantes propagadas em redes sociais que representam a ideologia do sensacionalismo e da violência como atos já normalizados e até banalizados. Por isso, essa paráfrase por mais que seja comum (chutar uma porta) não chamaria atenção, não chocaria, impossibilitando o intuito do *vlogueiro* de criar polêmica, banalizar um ato sério, e assim, conseguir público e despertar risos.

Essa mesma formação discursiva destinada à violência infantil poderia ser diferente se realizada em tempos históricos em que as crianças eram vistas como adultos em miniatura. Nesse período, os filhos dos proletários pertencentes à classe baixa e sem recursos eram obrigados ao trabalho braçal muitos em limpeza de chaminés, os “limpa-chaminés”, na Europa gélida, morrendo conseqüentemente, muito cedo. Segundo Barbosa e Magalhães (2008, p. 03), “a socialização da criança durante a Idade Média não era controlada pela família, e a educação era garantida pela aprendizagem através de tarefas realizadas juntamente com os adultos”. Sem constituição de leis destinadas aos direitos da criança, provavelmente, tais violências poderiam até ser comuns para aquela época, o que ainda pode ocorrer em países em que o Direito Humano da infância ainda não é exigido. Podemos constatar, mediante essa análise, que as condições de produção determinadas pela historicidade provocam diferentes efeitos de sentido no discurso.

VII) Argumentação discursiva

Partindo do pressuposto teórico de Guimarães (2002), destacamos, no *vlog* de Rafinha Bastos, “A raiva”, alguns elementos relevantes destinados às designações que demonstram a

posição político-argumentativa do produtor. Relembrando que, por orientação discursiva, não há enunciados isentos de argumentatividade. Dessa maneira, em nossa pesquisa, destacaremos as nominações ou designações propostas por Guimarães para comprovar como esses elementos pontuais cotejam o caráter argumentativo e político no texto, pois do “ponto de vista semântico podemos dizer que o funcionamento das expressões linguísticas são lugares de produção de sentido” (GUIMARÃES, 2009, p. 50).

Dessa forma, iniciamos pela palavra “filme”, que, na construção narrativa do *vlogueiro*, assume acepções depreciativas: merda e bosta, como em “cancela essa merda” e “cancela essa bosta”. Reiterando o já dito, temos um produtor/locutor que, perante uma rede midiática, aberta e livre, deposita palavrões compartilhados no dia a dia no momento de ira e compactuados por muitos dos que assistem ao vídeo seguidores/fãs do autor.

As designações que foram alteradas para nomear a palavra filme revelam a posição política de um sujeito indignado com o atendimento da empresa e, de certa forma, aquele que desqualifica o próprio filme pelo caráter feminino que o autor mencionara de início como já analisamos anteriormente.

Da mesma maneira, para a função atendente, o *vlogueiro* nomina como “desgraçado”, “amigo”, “colega”, “cara”. Aparentemente, o termo de designação com maior depreciação está na expressão “desgraçado”, no entanto as palavras “amigo, colega, cara” foram utilizadas de forma irônica, e as expressões faciais reveladas no vídeo demonstravam a real finalidade dos termos por quem as enunciou.

Também é possível aferir, pelas expressões utilizadas pelo produtor do audiovisual para designar o atendente, a relação simétrica hierárquica de subordinação, ou seja, aquele que exerce e deve fazer algo para satisfazer o consumidor. Dessa forma, xingamentos e construções enunciativas informais seriam aceitáveis.

Para finalizar sobre as designações utilizadas pelo *vlogueiro* Rafinha Bastos nessa produção audiovisual, apresentamos os seguintes dizeres: “Eu fiquei puto”, “(...) mas sabe assim puto como se poderia, sei lá (...)” e “(...) de tão puto que eu fiquei”. A palavra dicionarizada “puto” representa, popularmente, uma expressão de desagrado por quem a enuncia, podendo, nessas situações discursivas, ser reescrita das seguintes maneiras: eu fiquei com raiva, eu fiquei transtornado, eu fiquei irritado, eu fiquei nervoso.

A construção enunciativa utilizando essa expressão revela o sujeito midiático que populariza seus dizeres no intuito de informalizar a situação e aproximar-se do locutor social da *web*. Outro fator relevante é que o próprio verbete, segundo os dicionários Aurélio e Michaelis, traz como primórdio de sentido que se trata de uma expressão que vem do Latim

puttu, *putu*, que representa menino, adjetivo: diz-se de homossexual¹², ou substantivo masculino: homem dado a libertinagem¹³. Esse locutor social enuncia “puto”, considerando uma expressão atual, porém há um intercurso composto por outras vozes que apagadas tornam esse dizer recente para o presente ou para o futuro, não revelando que já está impregnado de estereotipação.

Mediante a análise realizada sob a vertente discursiva e argumentativa no tangente às designações, apresentaremos a mesma análise no segundo *vlog* também oferecido para leitura em sala de aula.

4.2 ANÁLISE DO *VLOG* DE FELIPE NETO, CANAL FELIPE NETO, “MAIOR BRASILEIRO DE TODOS OS TEMPOS – NÃO FAZ SENTIDO!”

Assim como sistematizamos a análise do primeiro *vlog* de Rafinha Bastos, faremos o mesmo com o *vlog* de Felipe Neto.

D) Sujeito locutor

Felipe Neto, segundo pesquisa, fez curso de teatro¹⁴, tem página pessoal na *web* e intitula-se ator, *vlogueiro*, comediante, escritor e empresário¹⁵. É conhecido na mídia como irreverente e segundo o *site* do *vlogueiro*: “Felipe encarna um personagem reclamão, cheio de razões para criticar tudo que o incomoda (...) com humor cortante, bem informado e mordaz”. É jovem, carioca, hétero, solteiro e, até então, dono do grupo Parafernália, canal de humor do *site Youtube*.

Diante das informações apresentadas, podemos aferir que é um sujeito popular nas redes sociais, de classe média alta, com domínio da linguagem formal e mesmo “atuando” demonstra críticas ácidas aos assuntos mais diversos.

¹² Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/dicionario/home.asp>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

¹³ Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=G9EXY>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

¹⁴ Disponível em: <<http://felipenetooficial.blogspot.com.br/p/sobre-felipe-neto.html>>. Acesso em: 27 out. 2016.

¹⁵ Disponível em: <<https://minhavidanaofazsentido.com.br/>>. Acesso em: 27 out. 2016.



Nessa produção audiovisual, temos um produtor necessitado de audiência e público porém, com um percurso em maior vantagem, é considerado o *Youtuber* mais popular do *site*, com maior quantidade de inscritos e visualizações em suas produções que, consideravelmente, tendem a ser polêmicas.

II) Lugar do sujeito locutor

O locutor dessa produção discursiva audiovisual tem o lugar internet, *a priori*, de natureza pública. Socialmente, esse lugar está representado por um artista jovem com formação escolar e interesse financeiro na produção de seus *vlogs*. O estúdio para elaboração do vídeo é o seu próprio quarto ambientalizado para a produção. Usa sempre um óculos escuro e sua imagem é bem próxima à tela promovendo maior afinidade e proximidade com o interlocutor. Durante todo o percurso da produção, demonstra ser o dono do conhecimento pertencendo ao lugar sócio-histórico-ideológico de líder, manipulador e detentor da verdade.



¹⁶ Disponível em: <<https://minhavidanaofazsentido.com.br/>>. Acesso em: 27 out. 2016.

¹⁷ Disponível em: <<https://www.Youtube.com/watch?v=HqT8RQmHAB4>>. Acesso em: 27 out. 2016.

III) Sujeito interlocutor

Assim como na análise do *vlog* anterior, teremos de modo geral interlocutores que gostem desse gênero ou que tenham interesse em produzi-lo. Dessa maneira, é o interlocutor jovem que se identifica com os recursos tecnológicos. Para a pesquisa, os interlocutores são jovens adolescentes familiarizados com esse gênero discursivo e pertencentes à sala de aula do Ensino Fundamental II, fase final.

IV) Lugar do sujeito interlocutor

No âmbito social, o lugar do interlocutor pode ser concebido por jovens que usufruem regularmente de aparelhos tecnológicos. Para a pesquisa, são jovens numa sala de aula do Ensino Fundamental final.

V) Formações Imaginárias

a) Imagem que o sujeito locutor tem de si

Felipe Neto, enquanto imagem criada como artista e *vlogueiro*, utiliza da irreverência e sarcasmo. O seu próprio *site* coaduna quando diz que

Felipe Neto é capaz de transitar sem travas na língua tanto pelo universo pop quanto pelo mundo erudito e não hesitar em demolir ícones, cutucar onças célebres ou arranhar consensos. Tudo isso em um ritmo alucinante e numa linguagem direta e reta¹⁸.

b) Imagem que o sujeito locutor tem do sujeito interlocutor

É possível, pelo próprio *site* do *vlogueiro*, revelar que ele tem consciência de seu público, sabendo que são jovens que passam boa parte do tempo conectados à rede e que aumentam sua popularidade. Nessa produção, muitas construções discursivas dependem do conhecimento histórico do interlocutor.

c) Imagem que o sujeito locutor tem do assunto

O *vlog* selecionado de Felipe Neto tem como objetivo opinar sobre um programa televisivo projetado pelo canal aberto SBT, ocorrido entre julho a outubro de 2012, intitulado “O maior brasileiro de todos os tempos”. O programa, cujo formato fora importado do britânico “100 *Greatest Britons*” transmitido pela BBC, estava composto por enquetes na

¹⁸ Disponível em: <<https://minhavidanaofazsentido.com.br/>>. Acesso em: 27 out. 2016.

internet que permitiam a participação dos brasileiros e, posteriormente, o resultado era exposto no programa televisivo apresentado pelo jornalista Carlos Nascimento. Felipe Neto opina quando o programa manifesta o *ranking* dos cem maiores brasileiros escolhidos até aquele momento.

O *vlogueiro*, nesse assunto, se considera com propriedade de opinar e argumentar. Na sua posição de produtor do audiovisual, fará com que aqueles que assistirem ao vídeo concordem ou reflitam nas escolhas que, para ele, são impensadas e incabíveis.

VI) Tessitura da discursividade: o dito pelo sujeito, formação discursiva, formação ideológica, o interdiscurso, o não dito pelo sujeito

A produção do audiovisual começa com Felipe Neto dizendo: “Pra quem não sabe, o SBT acabou de fazer um concurso pra eleger quem foi o maior brasileiro de todos os tempos e adivinha quem foi que ganhou o poder de decidir os cem maiores? O povo. Por que isso não ia dar merda não, né ?!” Podemos observar formações discursivas de confronto entre democracia e repressão.

Historicamente, essa reprodução que o povo não sabe escolher tem seus amparos em escritos bíblicos (Matheus, capítulo 27, versículos 11 a 26, escolheram Barrabás a Jesus) e na referência ao teólogo britânico Alcuino, quando diz: “*Vox populi, vox Dei*” (Não devem ser ouvidos os que costumam dizer que a voz do povo é a voz de Deus...). A incongruência existe quando comparada à construção democrática que acata a participação do povo construindo, dessa forma, *Estado de Direito e de Justiça Social*, conforme a Constituição brasileira de 1988¹⁹, no artigo 14

Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

I - plebiscito;

II - referendo;

III - iniciativa popular.

Essa posição crítica do *vlogueiro* à escolha “impensada” do povo advém do interdiscurso conservador ditador oponente ao social que coteja participação popular. Trata-se de uma perspectiva construída e normalizada (interdiscurso) utilizada como apoio ao Aparelho Ideológico do Estado (Althusser, 1985) para se manter no poder e não sofrer atos de

¹⁹

Disponível

em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/busca?q=artigo%2014%20da%20constitui%C3%A7%C3%A3o%20federal%20de%201988>> . Acesso em: 27 out. 2016.

rebeldia e de aspiração ao comando. Nessa construção discursiva do *vlogueiro*, também é possível subentender que o povo, a massa, o proletário, não sabe escolher (paráfrases possíveis), mas que outras personalidades ou órgãos poderiam assumir esse ato, manifestando maior “conscientização”. A quem caberia? Ao Papa, ao Presidente da República, ao vencedor do prêmio Nobel da Paz, ao FMI, à ONU? Para cada uma dessas alternâncias de sujeito, é possível traçar resultados diferentes no *ranking* dos cem maiores brasileiros, pois assumiriam seus interesses e formações sócio-histórica-ideológicas específicas, permutando também os efeitos de sentido.

No decorrer do *vlog*, Felipe Neto indigna-se dizendo “(...) o programa não deveria ser o maior brasileiro de todos os tempos mas sim, os brasileiros mais populares hoje em dia, nem de todos os tempos, hoje em dia”. Durante toda a produção do *vlog* essa inquietação do produtor é constante. Para ele, o esquecimento histórico das personalidades brasileiras geraram este “injusto” *ranking*. Aqui, percebemos a formação discursiva da história erudita, que dependerá de fatores do conhecimento e memória para elencar possíveis celebridades que fizeram parte da cultura histórica brasileira. Percebe-se, nesse construto, o intercurso do saudosismo, manifestado pela valorização do passado como melhor se comparado com o presente. Porém, é nessa construção discursiva que ocorrem os diferentes efeitos de sentido durante todo o percurso do *vlog*. Pela idade, conhecimento e gênero masculino do sujeito produtor (fatores sociais, culturais, ideológicos, imaginário do lugar, de si e do assunto), suscitam considerações díspares com o sujeito interlocutor, devido aos “processos de significação que são produzidos pelos discursos em determinadas condições de produção” (ZANDWAIS, 2009, p. 26).

Listaremos mais produções discursivas do *vlogueiro* que emanam insatisfação. Começaremos pelos cantores mencionados no *vlog*:

- a) “Na posição 83 da lista, ou seja, a octagésima terceira maior pessoa de todos os tempos do Brasil ... Joelma. E a Joelma ficou na frente de Chico Buarque, Cazuzza e Tom Jobim”.
- b) “A Cláudia Leite ficou na frente de Chico Buarque, Cazuzza, Tom Jobim e Joelma ... vacilo ficar na frente da Joelma”.
- c) “Agora, na posição 72, Michel Teló ... Michel Teló em 72. Michel Teló está na lista dos maiores brasileiros de todos os tempos. Alguém me explica o que que o Michel Teló fez na vida dele?”

- d) “Isso mesmo, Luan Santana foi considerado melhor do que Raul Seixas, melhor que a Elis Regina. Agora alguém, por favor, me fala o que que o Luan Santana fez de bom para a cultura brasileira?”

Ironicamente ou por questionamentos, o *vlogueiro* revolta-se com o *ranking*. Notamos que as posições de destaque eleitas pelo povo, como foram ditas por ele, mostraram celebridades atuais e não do passado. A formação discursiva da história, amparada pela ideologia do cânone, é predominante nesse *vlog*. O produtor do audiovisual menciona cantores que marcaram a história da cultura brasileira pela contribuição à luta social contra a ditadura e, assim, Chico Buarque, Elis Regina, Raul Seixas, podem e justificam ser mencionados.

A escola, como recurso discursivo hegemônico, ao escolher somente esses cantores como recurso didático-metodológico, acaba por consolidar o interdiscurso saudosista e canônico e implicitamente, desvalorizar o contexto histórico atual de representatividade dos outros segmentos sociais. Dessa forma, as vozes populares musicais no RAP, *Funk*, sertanejo, axé e no samba são desmerecidas na linguagem e no valor de representação. De certa forma, os cantores elencados por Felipe Neto são representantes da cultura do conhecimento e da elite, já os outros cantores por ele desclassificados, como Joelma, Cláudia Leite, Michel Teló e Luan Santana, representam a cultura popular atual.

Quanto aos questionamentos do *vlogueiro* em “Alguém me explica o que que o Michel Teló fez na vida dele?” e “O que que o Luan Santana fez de bom para a cultura brasileira?”, temos indagações relacionadas às celebridades da e pela mídia e celebridades por “relevância social”. O não-dito está representado pela prática de algo para ser considerado importante. Subentende-se pelos dizeres do *vlogueiro* que essa ação dependerá da linguagem (cult) utilizada nas canções, ter conhecimento e não beleza, além da função de luta social. Essa pode ser uma divergência de efeito de sentido àqueles que denotam mérito ao sertanejo e se veem representados nesse estilo musical.

Para salientar a formação discursiva do conhecimento e da história em detrimento da popular, da mídia e do tempo, o *vlogueiro* faz uso da citação de personalidades que representam essa ideologia do enaltecimento do conhecimento científico e do domínio da linguagem culta, promulgada por uma classe social específica, evidenciando como está interpelado por ela, não observando o interdiscurso. Dessa forma, temos construções discursivas como: “O Carlos Chagas pra quem não sabe foi um dos maiores médicos e cientistas do mundo, o cara simplesmente é foda. Ele ajudou a salvar milhões de vida, milhões, milhões. E aí um ator da Globo (Reinaldo Gianechini), acaba tendo câncer, raspa a

cabeça, vira ícone e está na frente de Carlos Chagas?” e “O Tiririca ficou na frente do maior poeta da história do Brasil e um dos maiores da história da literatura mundial”.

Para ter acesso à importância de Carlos Chagas e Carlos Drummond de Andrade, a escola, em muitos casos, serve como mecanismo institucional de apontamento desse conhecimento. Todavia, essa informação é diminuída quando a mídia se sobrepõe de forma mais presente na rotina popular ou quando a classe oprimida não se vê representada. Essa indignação do *vlogueiro* não será a mesma para aquele que desconhece a relevância histórica do médico e do poeta, porque está constituído por outro lugar social, assim como diz Dezerto (2010, p. 07),

Não pode haver, dessa forma, uma uniformidade semântica, uma vez que sujeitos ocupam diferentes posições, em diferentes conjunturas sócio-históricas imersas em relações de forças que promovem uma hierarquia discursiva que faz do político um fator determinante no jogo de posições-sujeito inseridas em formações discursivas imbricadas em formações ideológicas. Assim, não poderia haver a possibilidade de apreensão de um sentido unívoco e primeiro, o que temos é um jogo complexo de efeitos semânticos que se dá entre os sujeitos.

Para terminar a análise discursiva desse *vlog*, apresentaremos o falar de Felipe Neto no término de sua produção:

- “Essa lista foi capaz de mostrar, de forma nítida e clara, o maior problema do nosso país – a falta de investimento em educação, por parte de presidentes como o Lula e o Getúlio Vargas, que utilizando dessa dominação de uma massa alienada e ignorante, ainda são eleitos como os dois maiores brasileiros de todos os tempos”.

A formação ideológica política desse momento salienta a dissensão existente na polarização entre os grupos de esquerda e os de direita. Os mesmos discursos de massa alienada e ignorante são usados pelas duas posições ideológicas apresentando efeitos de sentido diferentes. Para os grupos de esquerda, a massa alienada simboliza a população que se submete ao interesse da classe dominante sem questionamentos. Já para a direita, a massa alienada representa a população dependente de assistência social, recurso que passa a ser usado como alcance de voto e manutenção no poder.

A educação também tem diferentes acepções para as duas posições ideológicas, evidenciando interdiscursos de acordo com a diretriz política declarada. Para o grupo da direita, representa a liberdade da dependência do assistencialismo, recorrendo ao mercado de trabalho e “dignificando”. Já, para o grupo de esquerda, a escola tem que emancipar a classe

proletária, tornando-a crítica e contestadora dos valores da classe dominante, além da possível ascensão ao poder.

Para o *vlogueiro*, a representatividade dos governantes Lula e Getúlio Vargas expressa a dependência social e o populismo como instrumento mantenedor de poder. Interdiscursivamente, são dizeres reproduzidos na história pelas grandes corporações capitalistas (neoliberais), que necessitam de mão de obra e incentivo ao consumismo. Esse efeito de sentido é diferente para aqueles que veem essas personalidades como representantes de conquistas dos direitos trabalhistas e sociais. Essa disparidade ocorre, segundo Orlandi (2015, p. 35), porque “(...) nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história”.

VII) Argumentação discursiva

Sobre as designações, começamos por citar quando o *vlogueiro* nomina o cantor sertanejo Michel Teló de “desgraçado”. O desmerecimento ao sertanejo se dá pelo *vlogueiro* considerá-lo improdutivo e, dessa forma, não merecedor da posição e citação entre os cem maiores brasileiros. Lembrando que essa construção pode apresentar diferentes efeitos de sentido para quem discorda do *Youtuber*. O enunciador, produtor do audiovisual, para jovens e ligados na rede virtual, tenciona popularidade. Dessa forma, usufrui da prerrogativa do recurso da linguagem informal de baixo calão, numa perspectiva de conversa cotidiana, ainda que rebaixando por termos linguísticos a figura de alguém. Também podemos elencar que, movido por outros discursos ou memórias de desclassificação ao sertanejo, propende a menosprezá-lo e, assim, utilizar a linguagem como mecanismo desse tom pejorativo.

No decorrer do vídeo, Felipe Neto exalta Carlos Chagas. Para tanto, utiliza das designações “cientista, médico, pesquisador”. Ainda que aborrecido pela ordem classificatória que Carlos Chagas ficou, o *youtuber* articula designações positivas ao médico. Para que esses termos fossem elencados, foi necessário o despertar histórico ativado por meio de interdiscursos relacionados à valorização da medicina, do pensamento, do estudo, da ciência e da pesquisa.

Finalizando a análise desse *vlog*, observamos o uso do advérbio de intensidade “maior” em algumas situações enunciativas e notamos que foi empregado para intensificar a designação utilizada que nominava e caracterizava as personalidades citadas: “maior cantora de todos os tempos” (Elis Regina, cantora), “maior homofóbico” (Silas Malafaia, pastor),

“maior poeta da história” (Carlos Drummond de Andrade, poeta). A ênfase ao uso do advérbio vem para realçar a argumentação do produtor do audiovisual à personalidade aludida de forma hiperbólica. Todas essas construções dependeram de apagamentos que historicamente exaltam a literatura formal e cânones, a Música Popular Brasileira e, negativamente, consideram a religião como indutora da segregação e seleção.

Para finalizar este capítulo, traremos a análise do terceiro e último *vlog* apresentado em sala de aula.

4.3 ANÁLISE DO *VLOG* DE LEON E NILCE, CANAL CADÊ A CHAVE?, “FILÓSOFA POPOZUDA – EP. 97”

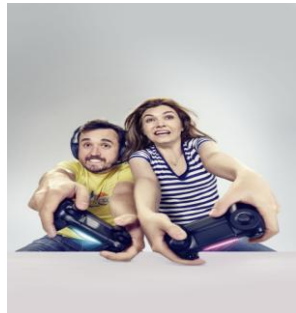
Perante a linguagem dos *vlogs* anteriores analisados, este, especificamente, possui a peculiaridade de abster-se dos termos de baixo calão e usa, com maior frequência, gírias. Abaixo, enumeraremos as características desta produção audiovisual e de seus idealizadores, articulando-os com as condições de produção propostas pela Análise de Discurso.

D) Sujeito locutor

Nesta produção, estaremos observando a exposição discursiva de dois sujeitos: Leon Oliveira Martins e Nilce Moretto, um casal. Leon é formado em Relações Internacionais pela PUC (MG) e Mestre nesta área²⁰. Nilce é jornalista, formada pela UNESP. Possuem canais no *Youtube* em conjunto e canais individuais. “Cadê a chave?”, canal de *vlogs* que iremos analisar não é o mais popular do casal. A grande audiência deles está no canal do Leon em que Nilce faz algumas aparições, “Coisa de Nerd”. Em 2016, pela grande repercussão do canal de jogos foram convidados pela empresa *Youtube* para representarem a página da *web* no Brasil, numa campanha publicitária²¹.

²⁰ Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2012/08/jovem-muda-tema-de-mestrado-e-faz-sucesso-na-web-comentando-games.html>>. Acesso em: 27 out. 2016.

²¹ Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/a-origem-dos-bytes/leon-e-nilce-do-popularissimo-canal-coisa-de-nerd-falam-sobre-como-o-nerd-ganhou-forca-com-o-Youtube/>>. Acesso em: 27 out. 2016.



22



23

Podemos verificar, diante das exposições sobre os sujeitos locutores desse audiovisual, que representam um casal com conhecimento científico, são formados no Ensino Superior e dominam a linguagem formal. O *vlog*, para eles, serve como alicerce para ganho de dinheiro e, nessa produção, apresentam comportamento e exposição de ideias de forma mais comedida.

II) Lugar do sujeito locutor

O lugar social representado no *vlog* é a publicidade através da exposição na *web*. Representam sujeitos definidos pelas características midiáticas que a internet requer. Nesta produção audiovisual Leon e Nilce agem de forma espontânea, ambientalizados pelo lar como espaço físico exposto.



24

²² Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/a-origem-dos-bytes/leon-e-nilce-do-popularissimo-canal-coisa-de-nerd-falam-sobre-como-o-nerd-ganhou-forca-com-o-Youtube/>>. Acesso em: 27 out. 2016.

²³ Disponível em: <<http://www.toon10.xyz/quem-e-o-verdadeiro-genio-genio-quiz-13-parte-03/>>. Acesso em: 27 out. 2016.

²⁴ Disponível em: <<https://www.Youtube.com/watch?v=sOw5MPunaOA>>. Acesso em: 27 out. 2016.

III) Sujeito interlocutor

Assim como nos *vlogs* anteriores, os possíveis interlocutores desse audiovisual serão aqueles que se interessarem pelo tema, são predominantemente jovens com possível interesse em produzir e reproduzir esse gênero, além de terem a tecnologia como elemento atrativo. Para nossa pesquisa, assim como nas análises anteriores, os interlocutores são jovens entre 14 e 19 anos, majoritariamente, meninas de classe baixa e do ensino público vespertino.

IV) Lugar do sujeito interlocutor

Jovens com interesse na tecnologia para entretenimento. Enquanto lugar sócio-cultural-ideológico do sujeito interlocutor, concebemos inserido no momento histórico do século XXI em que os recursos tecnológicos são projetados como vitais para o dia a dia. Para nossa pesquisa, são adolescentes de uma sala de aula do ensino público regular, ensino fundamental II – fase final, no interior do Paraná.

V) Formações imaginárias

a) Imagem que o sujeito locutor tem de si

Com propriedade no que diz pela grau de formação, representando a classe do conhecimento que consegue contextualizar historicamente a opinião.

b) Imagem que o sujeito locutor tem do sujeito interlocutor

Sujeito interlocutor que partilha da mesma opinião do locutor, possíveis seguidores de *vlogs* de jogos ou que não desclassificam a opinião produzida pelo sujeito do audiovisual por sua credibilidade já instaurada. Tem reconhecimento da faixa etária de maior público composta por jovens que usufruem da internet para entretenimento.

c) Imagem que o sujeito locutor tem do assunto

Considerando que Nilce é jornalista, o assunto que será abordado em que a *funkeira* Valesca Popozuda foi considerada filósofa da contemporaneidade por um professor de filosofia, desperta interesse. Intitulada com propriedade em comentar sobre esse tema, pois, além da formação, consegue articulá-lo com uma visão mais progressista e menos conservadora. Leon também compartilha da mesma posição que a esposa, e os dois despertam contextualizações históricas para persuadir o interlocutor a aceitar suas ponderações.

VI) Tessitura da discursividade: o dito pelo sujeito, formação discursiva, formação ideológica, o interdiscurso, o não-dito pelo sujeito

O *vlog* em análise foi produzido por um casal que opinou sobre uma notícia exposta no jornal da CBN que teve repercussão nacional. A opinião do casal começou de forma pessoal, retratando exemplos pessoais e, no decorrer, apresenta um suscito apanhado histórico sobre humildade X ostentação. Para tanto, fizeram uso das formações discursivas da história, da escola, da educação, da filosofia procurando argumentar numa visão discursiva mais progressista e menos conservadora.

Inicialmente, Nilce sintoniza o interlocutor sobre o intuito da produção audiovisual que, para aquele momento, era a notícia veiculada na rádio CBN. A jornalista comenta sobre um professor de filosofia que, numa de suas avaliações, usou fragmentos de um *funk* de Valesca Popozuda e a considerou pensadora contemporânea. Um aluno fotografou a prova, que foi parar na internet e teve uma dimensão nacional com opiniões divergentes sobre o assunto. Sob esse impasse, os *vlogueiros* assumem sua opinião e comentam durante a produção.

No início do *vlog*, Nilce diz: “Um professor de filosofia que colocou uma pergunta na prova ... grande pensadora ... Valesca Popozuda. Coitado do professor, ele foi achincalhado”. Podemos observar que há formações discursivas intrínsecas a essa exposição. Temos a da escola, que ordena e ensina as “regras” do bom comportamento (Althusser, 1985) em contraponto com a rebeldia e desordem de certas figuras sociais. A escola é uma instituição representativa na consolidação de perfis aceitos socialmente. Dessa maneira, temos os comportamentos padronizados que são firmados no professor, no diretor, no aluno, na cozinheira ... e nada pode mudar esse plano, pois todos caminham para a ordem social. Por essa vertente, o “professor foi achincalhado” porque fugiu do padrão (do interesse da classe/grupo) aceito numa escola e na sociedade. O efeito de sentido seria diferente se fosse uma outra pessoa pertencente a uma outra posição representativa social.

Dentro da perspectiva da Filosofia, para um grupo, a categorização para ser considerado filósofo (interdiscurso daqueles que foram contrários à *funkeira* como pensadora) é ter conhecimento científico, domínio de teoria, pensamento reflexivo, crítico e atento. Dessa forma, Valesca Popozuda não representaria em nenhum aspecto, para esse grupo, essas classificações. Temos assim, uma outra formação discursiva: a do conhecimento erudito. Com ela, os interesses da classe dominante fomentada pelo interdiscurso dos “estereótipos cultos” consideráveis e aplicáveis, construídos historicamente. Segundo Orlandi (2015, p. 28), “esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como

com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele”.

No decorrer do *vlog*, Nilce expõe “o problema é que o mundo anda tão chato, as pessoas andam tão fechadas na falta de entendimento de ironia delas, que elas não perdoam, essa que é a verdade”. Nesse discurso, podemos depreender o pressuposto e o subentendido para identificarmos o que não foi dito pelo sujeito interlocutor, mas está ali. No pressuposto, compreende-se que o mundo é chato, as pessoas são muito sérias, há menos indício de humor, que se materializa pela identificação da ironia. Subentende-se, com isso, que o mundo já foi legal, alegre, as pessoas já foram mais humorísticas, riam mais, porém, hoje, não se ri de mais nada, porque todas as brincadeiras são levadas à sério. Tem-se revelado, nesse enunciado, o contraste da formação de padrões culturais anteriores com os de agora que incidiram na postura dos sujeitos menos “engraçados” e mais desconfiados.

Num determinado momento do *vlog*, Nilce produz o seguinte enunciado: “Porque todo mundo pensa, todo ser humano pensa, e a Valesca Popozuda é grande pra caramba, logo, ela é uma grande pensadora”. Podemos indicar o efeito metafórico entre mundo e ser humano que possuem a mesma ação – pensar. Para dar continuidade a esse efeito, a jornalista continua a construção discursiva citando a *funkeira* Valesca Popozuda também como praticante do ato de pensar, ficando assim construído: mundo-ser humano-Valesca Popozuda = pensam. Temos, então, a ideologia política de direito amparada pela Revolução Francesa do século XVIII que influenciou modificações em nossa Constituição brasileira firmada no Artigo 5º, em que “todos são iguais e têm os mesmos direitos”.

A *vlogueira* continua seu enunciado fazendo uma construção do argumento através da Lógica arquitetada por Aristóteles (FIORIN, 2016) em que, segundo o autor, os raciocínios argumentativos constroem-se pelas exposições consideradas necessárias para o campo da lógica e preferíveis no campo da retórica. Dentro do campo da lógica temos as proposições enunciadas por Nilce: “todo mundo pensa, ser humano pensa, Valesca Popozuda é grande, Valesca Popozuda é ser humano, Valesca Popozuda faz parte do mundo”, conclui-se, então, que “Valesca Popozuda é uma grande pensadora”. No entanto, o adjetivo grande, nesse discurso, agrega também sentidos extratextuais: estrutura corporal da cantora. Dessa forma, temos um embate entre formação discursiva do conhecimento erudito filosófico e a formação discursiva dos padrões de beleza.

Leon, num certo momento, expõe o seguinte: “reconhecer a sabedoria popular do *funk* cariora, tá! Sabe aqueles professores de Ciências Sociais que fazem análise da letra e coisa e tal? Tem uns treco de Caetano Veloso, Chico Buarque, acabô,véio, não tem mais essa não,

Valesca Popozuda agora, porque do camarote ela não tá te escutando, tá bom?!”. Esse discurso do *vlogueiro*, primeiramente, remete à formação discursiva escolar e com ela a exigência de uma postura pré-determinada de seus constituintes, subordinação ao Estado. Caetano Veloso e Chico Buarque são personalidades reconhecidas nacionalmente pela luta social e por produções escritas metafóricas na linguagem, predominantemente, culta. Usá-los como recurso de ensino não foge ao princípio circunscrito pela academia escolar pois representam “cânones” aceitáveis. Todavia, pelo discurso expresso por Leon outra personagem assume o lugar provocando, dessa forma, outros efeitos de sentido. Agora, por essa construção enunciativa, podemos identificar a formação discursiva popular em que seus constituídos são pessoas da periferia com pouco estudo e predominância na linguagem informal.

No dizer “reconhecer a sabedoria popular do *funk* carioca (...)”, extraímos os pressupostos que o *funk* carioca tem sabedoria, o *funk* carioca pertence à cultura popular, precisa ser conhecido e reconhecido. Subentende-se que o *funk* carioca por não ser conhecido não é visto com o crivo de sabedoria de acordo com os conceitos cristalizados pelo conhecimento/filosofia erudito/a. Que o *funk* é a manifestação específica de uma classe, a popular, por isso sem valor. Parafraseando para outro estilo musical representando a classe baixa e também popular (sertanejo, samba, rap), o efeito de sentido poderá ser bem próximo à hostilidade que se é dada ao *funk*.

Leon ainda comenta “a gente tem que desenvolver esse negócio a Filosofia nacional de verdade, cara”. No tangente ao pressuposto, podemos exaurir que existe uma filosofia nacional e que ela precisa ser desenvolvida “expandida” para se tornar de verdade. Subentende-se que a não-verdade arraigada à Filosofia se dá pelo fato de ser excludente, diz ser nacional contemplando a todos, porém representa somente uma parcela da nação, a classe dominante e suas predileções com sua formação discursiva hegemônica.

No decorrer, o sujeito diz que “a cultura nacional brasileira sempre foi um negócio de, tipo assim, muito influenciada pelo catolicismo, então, as pessoas pregavam muito a humildade, assim, não podiam exhibir muitas coisas”. A princípio, observamos a formação ideológica da religião estabelecida pela formação discursiva amparada no caráter da humildade, em contrassenso, temos a formação discursiva da ostentação. Tratam-se de duas antagonias que interferem na postura social do sujeito. De um lado, o sujeito comedido e interpelado pela religião e suas exigências doutrinárias fomentadas pela ideologia que a consolida. No outro extremo, o sujeito interpelado pelo capitalismo e sua prática consumista. De qualquer maneira, temos um sujeito assujeitado pelas interpelações de dois polos distintos.

Nesse dizer de Leon, compreendemos que o pressuposto está na cultura brasileira ser humilde por imposição religiosa, ou seja, o Aparelho Ideológico de Estado usado para reprimir o comportamento, “(...) pois a reprodução da qualificação da força de trabalho se assegura em e sob as formas de submissão ideológica” (ALTHUSSER, 1985, p. 58). Subentende-se que aquilo que for contrário à formação discursiva preconizada pelo catolicismo será considerado erro, falha, pecado, insubordinação cristã, irreverência, rebeldia.

Prosseguindo, o *vlogueiro* se manifesta dizendo que “um cara que não tem muita grana, se ele juntar por um tempo, ele compra um carro bom, véio. Não tem mérito nisso, sabe, tipo assim, acima dos outros, entendeu? Agora, se um cara tem *PhD* em Física Quântica véio, esse cara pode ostentar o tanto que ele quiser, na minha opinião, véio”. Nesses enunciados, examinamos a inserção do sujeito *vlogueiro* manifestando a imagem que tem de seu lugar de discurso: formação pós-graduado com Mestrado. Dessa forma, prestigia a formação discursiva da educação como instrumento de exaltação. Esse fator é fortalecido, quando observamos Leon revelando, em seu discurso, a distinção existente entre bem material, que, para ele, é menos valioso, e o estudo em Física Quântica como recurso de valor.

E, para terminar a análise discursiva desse *vlog*, Nilce expressa:

“Eu ‘*bichogrilei*’ total na faculdade. Eu tinha uma pantalonas que era descolada e eu usava ela com chinelo havaiana. Eu me sentia ali, fazia parte da turma. Só que o problema é que eu também já era funcionária pública na época, concursada, eu tinha que trabalhar no escritório numa rotina de 7 horas por dia, e aí, lá, o povo andava igual gerente de banco, só que eu andava bicho-grilo no meu trabalho. Porque quando a gente vem do ensino médio, não tinha bichos-grilos, pelo menos, não no interior. E aí você chegava na faculdade o povo usava camiseta do *Che Guevara*, chinelo”.

Nesse momento, lidamos com duas formações discursivas distintas que são expostas: a popular, pertencente à classe do trabalhador humilde que é despojado na vestimenta, e a formação discursiva tradicional, amparada nos perfis da classe dominante presente, muitas vezes, em alguns ambientes e cargos públicos representantes do *status quo*.

Também percebemos o efeito metafórico existente entre as construções discursivas de diferenciação entre vestimentas de gerente de banco e bicho-grilo. Para cada palavra empregada, o efeito de sentido será divergente, pois, para gerente de banco, pressupõe terno e gravata, enquanto que, para bicho-grilo, roupas mais largas, à vontade, como por camisetas, shorts e bermudas.

Ainda temos o discurso que expõe o modo de se vestir que é comum nos *campus* universitários: “camiseta do *Che Guevara*, chinelo”. Há, nessa afirmação, a necessidade de

conhecer a representatividade de *Che Guevara* (a memória) como revolucionário e símbolo da luta da esquerda, socialista, comunista. Por conseguinte, temos um ensino superior interligado com a vestimenta despojada como símbolo alegórico de manifestação contrária ao poder, ao capitalismo, ao sistema. Como diz Orlandi (2015, p. 28), “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos”.

VII) Argumentação discursiva

Começaremos por analisar a personagem central que moveu a criação do audiovisual: Valesca Popozuda. Primeiramente, ao pesquisarmos a biografia da cantora nos deparamos com seu nome registrado em cartório: Valesca dos Santos²⁵. Segundo Guimarães (2002), a “identificação social do indivíduo” perpassa pela escolha do nome que não se trata de mera exposição referencial, mas uma “posição ideológica do sujeito”. Podemos pormenorizar que a primeira nomeação de Valesca dos Santos segue a obrigatoriedade imposta pela Estado exteriorizando a “posição de sujeito jurídico-liberal”, porém predeterminada por interdiscursos que estão interligados historicamente ao nome e a sua escolha. Para Guimarães (2002), são “acontecimentos” apagados e que tornam o nome único, porém sobrecarregado de informações históricas do passado, presente e do futuro.

Quanto à posição do sujeito diria que se trata da posição do discurso administrativo que só distribui nomes como se não houvesse aí nenhuma memória, embora o acontecimento em que se dá tenha uma temporalidade em que o passado são as enunciações primeiras que nomearam todos que ali estão (GUIMARÃES, 2002, p. 39).

O sobrenome é uma identificação de registro histórico familiar de predominância paternal. Dessa forma, “dos Santos”, de Valesca, preconiza a genealogia familiar sob custódia da figura masculina que a registrou, seguindo as regras impostas pelo Estado. Todavia, será nesse sobrenome a modificação artística da cantora e seu reconhecimento nacional transpondo, assim, o “dos Santos” para “*Popozuda*”²⁶.

Segundo Guimarães (2002, p. 38),

²⁵ Disponível em: <http://www.purebreak.com.br/famosos/valesca-popozuda_e533833>. Acesso em: 26 mar. 2017.

²⁶ *Popozuda* é a gíria para a mulher que tem a bunda grande. A gíria *popozuda* se popularizou com a feiteira no "Programa H" que sempre dançava ao som da música: "Defalla - Popozuda". Disponível em: <<http://www.qualeagiria.com.br/giria/popozuda/>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

São outros lugares de enunciação que renomeiam o que se nomeou do lugar do pai. Este jogo de enunciar a partir de outras enunciações refaz a temporalidade do primeiro acontecimento, exatamente por torná-lo diretamente como o rememorado que o presente do segundo acontecimento modifica.

De Valesca dos Santos passa a ser conhecida como Valesca *Popozuda* e assim, uma nova construção de “identificação social do sujeito”. O sobrenome agora intitulado deposita um novo sentido ao nome Valesca encaminhando ao sentido de empoderamento feminino, sexualidade, reconhecimento da cultura popular do *funk* carioca, da luta de classes e da contrariedade à submissão feminina imposta pela religião. Trata-se de uma expressão que determina e modifica o nome comum “Valesca” para um “novo” sujeito com uma carga semântica destoante da imposta pelo registro em cartório, primeiro acontecimento na atividade de nomear realizada pelo pai.

Outro fator também necessário comentar está na designação aferida à Escola de Comunicação e Artes (ECA) pertencente a Universidade de São Paulo (USP). A situação tem como contexto Leon dizendo que o *funk* carioca tem modificado a música e arte no Brasil, mostrando a cultura popular que até então não era mencionada ou sequer valorizada. Porém, o mesmo *vlogueiro* diz que a ostentação, um dos temas do *funk* carioca atual, não deveria ser exaltada pois, para Leon os bens materiais não são necessários para reconhecimento valorativo mas sim, o estudo, o conhecimento científico, denominado por Nilce de “ostentação intelectual”. É nesse momento que começam a dialogar sobre a sigla ECA.

Mesmo sendo a sigla de uma instituição, podemos perceber que a expressão representa duas nomações diferentes: Escola de Comunicação e Artes; onomatopéia representativa de nojo, ojeriza e repulsa. Os *vlogueiros* razoam sobre essas duas vertentes designativas. Temos aqui a representação de uma instituição renomada nacionalmente e que em um de seus *campus* de estudo direcionado à Comunicação e Artes a denomina como ECA, registrado de acordo com a Lei Administrativa e reconhecida como identificação social. No entanto, a mesma expressão denota outros possíveis sentidos que deteriora o primeiro acontecimento de registro, levando a outro efeito de sentido negativo. O que, segundo a *vlogueira* Nilce, supera o tom pejorativo na sigla é a instituição mantenedora USP. Também podemos corroborar que a instituição, predominantemente, da classe não popular contribui a excluir o sentido depreciativo que a sigla acarreta.

A metonímia em que a sigla ECA representa o todo da nomeação (Escola de Comunicação e Artes) está abarcada de duplo sentido, ora enobrecido, ora aviltante. Porém,

vale ressaltar que a instituição USP e toda sua historicidade tem o poder de desmistificar o tom grosseiro, salientando o que Guimarães (2002, p. 91) afirma sobre “o que um nome designa é construído simbolicamente” e que “a relação integrativa de uma expressão deve ser remetida à textualidade e não às relações imediatas e segmentais num enunciado” (GUIMARÃES, 2002, p. 94).

Terminamos nossa análise discursiva e argumentativa dos *vlogs* que serão trabalhados na leitura com alunos de nono ano. Através dessas observações, elaboramos atividades de leitura à luz da perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, bem como, nos estudos da argumentação discursiva. Pretendemos, dessa forma, que nossos discentes também se apoderem desses dizeres interiores e exteriores, dos não-ditos que também produzem distintos efeitos de sentido.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo contém o percurso metodológico desenvolvido na caracterização da pesquisa, do contexto, dos participantes, da escolha e do contato com o gênero discursivo *vlog*, no procedimento metodológico usado para a elaboração do intervenção didático-pedagógica. Na sequência, são apresentadas as atividades de intervenção, contemplando as reflexões de leitura nos *vlogs* de Rafinha Bastos, de Felipe Neto e de Leon e Nilce, finalizando com as considerações sobre a proposta aplicada.

5.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta produção tem como objetivo a elaboração, a aplicação e a análise de uma proposta de intervenção didático-pedagógica contemplando a leitura discursiva em *vlogs*, textos audiovisuais em formato de crônicas com sequências argumentativas. A proposta elaborada foi aplicada em um nono ano do Ensino Fundamental, regular, do período vespertino, numa escola da rede pública de ensino da região de Maringá, interior do Paraná.

Apresentaremos, a seguir, a metodologia de nossa pesquisa. Para isto, discorreremos sobre a categoria que a pesquisa se pauta, daremos maiores informações sobre o pesquisador, a escola e os alunos envolvidos, sobre o contato que tivemos com o gênero *vlog* e o percurso metodológico para a elaboração da intervenção didático-pedagógica.

5.1.1 Caracterização da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativo, de cunho etnográfico, cujo método é a pesquisa-ação. Thiollent (2011, p. 40) diz que,

(...) a pesquisa-ação opera a partir de determinadas instruções (ou diretrizes) relativas ao modo de encarar os problemas identificados na situação investigada e relativa aos modos de ação (...) Com os resultados da pesquisa, essas instruções podem sair fortalecidas ou, caso contrário, devem ser alteradas, abandonadas ou substituídas por outras.

Consideramos relevante este método de pesquisa, pois possibilita que o pesquisador adentre à realidade a ser estudada também como agente. Da mesma forma, contribui para que

investigue problemáticas reais, auxilie na solução de possíveis questionamentos, além de suscitar novas pesquisas.

Ademais, podemos ressaltar que, na área da Língua Portuguesa, temos o apoio da Linguística Aplicada como campo de estudo que participa veemente nas produções científicas de pesquisas que atuam, preponderantemente, na prática das diversas manifestações da linguagem.

Esse campo do conhecimento extrapola o universo escolar para ganhar espaço na sociedade em seu desenho mais amplo, focalizando os usos da língua nas diferentes instâncias, nos diferentes contextos, nas mais variadas interações e nos problemas suscitados nesses universos múltiplos (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 270).

Podemos dizer que nosso trabalho tem caráter de pesquisa-ação articulado com o campo de estudo da Linguística Aplicada e, dessa forma, pretende, por meio da manifestação social da linguagem, elaborar, aplicar e analisar uma proposta de intervenção pedagógica sob o prisma da leitura discursiva.

5.1.2 Caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa

Elaboramos e aplicamos esta proposta de intervenção didático-pedagógica. Fizemos graduação em Letras/Português na Universidade Estadual de Maringá, em 1998, e especialização em Educação Especial na mesma Universidade em 2001. Trabalhamos com Ensino Fundamental regular há 15 anos e com Educação Especial há 11 anos.

Lecionamos um período na Educação Especial – escola conveniada APAE – e outro na escola pública estadual com a disciplina de Língua Portuguesa para séries finais do Ensino Fundamental II. Em 2014, fomos inseridos no PDE²⁷ e começamos a idealizar uma proposta de leitura aplicável para o nono ano.

Vale ressaltar que, para a participação no estudo, concluindo as disciplinas do mestrado, o desenvolvimento da dissertação, a elaboração da intervenção pedagógica, a

²⁷ O PDE é uma política pública de Estado, regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. Disponível em: <<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

aplicação e a finalização da dissertação, não estivemos isentos das 40 horas-aulas semanais de exigência da docência.

A proposta didático-pedagógica foi aplicada em uma escola pública de uma cidade da região noroeste do Paraná, próxima a Maringá, envolvendo 30 alunos de nono ano do Ensino Fundamental, fase II, período vespertino. Uma grande parcela constituinte dessa turma vem da periferia e de estradas rurais da cidade, mesmo porque geograficamente é a escola que tem a localidade de acesso mais próximo a essa clientela.

A faixa etária predominante dos alunos é de 14 a 19 anos de idade, prevalecendo o gênero feminino em maior quantidade e somente um dos alunos, naquele ano, trabalhava meio período.

Das três turmas de nonos anos da escola, esta turma selecionada para a pesquisa foi considerada a de melhor desempenho no processo de ensino e aprendizagem em todas as áreas. Tratava-se de uma turma agitada, porém muito participativa e interessada nos conteúdos que eram aplicados. Foi muito elogiada pelos professores em 2016 pelo desempenho e pelas notas mensuradas no sistema geral do colégio.

Contextualmente, o ano de 2016 foi tumultuado no ensino público paranaense. O período letivo teve início no começo de março devido à greve da classe no ano anterior com duração de 60 dias. Como não fora possível terminá-lo em 2015, sua continuidade e finalização fora prolongado para 2016. Ainda neste mesmo ano, houve uma segunda greve, compreendendo 20 dias do mês de outubro. Apesar disso, com todas as adversidades existentes, o ano letivo de 2016 findou em 23 de dezembro.

Concomitante a esses alvoroços na educação pública paranaense, a proposta interventiva aconteceu compreendendo os três primeiros meses de aula do ano 2016. Inserimos esse conteúdo em nosso Plano de trabalho Docente logo em sua elaboração no primeiro trimestre. Seguíamos uma ordem de apresentar um *vlog*, trabalhá-lo em todos os módulos requeridos. E, para não ser enfadonho, ao terminar os módulos de leitura de cada *vlog*, introduzíamos outro conteúdo requisitado de acordo com o planejamento curricular. Depois, retomávamos o assunto *vlog*.

Usamos um caderno de anotação durante a aplicação da proposta, registrando apontamentos das reações e reflexões da turma e da nossa conduta enquanto professor-pesquisador, das atividades, da realidade escolar no momento, das adversidades e dos resultados obtidos.

5.1.3 Caracterização da escolha e contato com o gênero discursivo

Escolhemos três *vlogs*, produções audiovisuais, propagados popularmente no *site Youtube*. Consideramos relevante apresentar esse gênero discursivo em sala de aula, pois, além de pertencer ao cotidiano do discente, possibilita (re) lê-lo e (re) significá-lo, contemplando o que a leitura sob o encaminhamento discursivo possibilita. Um dos conteúdos requisitado na grade curricular da fase final do ensino fundamental II é a inserção de textos opinativo-argumentativos. Dessa maneira, nos propusemos a associar essa característica, mesmo que estivesse centralizada em textos orais espontâneos, visto que pouco se é trabalhado durante o percurso de ensino nessa modalidade, somente pelo crivo formal oral da argumentação (debates, assembleias).

Tomamos contato com esse gênero, enquanto docente, quando um aluno do ensino noturno, fundamental nono ano, nos trouxe um *vlog* de Felipe Neto. Na época, a contextualização histórica estava marcada pelo processo de eleição para presidente do país (2012), e o respectivo aluno achou interessante o que havia encontrado no *site Youtube*, resolvendo compartilhá-lo conosco.

O aluno sabia que tínhamos como prática constante trazer gêneros discursivos diversos para a sala de aula, como imagens, músicas, vídeos de danças, vídeos de canções com enredos comuns e polêmicos. Dessa forma, o aluno não hesitou em trazer o *vlog* como algo “inovador” para a época, para que pudéssemos compartilhar em sala de aula com os demais estudantes.

É fato relevante ressaltar que desconhecíamos o nome específico para aquela manifestação de linguagem enquanto gênero discursivo que estava se popularizando. Sabíamos que os jovens assistiam com frequência a esse gênero, deleitavam-se com uma de suas características que é o lúdico, porém não imaginávamos como poderiam ser textos também (re) lidos e trabalhados em sala de aula.

De primeira proposta, o gênero foi apresentado aos alunos na TV *Pendrive*²⁸ da escola, e algumas questões orais e escritas foram instigadas, porém sabíamos que estava muito rasa a intervenção pedagógica a que propomos. O descontentamento evidenciava que precisávamos de estudos mais aprofundados que possibilitassem uma proposta didática mais consistente,

²⁸ A TV *Pendrive* em cores, modelo TV-29UCSEED, possui entrada para dispositivos USB e leitor de cartões de memória. Os formatos de arquivo multimídia suportados pelo televisor são: Arquivos de vídeo: MPEG(MPEG1, MPEG2), DIVX® E XVID. Arquivos de áudio: MP3 e WMA. Arquivos de imagem: JPEG. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_tvpndrive.pdf>. Acesso em: 27 out. 2016.

mais reflexiva, mais contextualizadora e, mediante as leituras possíveis e autônomas na época, observamos que a perspectiva discursiva contribuía a sanar esses indícios.

Assim sendo, a necessidade despertada em aprimorar sobre o conteúdo e sobre a vertente de leitura na perspectiva discursiva foi acentuada a cada instante, remediada primeiramente, pela inclusão de estudo no PDE (Programa paranaense de retorno ao estudo do professor de educação básica às Instituições de Ensino Superior) e que culminou com a inserção no Mestrado Profissional (Programa do Governo Federal que proporcionava ao professor de sala de aula estudar e criar propostas interventivas didático-pedagógicas).

A escolha dos *vlogs* para auxílio nas aplicações das atividades não foi aleatória. Diante de um repertório extenso e publicado na página do *Youtube*, recorremos, primeiramente, ao mais popular entre os alunos na época, Felipe Neto. Direcionamos Rafinha Bastos, Nilce e Leon, após várias seleções que se aproximassem na estabilidade da característica predominante que almejávamos – ser opinativo.

5.1.4 Caracterização do Procedimento Metodológico para a elaboração da Intervenção Didático-Pedagógica

Pelos estudos teóricos que realizamos de Leffa, principiamos por questões que abordassem enfoques conciliatórios, ou seja, que proporcionassem a compreensão de leitura com elementos sobre autor-texto-leitor. Para tanto, recorremos na elaboração de atividades fundamentadas nos escritos de Solé e suas estratégias de leitura. Nesta pesquisa, estão apresentadas nos dois primeiros módulos, que chamamos de “Pré-leitura” e “Leitura: compreensão e interpretação do *vlog*”.

Acreditamos que, em sala de aula, o ato da leitura necessita de organização para que o aluno possa compreender o processo e, assim, participar de maneira mais ativa. As estratégias de leitura por base cognitivista e sob o viés conciliatório propiciam esse encaminhamento de forma viável, utilizamos das contribuições teóricas de Leffa (1996, 1999) e Solé (1998). A leitura discursiva tem como base epistemológica o cerne na interpretação. Sendo assim, para a sala de aula, consideramos que a sistematização de começarmos pela compreensão e depois partirmos para a interpretação teríamos resultados mais satisfatórios no caráter didático-pedagógico.

Durante a elaboração das questões de compreensão que focalizaram o texto, nos propusemos a refletir sobre o gênero *vlog*, tendo como apoio o viés bakhtiniano de gênero

discursivo, com indagações que abordassem o estilo, o tema e a estrutura composicional. Bakhtin (1992, 2003).

No tangente à leitura discursiva com foco na interpretação, a proposta abarca questões que focalizam as condições de produção e a argumentação discursiva, concentrando-se, sempre na materialidade linguística do texto. Usufruímos dos estudos de Orlandi (1993, 2005, 2015), Brandão (1994, 2004, 2009), Mussalim (2001), Pêcheux (2014). São as atividades representadas pelo módulo 3, intitulado “Leitura e interpretação: por reflexões ainda mais críticas”. Também nos valem, nesse momento, das contribuições dos estudos argumentativos de Guimarães (2002, 2009, 2013).

A proposta de atividades de leitura em cada *vlog* está composta por: nome do módulo, carga horária, objetivo, encaminhamento, as sugestões de atividades e, quando necessário, digressões com conversas específicas ao professor. Em algumas delas, há o resgate teórico e/ou informações complementares do exercício proposto.

As atividades possuem estrutura objetiva (fechada) e dissertativa (aberta). Algumas das reflexões elaboradas podem ser exibidas no quadro negro, enquanto outras precisam ser impressas. Também é possível recorrer ao uso da internet e de textos de apoio.

Vale ressaltar que, antes do trabalho propriamente dito com os *vlogs* selecionados, fizemos um módulo “especial e único” que chamamos de “Módulo Inicial: levantamento do conhecimento de mundo e da história de leitura que o aluno tem sobre o gênero discursivo *vlog*”. Nesse momento, preconizamos a busca à visão mais ampla do aluno sobre o gênero que seria lido.

5.2 ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Apresentaremos as atividades de leitura elaboradas pelas perspectivas conciliatória e discursiva, tendo como gêneros discursivos três *vlogs*: “A raiva”, de Rafinha Bastos, “Maior brasileiro de todos os tempos – Não faz sentido!”, de Felipe Neto, “Filósofa *Popozuda* – ep. 97”, de Leon e Nilce. Partimos, primeiramente, dos itens pré-leitura e leitura, propostos por Solé (1998), que compreendem o período da motivação e da preparação de leitura, bem como dos princípios explícitos e implícitos entre autor, texto e leitor que colaboram para a compreensão textual.

Concernente ao momento da leitura, também focalizamos a interpretação que explora a leitura crítica. Porém, ressaltamos que nossa proposta é torná-la ainda mais crítica,

associando-a às condições de produção e aos diferentes efeitos de sentido amparados pela historicidade. Dessa forma, criamos um terceiro módulo, intitulado: “leitura e interpretação: por reflexões ainda mais críticas” e pretendemos despertar a interpretação, ressignificação e criticidade dos/nos textos.

Para iniciar a proposta de atividades, é necessário mensurar o quanto o aluno conhece do gênero discursivo para leitura. Dessa forma, criamos um módulo único que tem essa finalidade. Pretendemos que o discente comece a despertar o interesse pela leitura proposta e compartilhe informações do gênero.

Módulo Inicial – Levantamento do conhecimento de mundo e das histórias de leitura que o aluno tem sobre o gênero discursivo *vlog*

Carga horária: 15 minutos

Objetivos

- Ambientar o aluno sobre o gênero que será trabalhado
- Despertar interesse pelo gênero
- Compartilhar informações sobre o gênero

Encaminhamento

Esta etapa está composta pelas atividades iniciais para situar o aluno sobre o gênero discursivo que será lido. As atividades propostas englobam ponderações destinadas às características gerais do gênero enquanto esfera, suporte, estilo e tema. As reflexões abaixo apresentadas são atividades que podem ser registradas no caderno ou por manifestações orais. Consideramos um tempo pequeno para essa realização com interações somente para pontuar elementos deturpados ou desconhecidos sobre o gênero discursivo.

Cabe ao professor, nessa situação, muita interação com o aluno. Toda a atividade depende de conversas informais, sem imposição e, principalmente, na busca de ativar o interesse do aluno ao gênero proposto.

01. Você conhece o gênero *vlog*?

02. Onde esse gênero é comum?

03. Quais *vlogueiros* desse gênero você já assistiu?

04. Quem são os interlocutores (públicos) alvos desse gênero?

05. Qual característica é comum nesse tipo de produção quanto à linguagem?

A () linguagem cotidiana informal B () linguagem formal e erudita

1. Qual característica é comum nesse tipo de produção quanto à linguagem?

A () linguagem cotidiana informal B () linguagem formal e erudita

2. Diante da resposta da questão anterior, justifique-a abordando o porquê dos produtores desse gênero aderirem a esse tipo de linguagem.

3. Que recurso físico-material é necessário para depositar e assistir esse tipo de texto?

4. Quais dessas alternativas representam os possíveis assuntos que são abordados nesses audiovisuais?

A () instrucionais de *games* B () instrucionais de receitas C () instrucionais de maquiagens D () relatos das atividades do dia-a-dia E () opiniões sobre notícias e acontecimentos diversos F () desafios lançados pelo público ou criados pelo autor

5. Quanto às características de produção para pertencer a esse gênero, seu produtor deve:

A. Produzir audiovisuais extensos.

B. Produzir audiovisuais curtos e dinâmicos na edição.

C. Interagir com os internautas que assistirem.

D. Produzir, constantemente, evitando tempos longos de ausência entre uma produção e outra.

E. Ter características próprias como: a posição que ficará frente à câmera, os gestos, o ângulo, as expressões faciais, o uso ou não de xingamentos e gírias, os uso ou não de expressões humorísticas e irônicas, encenação artística.

F. Depositar as produções em *sites* de compartilhamento e que permitam *upload* de vídeos. No Brasil, o mais popular é o *site Youtube*.

O próximo item contempla as atividades de leitura específicas aos *vlogs* escolhidos. Para tanto, começamos pelo *vlog* “A raiva”, de Rafinha Bastos. Os módulos estão constituídos por atividades de pré-leitura, leitura compreensiva e interpretativa e finalizados com ponderações particulares destinadas à leitura interpretativa concernente à leitura discursiva.

5.2.1 Atividades de leitura sobre o *vlog* “A raiva”, produzido por Rafinha Bastos

Este *vlog* está na página do *Youtube* tendo como produtor o comediante Rafinha Bastos. O autor é muito popular da mídia e polêmico em suas falas, sendo reconhecido nacionalmente por participações em programas de canais abertos e pagos.

Nesta produção, há a narração de um fato que culmina no conflito entre Rafinha Bastos e os atendentes telefônicos representantes da empresa de canal pago *NET*.

Módulo 1 – Pré-leitura do *vlog* “A raiva”

Carga horária – 20 minutos

Objetivos

- Ativar o conhecimento prévio sobre o tema abordado no *vlog*
- Identificar características peculiares do locutor.
- Associar o tema ao gênero
- Motivar o interesse para ler o gênero, o tema e o autor

Encaminhamento

Este módulo compreende questões destinadas a sintonizar a turma às proposições de leitura referentes ao gênero específico. Para tanto, elaboramos atividades que podem ser registradas no quadro, copiadas pelo aluno, respondidas e discutidas com a turma. O registro é importante, pois depois as hipóteses poderão ser confrontadas com a leitura do texto.

Procuramos apresentar reflexões sobre o autor e o assunto, conduzindo o aluno e instigando a curiosidade sobre a leitura do texto.

Caro professor, consideramos esse momento muito importante, pois através dele pretendemos instigar a vontade do aluno em ler o texto e interagir sobre o assunto. Esta etapa consiste em ativar os conhecimentos prévios, incitar previsões, motivar a continuidade de leitura do texto. Como diz Solé (1998, p. 91), “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido”.

1. O que é raiva para você?
2. Na produção de um *vlog* sobre raiva, quais possíveis assuntos seriam motivadores na criação desse gênero?
3. Você já ouviu falar sobre o criador desse *vlog*, Rafinha Bastos? O que sabe sobre ele? Já o viu em quais canais abertos ou fechados (pagos)?
4. Qual a característica comum desse produtor?
5. No assunto sobre raiva, sendo produzido por Rafinha Bastos, quais características possíveis poderiam ser levantadas como próprias desse produtor?
6. Você já passou raiva com atendimento de alguma companhia telefônica? Como foi?

Vlog²⁹ 1



Módulo 2 – Leitura: compreensão e interpretação do *vlog*

Carga horária: 03 aulas

Objetivos

- Identificar a compreensão relacionada ao tema abordado no *vlog*
- Sanar dúvidas quanto à materialidade linguística do texto
- Interpretar associando o tema à vida pessoal e de mundo do leitor

Encaminhamento

Esta é a etapa de contato com o texto. Após os alunos criarem hipóteses relacionadas ao autor e ao tema, este será o momento de confirmá-las. A expansão na leitura, no tangente ao tema, ocorre com questões que necessitam agregar conhecimento de mundo e refletir sobre.

O gênero é audiovisual com o tempo estimado em 5 minutos e 54 segundos. Dessa maneira, será necessário algum tipo de recurso tecnológico para expô-lo. Podemos utilizar a TV *Pendrive*, realidade da escola pública do Paraná, ou outros recursos multimídias, como DVD, desde que o vídeo já esteja gravado em CD, retroprojeter, e até levar os alunos ao laboratório de informática da escola.

Elaboramos as questões que, após os alunos tomarem contato com o *vlog*, devem ser expostas no quadro, copiadas pelos discentes, respondidas e, no final, discutidas em grupo.

²⁹Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WVzpeoKuYnA>>. Acesso em: 20 out. 2015.

Para a questão de número 8, ocorre a inserção de uma pequena entrevista, que poderá ser impressa antecipadamente e entregue aos alunos. Os discentes também poderão tomar contato com o texto por meio do *link* que está apontado. Para isso, elaboramos um lembrete no quadro específico para o professor.

1. Do que Rafinha Bastos tem raiva, segundo o vídeo assistido?
2. Rafinha Bastos é polêmico, classificado como um dos desencadeadores do humor negro no Brasil. Após assistir ao vídeo, qual (is) fala (s) do *vlogueiro* você destacaria como pertencentes a esse tipo de humor?

Professor, o humor negro é um subgênero do humor que utiliza situações consideradas por muitos como de *mau gosto* ou *politicamente incorretas*, usualmente de natureza mórbida, para fazer rir ou divertir o público. Entre os temas retratados por esse tipo de humor estão a morte, o suicídio e o preconceito racial, geralmente abordando etnias excessivamente vitimizadas pelo *status quo*. (Texto adaptado pelo autor. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Humor_negro>. Acesso em: 27 jun. 2015).

Vale ressaltar que essa característica é marcante no sujeito/locutor Rafinha Bastos. Dessa forma, influencia consideravelmente nas enunciações expressas por ele. Este é um traço específico de estilo individual que Bakhtin (2003) comenta.

3. Há um Provérbio Chinês que diz: “Se você for paciente em um momento de raiva, irá escapar de cem anos de arrependimento³⁰”. O que podemos associar entre esse provérbio e a atitude de Rafinha Bastos com a problemática enfrentada na telefonia do canal de TV?
4. Durante o percurso da narrativa e o enfrentamento de Rafinha Bastos com os atendentes da empresa *Net*, é mencionada por um deles uma atividade que deveria ser realizada pelo *vlogueiro* – “anotar o número do protocolo”. O que é isso e por que é

³⁰ Disponível em: <<http://www.velhosabio.com.br/pensamentos/dit/0/ditados+populares.html>>. Acesso em: 20 out. 2015.

tão importante?

Professor, as questões 5 e 6 são para que o aluno identifique diferentes contextos de produção com suas práticas linguísticas específicas. Também possibilitam observar que dependendo das condições econômicas e sociais os empréstimos linguísticos tendem a ocorrer com maior frequência, como por exemplo, nos *games* eletrônicos.

5. Uma das falas do *vlogueiro* é: “Quero o *pay per view* da *HBO*”. Vamos pesquisar o que representam essas expressões de empréstimo linguístico em nossa cultura e registrar.
6. Quais os contextos mais comuns de uso do empréstimo linguístico e por que isso é tão comum nessas práticas?
7. Releia e reflita sobre os seguintes dizeres do *vlogueiro*:
 - I. “Eu não consigo pensar assim, não é assim que o mundo da tecnologia funciona”.
 - II. “Eu não tenho número de protocolo, eu não anoto, eu não tenho caneta (...) não funciono com caneta na frente do telefone, não tenho caneta, não existe eu teclar as coisas eu não anoto (...) eu não sei escrever”.

Estas exposições de ideias foram ditas por Rafinha Bastos em determinadas situações de aversão à exigência do atendente da *NET*. Marque a(s) alternativa(s) que, mediante reflexão na leitura, demonstra(m) o que está subentendido nesses dizeres do *vlogueiro*:

- a) Estamos lidando com uma sociedade imediatista atualmente.
- b) A paciência é a alma do negócio.
- c) O mundo da tecnologia tem afetado significativamente mudanças na sociedade.
- d) Há uma naturalização dos dizeres, como se todos, genericamente, não fizessem uso mais de registros escritos.
- e) O *vlogueiro* demonstra destreza entre o registro escrito e a tecnologia.

8. Rafinha Bastos, através das atitudes tomadas nesse conflito particular, suscitou a necessidade de reflexão sobre comportamentos muito comuns no momento: o imediatismo, a falta de paciência, a ira pela espera. Neste momento, exploraremos um pouco mais sobre isto, através do fragmento de um texto publicado na Revista Época *online*. O gênero abaixo, síntese de uma entrevista com *Steve Rubel*, comenta sobre a consequência do imediatismo. Após lê-lo, reflita e responda as questões apresentadas.

Professor, a parte que selecionamos do texto é curta, por isso pode ser transcrita no quadro, impressa previamente para ser colada no caderno. Também, através do endereço apresentado, pode ser pesquisada diretamente no laboratório de informática da escola, ou exposta em recursos multimídias disponíveis como o próprio celular do aluno.

“A sociedade vai ficar mais dependente do imediatismo”, diz Steve Rubel

O estudioso das mídias online Steve Rubel diz que a internet fará com que a próxima geração exija tudo de forma instantânea

LUCAS HACKRADT

Steve Rubel (@steverubel) é um dos maiores estudiosos da comunicação nas mídias online. Contratado pela consultoria, Edelman em 2006 para montar estratégias que melhorassem o uso de blogs na comunicação com seus clientes e com o público, ele se tornou vice-presidente de Estratégias Globais e Insights da companhia. Hoje, Rubel atua para ajudar os clientes a melhor entender como unificar estratégias de comunicação com as novas mídias, sem se esquecer das antigas. A ÉPOCA, ele disse acreditar que a próxima geração - já chamada de geração Z, das pessoas que nasceram depois dos anos 2000 - provavelmente “vai esperar que tudo esteja disponível instantaneamente, assim que quiserem”, e que tem quase certeza que não aceitarão formas de censura de qualquer conteúdo na web. (...)

Disponível em:

<<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/A-decada-da-Internet/noticia/2011/09/sociedade-vai-ficar-mais-dependente-do-imediatismo-diz-steve-rubel.html>>. Acesso em: 10 out. 2015.

- A. Apresente duas posições de *Steve Rubel* consequentes do imediatismo nas mídias *online* e, após reflexão, escreva a sua posição sobre o assunto. Posteriormente, comente para a turma a sua opinião.
- B. Diante da leitura dessa entrevista, o que podemos comparar com a conduta adotada do *vlogueiro* Rafinha Bastos perante o conflito com a telefonia da empresa *NET*?
- C. E você, qual sua conduta perante as adversidades? Tende a ser explosivo com pouca ou quase nenhuma paciência? Relate um fato parecido com esse vídeo em que, por alguns instantes, “surtou” e depois descobriu que era você quem estava errado. Escreva e depois relate para a turma.

Módulo 3 – Leitura e interpretação: por reflexões ainda mais críticas

Carga horária: 03 aulas

Objetivos

- Possibilitar a leitura crítica relacionada ao tema, ao produtor e aos recursos linguísticos do gênero discursivo *vlog*
- Relacionar a transformação linguística, os envolvidos (locutor e interlocutor) quando ocorrem as mudanças nas condições de produção
- Articular o discurso e a historicidade

Encaminhamento

As atividades propostas são de cunho discursivo e promovem uma reflexão ainda mais aprofundada da situação enunciativa. Os alunos já tiveram contato com o texto e fizeram questões que compartilharam informações do texto, do autor e articularam com impressões pessoais. Dessa forma, neste módulo, ainda procuramos desenvolver reflexões direcionadas aos recursos linguísticos, ao tema, a certos dizeres específicos do *vlogueiro*, amparados pela contextualização histórica, condições de produção e dos efeitos de sentido.

Há questões discursivas e objetivas e todas podem ser reproduzidas no quadro,

copiadas pelo aluno e discutidas no final. É imprescindível que o professor promova momentos de interação, diálogo e que os alunos possam ouvir a opinião dos colegas, do professor e também se sintam estimulados a exporem a deles.

Professor, a primeira questão resgata o dizer do autor Eduardo Guimarães quando afirma que a imagem que o locutor tem do interlocutor por meio do uso de uma designação revela uma posição política. Vale ressaltar que o pronome demonstra cumplicidade nos dizeres, nas opiniões, sendo assim, “caracteriza a enunciação como uma prática política e não individual ou subjetiva” (GUIMARÃES, 2008, p. 88).

1. Rafinha Bastos já começa a produção do audiovisual usando um pronome de tratamento de proximidade com quem o assiste. Que pronome é este e por que o produtor não fez a escolha de outro pronome? Que visão que este *vlogueiro* tem de quem o assiste por este uso de identificação?

A próxima atividade focaliza as condições de produção mediadas pelas formações imaginárias: lugar do sujeito locutor, lugar do sujeito interlocutor, imagem que o locutor tem de si, do interlocutor e do assunto. Segundo Brandão (2004, p. 44), “em todo processo discursivo, o emissor pode antecipar as representações do receptor e, de acordo com essa antevisão do ‘imaginário’ do outro, fundar estratégias de discurso”.

2. Considere, nesta atividade, que Rafinha Bastos irá expor o mesmo assunto, porém não mais de *Youtube*, mas na TV, canal aberto, no horário vespertino. Algumas frases ditas pelo autor foram descritas abaixo. Qual seria a reconstrução dessas mesmas frases num outro meio de comunicação, em outro horário e com outro público?
 - a. “Se eu não conseguir esse filme, cancela essa merda”.
 - b. “O desgraçado... o homem já foi pra lua, o homem já clonou ovelha, você clica nessa merda desse negócio e aparece a *HBO* aqui, pra mim é o mínimo que você tem que fazer”.
 - c. “Eu fiquei muito puto e liguei de volta, mas daí já liguei meio puto mesmo”.

- d. “Dar chute na cara de uma criança, fiquei nesse nível de tão puto que eu fiquei”.
- e. “Eu não tenho a porra do protocolo, eu não anoto”

Professor, na Análise de Discurso as marcas linguísticas são importantes e demonstram o posicionamento político do autor. Dessa forma, a próxima atividade elaborada é para que o aluno observe que usar a palavra *gay* como caracterização do filme, não resulta numa mera escolha, mas numa apreciação que se tem por algo. Como afirma Guimarães (2002, p. 18), “o falante não é esta figura empírica, mas uma figura política constituída pelos espaços de enunciação”.

3. Percebe-se, no texto produzido por Rafinha Bastos, o discurso contra a homossexualidade. Qual marca linguística nos leva a essa leitura?
4. Após encontrar a palavra do exercício anterior, responda:
- a) O que o termo linguístico representa enquanto expressão de caracterização de um filme?
- b) Por que Rafinha Bastos recorreu a essa palavra para descrever o filme?

Professor, o próximo exercício apresenta a necessidade de reflexão sobre a memória discursiva ou interdiscurso que são apresentados por apagamentos. O sujeito não tem consciência que está assujeitado por esse dizer já construído e consolidado pela historicidade. O aluno, nesse momento, deverá articular a palavra *gay* com seus aspectos históricos-ideológicos que se encontram nos não-ditos.

- c) Essa expressão é usada de forma muito banal no cotidiano escolar. Mas, você já refletiu o que há por “detrás” dessa construção linguística tão comum em nosso dia a dia? Abaixo, há algumas considerações. Leia, reflita e escolha aquela ou aquelas que você considere como justificativa (s) desse recurso linguístico.

- a. É usado para elogiar.
 - b. É usado para menosprezar.
 - c. Revela a supremacia masculina em detrimento à feminina.
 - d. Revela a supremacia feminina em detrimento ao masculino.
 - e. Marginaliza as escolhas femininas.
 - f. Representa o menosprezo do gênero masculino em ter os mesmos gostos que o gênero feminino.
 - g. Representa a exaltação do gênero masculino em ter os mesmos gostos que o gênero feminino.
5. “Dar chute na cara de uma criança”, esta foi a expressão usada pelo *vlogueiro* Rafinha Bastos para conceituar o tamanho da raiva que estava com a situação. E para você, essa seria uma atitude coerente em momento de externar uma raiva? Por que o *vlogueiro* utilizou esse tipo de comparação e não recorreu ao uso “dar chute numa porta”, por exemplo?
6. Ainda sobre o mesmo dizer do *vlogueiro*, como as redes sociais têm sido instrumento para a propagação desse tipo de violência?
7. Repense esse mesmo ato em países em que o Direito Humano pouco tem acesso. O efeito de sentido seria o mesmo para pessoas que vivenciam esse tipo de violência diariamente?

Agora, iremos dar continuidade às atividades de leitura apresentando o segundo *vlog* com o título “Maior brasileiro de todos os tempos – Não faz sentido!”, de Felipe Neto.

5.2.2 Atividades de leitura sobre o *vlog* “Maior brasileiro de todos os tempos – Não faz sentido!”, produzido por Felipe Neto

O segundo *vlog* trabalhado com os alunos e utilizado para criação de atividades de reflexões em leitura tem como produtor o *vlogueiro* Felipe Neto. Nesta produção audiovisual,

o autor investe em ofensas destinadas as pessoas destacadas pelo interesse da população para serem as representantes dos maiores brasileiros de todos os tempos.

vlog 2³¹



Módulo 1 – Pré-leitura do *vlog* “Maior brasileiro de todos os tempos – Não faz sentido!”

Carga horária: 01 aula

Objetivos

- Ativar o conhecimento prévio sobre o tema abordado no *vlog*
- Identificar características peculiares do locutor.
- Associar o tema ao gênero
- Motivar o interesse para ler o gênero, o tema e o autor

Encaminhamento

Para despertar o interesse pelo assunto, pelo *vlogueiro* e por esta produção, produzimos algumas questões relacionadas a essas considerações. Podem ser reproduzidas no quadro, escritas e respondidas pelos alunos para depois serem confrontadas após tomarem contato com o texto. É necessária muita motivação participativa para que os alunos comecem a ambientar sobre o que será discutido nesse gênero audiovisual produzido. Na questão de

³¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HqT8RQmHAB4>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

número dois, o recurso tecnológico é necessário. Para isso, poderá ser utilizado o próprio celular do aluno, desde que tenha acesso à internet, ou o laboratório de informática da escola. Demos um maior tempo para esse módulo devido à questão de número cinco, em que os alunos devem produzir um cartaz e conversar sobre o que produziram, justificando as escolhas e colocações.

1. Você já havia assistido algum audiovisual de Felipe Neto?
2. Pesquise no perfil pessoal do *youtuber* que está na página do *Facebook* características desse produtor e elenque as que você considerou mais relevantes. O endereço está abaixo:

https://www.facebook.com/pg/netofelipe/about/?ref=page_in

3. Segundo a Revista *Veja*³², Felipe Neto é o terceiro *youtuber* de maior influência no mundo. Em sua opinião, o que isso representa?
4. Caso fosse sugerido a você apresentar uma lista com nomes dos 10 maiores brasileiros de todos os tempos, quais nomes e a ordem de importância das pessoas brasileiras seriam citadas em sua lista?
5. Produza um pequeno cartaz com o nome das pessoas que você escolheu, cole-o no mural da sala de aula e justifique, oralmente, aos colegas, a ordem de sua escolha.

³² Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/entretenimento/whindersson-nunes-e-o-segundo-youtuber-mais-influente-do-mundo/>>. Acesso em: 20 out. 2015.

Módulo 2 – Leitura: compreensão e interpretação do *vlog*

Carga horária: 04 aulas

Objetivos

- Identificar a compreensão relacionada ao tema abordado no *vlog*
- Sanar dúvidas quanto à materialidade linguística do texto
- Interpretar associando o tema à vida pessoal e de mundo do leitor

Encaminhamento

Assim como no audiovisual anterior, destacamos que, para os alunos tomarem contato com esse gênero, é necessário que este esteja gravado no CD para ser reproduzido em aparelho DVD. Também podemos utilizar o laboratório de informática da escola, retroprojetor ou TV *Pen Drive*. O tempo desse vídeo é de 14 minutos e 01 segundo.

Os exercícios abordados estão alicerçados pela leitura na perspectiva conciliatória, resgatando elementos compreensivos e interpretativos. Dessa maneira, elaboramos atividades que contemplem a visão do autor, do texto e do leitor, redimensionando reflexões alusivas ao tema, estilo e estrutura.

Após assistirem, algumas das questões elaboradas podem ser reproduzidas no quadro. Todavia, há outras que precisam, antecipadamente, ser impressas para serem coladas no caderno do aluno como as de número 5 e 13, pois estão representadas por tabelas.

O professor deve promover momentos de diálogos, de incentivos à participação do aluno e de complementações de informação, quando forem necessárias.

01. Felipe Neto, nessa produção audiovisual, está indignado com algo. O que é?
02. Quanto à linguagem usada pelo *vlogueiro*. Que recurso utiliza para chamar a atenção de quem o assiste?
03. Qual a finalidade de Felipe Neto ao produzir esse *vlog*?

04. Reflita sobre o que Raymond Aron (filósofo, sociólogo e comentarista político) diz sobre o conhecimento histórico.

A consciência do passado é constitutiva da existência histórica. O homem tem realmente um passado a que ele tem consciência, pois só esta consciência introduz a possibilidade do diálogo e da escolha. Caso contrário, os indivíduos e as sociedades trariam consigo um passado que eles ignoram que eles se submetem passivamente... Então eles não teriam consciência do que eles são e do que foram, eles não compreenderiam a dimensão da própria história³³.

Mediante a leitura do fragmento, o que pode ser comparado quando Felipe Neto diz que o nome do evento do SBT deveria ser “o brasileiro mais popular de hoje” e não “de todos os tempos”?

Professor, para a execução desse próximo exercício é necessária a impressão antecipada da atividade para ser respondida e colada no caderno do aluno.

05. Neste exercício, há alguns nomes que foram mencionados por Felipe Neto e fazem parte da lista como “maiores brasileiros de todos os tempos.” Marque:

- (a) para celebridades que necessitaram de conhecimento histórico (passado) dos votantes;
- (b) celebridades que necessitaram de conhecimento atual dos votantes.

<input type="checkbox"/> Joelma	<input type="checkbox"/> Chico Buarque	<input type="checkbox"/> Cazuza	<input type="checkbox"/> Tom Jobim	<input type="checkbox"/> Lampião
<input type="checkbox"/> Cláudia Leite	<input type="checkbox"/> Michel Teló	<input type="checkbox"/> Lua Blanco	<input type="checkbox"/> William Bonner	<input type="checkbox"/> Chacrinha
<input type="checkbox"/> Luan Santana	<input type="checkbox"/> Carlos Chagas	<input type="checkbox"/> Zico	<input type="checkbox"/> Dedé	<input type="checkbox"/> Garrincha

³³ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Consci%C3%Aancia_Hist%C3%B3rica>. Acesso em: 20 out. 2015.

<input type="checkbox"/> Sócrates/ jogador	<input type="checkbox"/> Nilton Santos	<input type="checkbox"/> Zagalo	<input type="checkbox"/> Rivelino	<input type="checkbox"/> Gérson/Canho- tinha de ouro
<input type="checkbox"/> Capita/ jogador	<input type="checkbox"/> Jairzinho	<input type="checkbox"/> Rogério Ceni	<input type="checkbox"/> Tiririca	<input type="checkbox"/> Carlos Drummond de Andrade
<input type="checkbox"/> Raul Seixas	<input type="checkbox"/> Elis Regina	<input type="checkbox"/> Ivete Sangalo	<input type="checkbox"/> Dilma Rousseff	<input type="checkbox"/> Renato Russo
<input type="checkbox"/> Pastor Valde- miro Santiago	<input type="checkbox"/> Pastor Silas Malafaia	<input type="checkbox"/> Bispo Edir Macedo	<input type="checkbox"/> Neymar	<input type="checkbox"/> Lula
<input type="checkbox"/> Getúlio Vargas	<input type="checkbox"/> Eike Batista			

06. De acordo com a resposta do exercício anterior, escolha uma das celebridades mencionadas no *vlog* que necessitava de conhecimento histórico do votante e faça uma pesquisa biográfica sobre ela. Registre e comente com a turma da sala a pertinência ou não dessa celebridade estar entre os 100 maiores brasileiros de todos os tempos.

Professor, o próximo exercício destaca a figura de linguagem ironia que é uma característica marcante neste *vlog* sendo percebida por meio da fala com as entonações, as pausas, e também, pelos gestos. Caso seja necessário, passe o conceito dessa figura de linguagem para ajudar na execução da proposta.

Definição de ironia:

A palavra ironia é derivada do latim *ironia*, que por sua vez tem origem no grego *eironeia*, que quer dizer “perguntar fingindo não saber a resposta”, mas também pode significar “disfarce”, “dissimulação”.

Descrição:

A ironia é a figura de linguagem que consiste no emprego de uma palavra ou expressão de forma que ela tenha um sentido diferente do habitual e produza um humor sutil. Para que a ironia funcione, esse jogo com as palavras deve ser feito com elegância, de uma maneira que não deixe transparecer imediatamente a intenção. A ironia deve estimular o raciocínio, deve fazer o leitor (ou ouvinte) considerar os diversos sentidos possíveis que uma determinada palavra ou expressão pode ter, até encontrar aquele que se encaixa na mensagem produzindo um significado inusitado.

Disponível em: <<http://www.figurasdelinguagem.com/ironia/>>. Acesso em: 02 fev.

07. É possível notarmos que uma das características do *vlogueiro* apresentado é o uso de muita ironia. Dessa forma, para a realização deste exercício, serão apresentadas algumas descrições das falas, encenações e gestos de Felipe Neto. Aquelas que forem irônicas devem ser marcadas com um (x). Em dúvida, assista novamente ao vídeo e pause nos momentos citados.

- a) Adivinha quem foi que ganhou o poder de decidir os cem maiores? (pausa e proximidade com a tela)... O POVO (entonação alterada).
- b) O nome do programa não deveria ser “O maior brasileiros de todos os tempos”.
- c) A Cláudia Leite ficou na frente de Chico Buarque, Cazuza, Tom Jobim e Joelma ... vacilo ficar na frente da Joelma.

- d) O Silas Malafaia o maior homofóbico da história deste país.
- e) TI – RI – RI – CA (fala silabada) ficou na frente do maior poeta da história do Brasil (...).
- f) Da posição 46 até a posição 42, apareceram quatro cantores, numa ordem, que eu tenho certeza, vai deixar muita gente feliz, que nem eu fiquei assim, muito orgulhoso.

Relembrando que essa questão sobre ironia também contempla o estilo individual do *vlogueiro*. Este é um fator preponderante na produção dos enunciados, segundo os estudos bakhtinianos. Também salientamos mais um traço particular nessa produção na questão a seguir ao focalizarmos a diferenciação caracterizada pela edição e dinamicidade que este vídeo está constituído.

08. Após assistir ao vídeo, marque as alternativas que caracterizam esta produção:

- a) () O produtor cria uma imagem de si como se fosse um artista e, para aliar, utiliza um óculos de sol escuro.
- b) () O óculos de sol usado pelo *vlogueiro* não influencia em sua imagem.
- c) () O produtor cria uma ambiente específico para sua elaboração audiovisual.
- d) () A produção é espontânea, sem edição, elaborada de forma simples e contida.
- e) () O produtor exagera em suas falas articulando-as à encenação.
- f) () O produtor é ponderado, comedido, sem exageros nas falas.

09. Comparando o tema abordado entre os *vlogueiros* até então apresentados, podemos dizer que:

- a) São idênticos, retratam temas cotidianos que aconteceram similarmente com os dois.
- b) São semelhantes, pois são fatos do dia a dia. No entanto, Rafinha Bastos relatou algo que aconteceu com ele, já Felipe Neto relata sua impressão diante do resultado de um programa televisivo.
- c) São contrários, Rafinha Bastos relata um fato e Felipe Neto cria uma história.

10. Resgatando, o *vlog* começa com Felipe Neto inconformado com o resultado na escolha dos maiores brasileiros de todos os tempos e, antecipadamente, diz que quem ganhou o poder de escolha foi o povo e isso, na opinião dele, foi ruim. Quando a escolha é do povo realmente há problema? Por quê?
11. Segundo o *vlogueiro*, este *ranking* inadequado advém do “resultado da alienação e ignorância do povo brasileiro”. O que o autor quis dizer com isso?
12. A causa dessa alienação e ignorância, para Felipe Neto, advém da “falta de investimento na educação”, você concorda? Por quê?

Professor, para a execução desse próximo exercício é necessária a impressão para que a atividade seja respondida e colada no caderno do aluno.

13. Reflita sobre a opinião apresentada por Felipe Neto na escolha popular dos maiores brasileiros de todos os tempos. Busque o argumento usado pelo *vlogueiro* e se posicione contra ou favorável, justificando-se.

Personalidade eleita:	Argumento(s) apresentado(s) – favorável (is) ou contrário(s) por Felipe Neto	Sou favorável ou contrário ao que Felipe Neto disse?	Minha justificativa:
Lampião			
Michel Teló			
Lua Blanco			
Carlos Chagas			
Dedé (jogador de futebol)			
Tiririca			
Carlos Drummond			

Luan Santana			
Elis Regina			
Bispo Edir Macedo			
Silas Malafaia			
Getúlio Vargas			
Lula			

Módulo 3 – Leitura e interpretação: por reflexões ainda mais críticas

Carga horária: 02 aulas

Objetivos

- Possibilitar a leitura crítica relacionada ao tema, ao produtor e aos recursos linguísticos do gênero discursivo *vlog*
- Relacionar a transformação linguística, os envolvidos (locutor e interlocutor) quando ocorrem as mudanças nas condições de produção
- Articular o discurso e a historicidade

Encaminhamento

A nossa produção, até então, foi encaminhada com exercícios que procuraram promover a compreensão e interpretação do assunto do texto, algumas delas necessitando de conhecimento prévio e inferência do leitor. Agora, com as atividades elencadas, pretendemos expandir esta leitura, fazendo com que o aluno observe aquele que produziu/locutor e a posição que o faz ter a opinião que tem. Também, refletiremos sobre o ponto de vista do aluno e professor/interlocutores e suas posições opinativas que também têm relevância.

Com este *vlog* e os exercícios apresentados, é necessária a interação com os alunos

para juntos conseguirem perceber que as escolhas das celebridades pelo *vlogueiro* derivam de seu construto de sujeito na história. Vale ressaltar que os enunciados proferidos pelo produtor do audiovisual refletem discursos ideológicos da religião, da escola, do estado e de tantos outros que perpassaram sua história e são considerados como verdades únicas, absolutas e inovadoras.

Ao possibilitarmos essa análise, estaremos admitindo o parecer de Orlandi (2015, p. 78), quando diz que “as palavras remetem discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do interdiscurso que, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas”.

Partindo dessa reflexão, é possível tornar a leitura mais democrática em que o professor não impõe sua leitura, porém, também, ouve e reconhece a do aluno/sujeito. Temos, então, uma prática de leitura que enxerga os dois lados: o da instituição escola e do professor, o do aluno que possui diferentes formações ideológicas e, por isso, diferentes efeitos de sentido.

As questões estão abaixo descritas e podem ser reproduzidas no quadro para, depois de respondidas, serem discutidas com todos da sala de aula.

Professor, essas duas primeiras questões suscitam a reflexão sobre as vozes de outros discursos que percorrem durante a propagação de um enunciado. Como diz Pêcheux,

O próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente, isto é sob a dominação do complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 2014, p. 149).

01. Felipe Neto inicia sua produção dizendo: “Adivinha quem foi que ganhou o poder de decidir os cem maiores? (pausa e proximidade com a tela) ... O POVO”. (entonação alterada). Neste momento do vídeo, quais interpretações são possíveis de serem remetidas a essa fala enunciada pelo *vlogueiro*? Marque com (x) as respostas adequadas:

A () exaltação ao povo brasileiro.

B () descontentamento em decisões democráticas.

C () valorização da diversidade cultural.

D () ironia direcionadas às escolhas sem reflexões, pelo povo.

E () insatisfação, pois a maioria da população não tem consciência de suas escolhas.

02. De acordo com as alternativas selecionadas, é possível perceber que as escolhas do povo são bem aceitas? Por quê? Quem teria interesse de que elas não fossem mais consideradas relevantes?

As próximas reflexões são destinadas a observar a influência do contexto sócio-histórico-ideológico no gênero discursivo *vlog*, em seu produtor e no público que o lê. Dessa forma, pretendemos, por meio dos exercícios elaborados, detectar que as formações discursivas alteram-se ou permanecem mediante o contato com as mesmas ou outras instituições ideológicas.

03. Felipe Neto desconsidera o cantor Luan Santana, caracterizando-o como mau cantor. Essa opinião é ou seria diferente para meninas entre 10 a 15 anos? Por quê?

04. É possível que aqueles que votaram em cantores atuais como representantes dos maiores brasileiros de todos os tempos possam mudar de opinião no futuro? Como isso é provável?

O próximo exercício concede observar os não-ditos que revelam a posição ideológica do sujeito pois, como diz Orlandi (2015, p. 81), “ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam”.

05. “A Cláudia Leite ficou na frente de Chico Buarque, Cazuza, Tom Jobim e Joelma ... vacilo ficar na frente da Joelma”. Essa oralidade exposta por Felipe Neto revela informações que não foram ditas explicitamente pelo *vlogueiro*, quais podemos elencar?

Professor, tencionamos que nas perguntas elaboradas o aluno observe os interdiscursos que consolidam a hegemonia ideológica da escola, dos estudos, da ciência, da pesquisa em detrimento aos valores populares. Essas designações revelam a posição política do *vlogueiro*.

06. Quando Felipe Neto considera com relevância Carlos Drummond de Andrade em detrimento a Tiririca em quais dizeres culturais, históricos e sociais ele se baseia para fortificar sua opinião?
07. O *vlogueiro* chama Michel Teló de “desgraçado” e Carlos Chagas como “cientista, pesquisador, médico” quais considerações coloca como relevantes para considerá-los dessa forma?
08. O grupo que se identifica com Michel Teló se sente ofendido com as manifestações linguísticas que são direcionadas de Felipe Neto ao cantor? Por quê?

O próximo item atenta para o último *vlog* escolhido em atividades de leitura com os alunos do nono ano do Ensino Fundamental.

5.2.3 Atividades de leitura sobre o *vlog* “Filósofa Popozuda – Ep. 97”, produzido por Leon e Nilce

O canal “Cadê a chave” pertence ao casal Nilce Moretto e Leon Oliveira Martins, sendo a jornalista Nilce, proprietária e idealizadora. Os dois têm curso universitário e suas produções de vídeo para o “Cadê a Chave” trazem opiniões de temas dos mais diversos. Um outro canal em que, de vez em quando, os dois aparecem é o “Coisa de *Nerd*”, em que o Leon é o planejador. E foi pelo “Coisa de *Nerd*” que foram premiados pelo *site Youtube*.

O *vlog* selecionado tem como característica opinar sobre uma notícia que gerou polêmica nacional. A produção discorre sobre a atitude de um professor de filosofia que, em uma de suas provas, criou uma questão em que considerava a *funkeira* Valesca Popozuda grande pensadora. As alternativas da avaliação produzidas pelo professor de filosofia eram

objetivas e compostas por fragmentos da canção que popularizou a cantora.

Diante do assunto que sensibilizou a jornalista Nilce, o casal expõe a visão que possui fazendo um paralelo entre as vertentes de comportamento da ostentação e da humildade, pois a cantora rechaçada pelo público contrário à posição do professor pertence ao *funk* carioca da ostentação.

A mesma sistemática utilizada de aplicação nos outros *vlogs* seguindo o protocolo de organização de leitura, faremos com este.

vlog 3³⁴



Módulo 1 – Pré-leitura do *vlog* “Filósofa Popozuda – Ep. 97”

Carga horária – 20 minutos

Objetivos

- Ativar o conhecimento prévio sobre o tema abordado no *vlog*
- Identificar características peculiares do locutor.
- Associar o tema ao gênero
- Motivar o interesse para ler o gênero, o tema e o autor

Encaminhamento

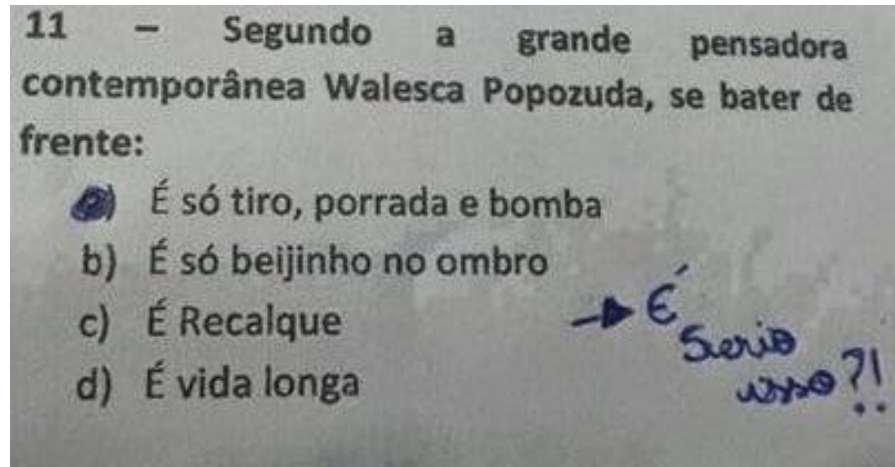
³⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sOw5MPunaOA&feature=youtu.be>>. Acesso em: 20 out. 2015.

Compreendemos que, neste período de aplicação da proposta, os alunos devem ser motivados a ler o texto que será apresentado. Dessa forma, elaboramos algumas atividades consideradas como “pré-leitura”. Concentramos em trazer o tema que foi assunto no *vlog* para começarmos a instigar o conhecimento de mundo. São questões que podem ser proferidas oralmente, porém precisam ser resgatadas no momento de contato com o texto. Para a questão de número 2, é necessário que o professor utilize o *link* apresentado e permita que os alunos acessem o endereço. Também poderá usar algum recurso tecnológico que retrate coletivamente a imagem aos alunos.

1. O *vlog* que nos concentraremos neste momento tem como produtores os *vlogueiros* Leon e Nilce. Você já assistiu a alguma produção deles? Sobre o que retratava?

Professor, como proposto no encaminhamento, essa próxima atividade necessita da reprodução da imagem que focaliza a avaliação produzida pelo professor de filosofia. Para que seja apresentada aos alunos é necessário que utilize um retroprojetor, o laboratório de informática ou o próprio celular do aluno com o endereço que está citado no rodapé da página.

2. O tema abordado neste momento fala de uma notícia veiculada nas mídias brasileiras sobre um professor da matéria de filosofia que, em uma de suas avaliações, considera a *funkeira* Valesca Popozuda “grande pensadora contemporânea”. No decorrer da questão objetiva, o professor apresenta alternativas compostas por pedaços de uma das canções mais populares da cantora. Observe como ficou a pergunta elaborada pelo professor, conforme a imagem:



- a) Se você estivesse realizando a avaliação, quais seriam as suas impressões sobre essa inserção na prova?
3. O que é ser considerado “grande pensador contemporâneo”, na sua opinião?
4. O que é *funk* ostentação? Você já ouviu alguma canção desta linha? O que esse grupo musical tem diferente dos demais *funks*?
5. Qual a diferença entre ostentar e ser humilde? O que é mais aceito socialmente e por quê?

Módulo 2 – Leitura: compreensão e interpretação do *vlog*

Carga horária: 03 aulas

Objetivos

- Identificar a compreensão relacionada ao tema abordado no *vlog*
- Sanar dúvidas quanto à materialidade linguística do texto
- Interpretar associando o tema à vida pessoal e de mundo do leitor

Encaminhamento

³⁵ Disponível em: <http://revista.cifras.com.br/noticia/professor-de-filosofia-no-df-coloca-musica-de-valesca-popozuda-em-prova-grande-pensadora_9255>. Acesso em: 20 out. 2015.

O texto em audiovisual para ser lido deve ser reproduzido com algum recurso tecnológico. O tempo estimado do vídeo é de 5 minutos e 22 segundos. Como mecanismo de leitura, o professor poderá usar a TV *Pendrive*, DVD com CD que contenha o vídeo já gravado, retroprojetor ou o laboratório de informática da escola.

Amparados pela expectativa inicial do tema, os alunos, neste momento, irão tomar contato com o texto subsidiado por atividades que manifestam o processo de compreensão e de interpretação. Após assistirem, as questões sugeridas necessitam ser registradas e mediadas para observar as impressões que tiveram.

As atividades propostas podem ser reproduzidas no quadro, copiadas e respondidas pelo aluno. A correção deve priorizar a coletividade firmada pela interação e motivação.

1. Sobre o que os *vlogueiros* Leon e Nilce falam nesse audiovisual?
2. Observe, pela edição do vídeo, que é um *vlog* bem caseiro, espontâneo, composto por *vlogueiros* num ambiente comum e com apenas uma câmera de gravação. Após assisti-lo, qual a finalidade de criação desse *vlog*?

Professor, na próxima atividade estaremos focalizando, novamente, o estilo presente em cada enunciado concreto produzido. Por mais que os gêneros apresentem certa estabilidade a linguagem, enquanto prática social, não está enrijecida. Dessa forma, como diz Bakhtin (2003, p. 265), “todo enunciado (...) é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”.

3. Diferentemente da linguagem até então apresentada pelos *vlogs* anteriores, qual a característica da linguagem oral usada neste vídeo especificamente?
4. Nesse *vlog* há palavras que necessitam de contextualização para serem compreendidas, mesmo por que os *vlogueiros* dizem naturalmente, como se o seu público já conhecesse tais termos. Abaixo, apresentaremos uma tabela que deverá ser respondida através de uma pesquisa.

Expressões apresentadas:	O que significam?
Dark Souls	
Achincalhado	
PhD	
Física Quântica	
Pantalona	
Che Guevara	
Despojado	
Funk Ostentação	

5. O texto comenta sobre a expressão “bicho-grilo” como uma possível escolha de estilo. Pesquise sobre o assunto.
6. Abaixo serão apresentadas algumas opiniões com ou sem argumentos dos *vlogueiros* durante a produção do vídeo. Leia, reflita e justifique sua concordância ou não com os produtores do audiovisual.
 - a) “É eu acho que foi um mal entendido, o cara quis fazer graça, quis ser descontraído, o problema é que o mundo anda tão chato, as pessoas andam tão fechadas na falta de entendimento de ironia delas, que elas não perdoam, essa é que é a verdade”.
 - b) “O professor quis reconhecer a sabedoria popular do *funk* carioca”.
 - c) “Sabe aqueles professores de Ciências Sociais que fazem análise da letra e coisa e tal, uns treco de Caetano Veloso e Chico Buarque, não tem mais essa não, Valesca *Popozuda* agora, porque do camarote ela não está escutando”.
 - d) “O *Funk* de Ostentação está mudando um pouco a cultura nacional”.
 - e) “Se o cara tem *PhD* em Física Quântica, véio, esse cara pode ostentar o tanto que quiser”.
7. O assunto, na época em que ocorreu, gerou muita polêmica nas mídias brasileiras.

Agora, para complementar e comprovar, apresentamos uma notícia produzida na Folha de São Paulo *online*. Após ler o texto, responda as questões que seguem.

Para esta atividade, professor, é necessário que os alunos tenham contado com essa notícia. Para tanto, poderá reproduzi-la em material previamente impresso. Também, poderá buscar direto da fonte, levando os alunos ao laboratório de informática, usando o retroprojeter na sala de aula mesmo, ou até com o celular do aluno e, assim, expor a notícia como está no *site*, conforme o *link* apresentado.

As questões podem ser reproduzidas no quadro, copiadas e respondidas pelos alunos para depois serem discutidas coletivamente.

Em prova, professor faz provocação e chama Valesca Popozuda de ‘grande pensadora’

Um professor de filosofia em Brasília causou polêmica em redes sociais após chamar em uma prova a *funkeira* Valesca Popozuda de "grande pensadora contemporânea".

Antônio Kubitschek, que aplicou a prova na turma do terceiro ano do Centro de Ensino Médio de Taguatinga, disse que a ideia era provocar a imprensa e levantar o debate sobre o preconceito contra a mulher.

“Essa polêmica apareceu por preconceito com a Valesca por ser mulher e ser *funkeira*. Colocaram ela como alguém que não pode pensar. Minha proposta era levantar uma polêmica. Se eu tivesse colocado alguém da MPB, não levantaria a questão. Se eu tivesse colocado o MC Catra, levantaria um pequeno debate. Mas a Valesca levantou uma polêmica até mais do que eu desejava”, disse à Folha.

Ele conta que a ideia partiu após discutir com os alunos o papel da imprensa. A provocação veio depois de o colégio chamar jornalistas para cobrir a exposição de fotografias dos alunos, mas ninguém apareceu. “Discutimos na disciplina os valores da sociedade e o papel da imprensa na construção desses pontos. Se tem um ponto positivo, a imprensa não vê. Se for negativo, vê. Decidi testar isso”, afirmou.

Para Antonio Kubitschek, Valesca Popozuda pode ser considerada uma grande pensadora contemporânea. “De acordo com os filósofos contemporâneos franceses, todo aquele que consegue construir conceitos é um filósofo, é um pensador. Se a Valesca constrói conceitos com a sua música, não tem porque ela não ser uma pensadora”, disse.

Na prova, os alunos deveriam completar a questão: “segundo a grande pensadora contemporânea Waleska [sic] Popozuda, se bater de frente...”. A resposta correta era a letra A: “é só tiro, porrada e bomba”.

Em texto publicado nas redes sociais, a cantora classificou a polêmica de “bobagem”. Valesca repetiu a ideia do professor sobre a polêmica do *funk*: “Talvez se ele tivesse colocado um trecho de qualquer música de MPB ou até mesmo de qualquer outro gênero musical que não fosse o *funk*, talvez não tivesse gerado tal problema”, disse.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/04/1437508-em-prova-professor-faz-provocacao-e-chama-valesca-popozuda-de-grande-pensadora.shtml>>. Acesso em: 20 out. 2015.

Após a leitura do texto seguem alguns questionamentos. Copie no caderno, responda e depois manifeste para a turma da sala as suas considerações.

- a) Segundo o professor de filosofia Antônio Kubitschek, que aplicou a avaliação, por que o assunto gerou tanta polêmica?
- b) Como justificativa, o professor considera Valesca Popozuda grande pensadora contemporânea tendo como base a definição proposta pelos filósofos contemporâneos franceses. Que conceito é esse de acordo com o artigo?
- c) Para Valesca Popozuda, a causa de tanta polêmica está na escolha do estilo musical – *FUNK* –, que despertou preconceito. Você também concorda? Por quê?
- d) O professor Antônio Kubitschek justifica sua atitude dizendo que era para “provocar a imprensa e levantar o debate sobre o preconceito contra a mulher”. O que a palavra PROVOCAR representa nesse contexto? Se essa palavra fosse trocada por PUNIR, qual diferença ocorreria no sentido do enunciado?

Módulo 3 – Leitura e interpretação: por reflexões ainda mais críticas

Carga horária: 02 aulas

Objetivos

- Possibilitar a leitura crítica relacionada ao tema, ao produtor e aos recursos linguísticos do gênero discursivo *vlog*
- Relacionar a transformação linguística, os envolvidos (locutor e interlocutor) quando ocorrem as mudanças nas condições de produção
- Articular o discurso e a historicidade

Encaminhamento

A construção da proposta interventiva é composta por questões de cunho também interpretativo. Dessa forma, compreendemos reflexões sobre o tema, o gênero, o autor e o leitor que salientem a participação integrada num processo contínuo de resgate ao contexto

histórico e ideológico. O professor, para essa situação, precisa adotar a sistemática da interação e mediação constante. São questões que requerem que o discente participe ativamente, recorrendo à ressignificação por meio de contextualização e criticidade.

Apresentamos abaixo as atividades elaboradas que podem ser expostas no quadro, copiadas e respondidas pelo aluno. A correção pode ser coletiva, e o professor pode fazer a complementação, quando considerar necessária.

Professor, iniciamos pela atividade de leitura que procura constatar as outras vozes que estão imbricadas nos discursos enunciados pelo sujeito. Brandão (2004, p. 85) considera que

Não há discursos constitutivamente monológico, mas discursos que se “fingem” monológicos na medida em que reconhecemos que toda palavra é dialógica, que todo discurso tem dentro dele outro discurso, que tudo que é dito é um “já-dito”.

1. Quando Leon diz que “Se o cara tem *PhD* em Física Quântica, esse cara pode ostentar o tanto que quiser” acaba por evidenciar certos discursos arraigados em nossa posição de escolha. Marque as letras que você considere pertinentes à opinião do *youtuber* nesse momento.
 - a) O ensino escolar é mais valioso que o bem material.
 - b) A ostentação material é desqualificada.
 - c) *Phd* em Física Quântica representa muita dedicação de estudo.
 - d) A escola influencia o ganho do bem material.
 - e) O conhecimento científico está acima da aquisição de bens materiais.

2. A ostentação, um dos temas retratados nesse *vlog*, está representada por dois contrastes: bem material x bem intelectual. De acordo com o conhecimento biográfico sobre o *youtuber* Leon, qual é o dito por ele no vídeo que demonstra valorização maior ao bem intelectual?

3. Vocês ficariam surpresos ou não se Leon, mediante a pesquisa biográfica que fizeram sobre ele, demonstrasse predileção ao *funk* ostentação sobreposto ao estudo? Por quê?

4. Que sistema econômico nosso país adota? O que esse sistema interfere no comportamento de ostentação nos cidadãos? Qual classe econômica é representada por esse sistema?

5. Segundo Leon, há uma religião mencionada no *vlog* que interfere na conduta da ostentação. Que religião é essa e qual o comportamento que ela almeja para seus constituintes?

A próxima questão tem por objetivo fazer os alunos refletirem que, por mais que seja somente a representação de um nome artístico, sua mudança acarreta numa nova construção de significados exprimindo, dessa maneira, novas interpretações. Para Guimarães,

A nomeação de uma pessoa não é unívoca, ou seja, uma pessoa não tem no processo de sua vida social um único nome, que o nome próprio de pessoa acaba por mostrar-se como funcionando univocamente. É o trabalho de uma enunciação segunda sobre a enunciação da paternidade pelo Estado que desfaz a relação de determinação entre o nome e o sobrenome (GUIMARÃES, 2002, p. 39).

6. De acordo com o site *Purebreak*³⁶, Valesca foi registrada em cartório com o sobrenome “dos Santos”, no entanto, como artista optou pelo *Popozuda*, pois fez parte de sua história. Nós também quando nascemos, e isso é uma regra instituída pelo Estado, devemos ser registrados, e assim, sermos reconhecidos como cidadãos para usufruir dos direitos. Há uma dificuldade muito grande em alterar o nome ou sobrenome³⁷, somente com ajuda de advogados. Valesca não alterou em cartório, porém prefere ser chamada de Valesca *Popozuda*. O que essa mudança no sobrenome da artista transforma enquanto cidadã, mulher, *funkeira* e submissão? Vamos refletir e assinalar as alternativas que melhor correspondam.
 - a) Não modifica em nada, continuará sendo a Valesca dos Santos.
 - b) Acarreta no princípio de luta do empoderamento feminino.
 - c) Demonstra contrariedade à submissão.

³⁶ Disponível em: <http://www.purebreak.com.br/famosos/valesca-popozuda_e533833>. Acesso em: 20 out. 2015.

³⁷ Disponível em: <<https://stj.jusbrasil.com.br/noticias/100069714/o-stj-e-as-possibilidades-de-mudanca-no-registro-civil>>. Acesso em: 20 out. 2015.

- d) Exalta a cultura popular quando articulada com o termo *Popozuda*.
- e) Trata de um ato de rebeldia que não deve ser propagado.
- f) Revela uma nova construção de identificação social.
- g) Não deve ser realizada, pois confirma a falta de respeito para com a linha genealógica da família e, principalmente, com a figura paterna.

Professor, o foco de criação dessa última questão é ressaltar as condições de produção e as formações imaginárias que estão condicionadas. Temos alunos numa sala de aula, com seu contexto histórico e sua posição ideológica. Qual resultado escrito seria produzido? Para Orlandi (2015, p. 30), “o fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia”.

7. Para finalizar as reflexões desse *vlog*, escolhemos um fragmento da canção mais popular de Valesca *Popozuda*, “Beijinho no ombro”. Coloque-se no lugar do *funkeiro* e crie suas escritas demonstrando sua posição opinativa sobre a ostentação material ou ostentação intelectual.

“Acredito em Deus, faço Ele de escudo
 Late mais alto que daqui eu não te escuto
 Do camarote quase não dá pra te ver
 Tá rachando a cara, tá querendo aparecer”.

Terminamos as sugestões de atividades de leitura que elaboramos para os três *vlogs* escolhidos. O próximo item está composto pela reflexão dessa proposta de intervenção.

5.3 REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Estão registradas aqui as impressões que tivemos desde o princípio que idealizamos a proposta, durante o percurso e, no final, após a aplicação os resultados recebidos.

Pretendemos, dessa forma, verificar a conformidade do material elaborado e sua consistência enquanto aplicação didático-pedagógica. Para tanto, recorreremos à explanação que consideramos significativa dos momentos pontuais de aplicação.

Enquanto expectativa inicial como professor de Língua Portuguesa, o anseio de buscar formas para que o aluno lesse e demonstrasse interesse por esta atividade sempre foi muito grande e constante. Muitas vezes, as dificuldades que notamos em nossos discentes têm raiz na falta de prática estratégica em leitura e o descaso nessa realização influencia nas outras áreas do conhecimento.

Notamos que uma das dificuldades que temos em sala de aula é fazer com que o aluno leia os textos impostos pelo livro didático, que, além de priorizar a escrita, apresenta gêneros discursivos já eleitos. Sendo assim, um *vlog*, por ser multimodal e apresentar características ainda em processo de estabilidade, impossibilitaria sua inserção nesse recurso didático.

Tivemos contato com esse gênero por meio de um aluno do 9º ano do período noturno e concebíamos que se tratava de um gênero comum para os jovens alunos, porém, na época, desconhecido por nós. Partindo do interesse do discente, resolvemos por adotá-lo como recurso de ensino. Isto posto, nos trouxe, de certa forma, uma empolgação inicial idealizando que por levar à sala de aula um gênero da realidade do aluno despertaria a motivação em ler.

Outro fator também relevante de comentarmos é que a grade curricular dos anos finais do Ensino Fundamental requer a inserção de textos opinativos-argumentativos. Portanto, projetávamos aliar um texto de interesse dos alunos, com característica de opinar e que fosse na modalidade oral.

Selecionamos os *vlogs* que seriam trabalhados em sala, estudamos teorias que contemplassem a leitura e mais especificamente a discursiva. E, das três turmas que tínhamos, selecionamos uma: barulhenta, porém muito interessada e participativa.

À medida que fomos lendo, nos inteirando sobre leitura e estratégias, teoria sobre gêneros discursivos, sobre o gênero *vlog*, argumentação e a Análise de Discurso, começamos a elaborar as atividades de intervenção. Lembrando também, ainda dependentes dos recursos tecnológicos da escola, programávamos que estivessem devidamente funcionando para a aplicação.

E durante o processo, após selecionada a turma que seria aplicada a intervenção, partimos para a proposta exercendo as etapas que nos organizamos *a priori*. Inicialmente, conversamos sobre o gênero tanto na oralidade quanto na escrita. Conforme as questões elaboradas na proposta via módulo “especial”, seguimos o roteiro. Anotamos num caderno à parte as manifestações dos alunos. Dentre elas, podemos mencionar que eles, de um modo

geral, conheciam o gênero, suas características básicas e alguns *vlogueiros*: Kéfera, Cristian Figueiredo, PC Siqueira e outras notoriedades que também apareciam em canais abertos. Alguns sabiam até mais informações que o próprio elaborador/aplicador como *softwares* e outros programas de edição de vídeo. Quanto à nomenclatura *vlog*, era desconhecida pela grande maioria que intitulava apenas como “vídeos do *Youtube*”.

Quando mencionado aos alunos que no início daquele semestre, e particularmente no primeiro trimestre, trabalharíamos esse gênero discursivo, demonstraram grande euforia. Segundo eles, sair da rotina de uso do livro didático era muito prazeroso e ocupar com textos da internet seria interessante. A única preocupação deles, de início, era se teriam que produzir um *vlog* como critério avaliativo. Não porque não saberiam fazê-lo, mas porque já queriam pensar no assunto, no editor, quem faria junto com quem e, assim, já irem se organizando.

Começamos então conversando sobre o tema abordado no *vlog* que era a raiva, a ira e acerca do produtor do audiovisual. Com o tema, os alunos tinham muito a expressar e a interação foi muito produtiva. Já sobre o autor do vídeo, os alunos (re) conheceram Rafinha Bastos e o associaram a um episódio negativo midiático entre ele e a cantora Vanessa Camargo, por isso alguns previamente demonstraram aversão pelo produtor.

No tocante à leitura do *vlog*, iniciamos reproduzindo o gênero na TV *Pendrive* da escola e, nesse momento, os alunos assistiram atentos e riram em algumas partes do vídeo. Quando iniciamos a escrita das atividades de leitura no quadro para que registrassem no caderno, pediram para que reproduzisse o *vlog* novamente. Vale destacar que as questões desse momento compreendem as atividades de leitura conciliatória, módulo 2, que versam pela busca da compreensão e interpretação recorrendo ao texto, ao autor e ao leitor. Alguns questionamentos tivemos que reler, além de explicar o significado de certos termos linguísticos. Algo que nos chamou a atenção foi a solidariedade e interesse entre os alunos para a realização da atividade que necessitava de pesquisa sobre o significado dos empréstimos linguísticos.

Para finalizar o módulo 2, havia uma entrevista da Revista *Época* que foi impressa em uma cópia para cada aluno que colou no caderno. As duas questões criadas sobre o texto motivaram o destaque de alguns alunos que quiseram expor a opinião sobre o comportamento imediatista.

No terceiro módulo de reflexões sobre o *vlog*, os exercícios aplicados nos trouxeram resultados muito significativos. Uma das mais importantes registra os alunos conseguirem, com maestria, identificar a diferenciação relacionada às condições de produção e as

formações imaginárias que ocorrem com a mudança dependendo da situação enunciativa. Como diz Orlandi (2015, p. 40),

(...) a análise é importante. Com ela podemos atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzido, compreender melhor o que está sendo dito.

Outro fator a ser destacado está na reflexão sobre a memória discursiva ou interdiscurso. Os alunos, pelas considerações que exploravam os recursos tecnológicos sobrepostos aos outros que não o fossem, conseguiram identificar que a história com suas ideologias preponderantes reflete em nossas escolhas e nossos dizeres incidindo sobre uma verdade que não é tão única e primeira assim. Como corrobora Orlandi, “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2015, p. 29).

Ressaltamos ainda, que a atividade que requeria o destaque do termo linguístico usado pelo *vlogueiro* que manifestava contrariedade à homossexualidade foi prontamente realizada pelos alunos. Todavia, no momento da reflexão houve calorosos apontamentos sobre a normalidade do termo. Para muitos, essa expressão linguística é tão comum cotidianamente que fica difícil enxergar que houve um apagamento que impede descortinar o que há por detrás, o não-dito de instituições como religião, Estado, escola com seus perfis eleitos.

No tangente à reflexão sobre “dar chute na cara de uma criança”, uma das alunas ficou extremamente indignada. Os demais foram passivos na aceitação, movidos pelo caráter humorístico. Somente após as atividades de reflexão, consideraram outras interpretações possíveis que não fossem apenas a lúdica.

Sobre o segundo *vlog* trabalhado com a turma, seguindo o protocolo em que o primeiro momento necessitava conversar sobre o autor e o tema abordado, observamos as reações dos alunos e anotamos algumas manifestações. De antemão, já conheciam o *vlogueiro*, mesmo porque é um dos mais populares do *site Youtube*.

Relacionado ao tema, tinham que criar uma lista com os 10 maiores brasileiros escolhidos por eles. Os resultados foram, em grande parte, díspares entre os discentes. Alguns focalizaram pessoas importantes no conhecimento científico, na arte e, como eles mesmos disseram, são marcas de lembranças salientadas por algum professor durante o período de estudo em outros anos escolares. Outros, por sua vez, focaram em artistas de músicas, jogadores de futebol que fossem mais atuais, principalmente, por influência da TV.

No segundo momento de trabalho com o *vlog*, que compreende a leitura e o manuseio com o próprio texto, o vídeo foi reproduzido em sala de aula, usando a TV *Pendrive* como recurso. Tratava-se de uma produção longa, no entanto a turma ficou atenta o tempo todo. O *vlogueiro* Felipe Neto usa de muita dinamicidade na edição e na própria desenvoltura artística com que exprime o assunto. Dessa forma, os alunos riram muito e não consideraram enfadonho.

Um dos problemas enfrentados é que a atividade de leitura havia ficado para o dia seguinte. Consequentemente, o vídeo fora passado novamente, mas em outra sala, pois a que era dos alunos a TV, subitamente, não reproduziu.

Neste momento da leitura em que texto e leitor se encontram, assim como na aula anterior, alunos riram, porém manifestavam discordância com certas falas e argumentos do produtor do audiovisual. Podemos destacar que personagens aclamadas por Felipe Neto como Cazuza, Tom Jobim, Carlos Chagas, Carlos Drummond de Andrade, entre outros, não foram simpatizadas pelos discentes.

A turma não teve problema em detectar a figura de linguagem ironia, conforme exigência do exercício. Neste *vlog*, também se fez indispensável explicar termos linguísticos para que conseguissem compreender o dizer do *vlogueiro* e, principalmente, realizar as atividades prescritas.

Os alunos conseguiram identificar com segurança o estilo individual do *vlogueiro*, associando a habilidade de encenação e reconhecendo que faz “tipo” através dos óculos escuro que usa, entendendo que é um recurso como meio de articulação para os exageros nas falas e opiniões expressas.

Referente à leitura interpretativa, algumas ponderações são necessárias destacar. Na questão que indagava sobre a participação ou não do povo, um dos alunos começou a interagir com os demais comentando sobre ditadura e intervenção militar. Quando o assunto foi Luan Santana, a discórdia foi bem grande entre as meninas e os meninos. Vale registrar a fala de uma das alunas:

Luan Santana tem atrativos da beleza, do carinho com as fãs, do romantismo da nossa fase de adolescência, tem carisma e proximidade com quem gosta de suas canções, porém isso não significa que deve ter destaque para ser visto como uma grande personalidade histórica.

Diante dessa fala, várias manifestações acaloradas surgiram, alguns contrários outros favoráveis. Nesse momento, conversamos sobre os diferentes sujeitos com suas histórias e, dessa forma, os diferentes efeitos de sentido que um mesmo enunciado pode ter. Essa situação

salienta sobre o que Brandão (2004, p. 104) afirma que, na reflexão da Análise de Discurso, é possível identificar “não um sujeito ideal e abstrato mas um sujeito concreto, histórico, portador de um amplo discurso social”.

Nas reflexões do último *vlog* sobre o momento da pré-leitura que ancora questões destinadas as reflexões sobre o produtor e sobre o tema que será abordado, registramos a seguinte impressão: Leon e Nilce não são *vlogueiros* muito populares entre os discentes. Somente dois alunos manifestaram conhecer Leon devido aos *games* que jogam.

Acerca do tema, os alunos demonstraram bastante entusiasmo na participação. Houve disparidade nas opiniões, sendo a grande maioria contrária à *funkeira* Valesca Popozuda ser considerada filósofa. Os opositores à *funkeira* como filósofa se alicerçaram nos valores do estudo, da ciência, da pesquisa e no destaque em algum tipo de trabalho social. Os defensores se pautaram na ideia de que todos têm direitos e que todos pensam, logo ela pode, sim, ser considerada filósofa.

Ao aplicarmos o segundo módulo em que os alunos tomaram contato com o texto/vídeo e leram, notamos que uma das primeiras manifestações despertada foi a de não gostarem do *vlog*. As justificativas direcionavam na falta de edição para que fosse mais dinâmico e falta de humor, marcas individuais de estilo.

Durante as reflexões destinadas à leitura do texto, os alunos, em grande parcela, externavam a contrariedade e o desprezo ao *funk* carioca de ostentação como gênero musical de representação cultural, além de se oporem ao fato de Valesca Popozuda ser considerada filósofa. Para esses discentes, a área da filosofia requer conhecimento erudito, clássico e elaborado.

Nas questões de análise no tocante à leitura interpretativa, tivemos uma dificuldade muito grande em executá-la. A primeira impressão que atribuímos está no fato de os alunos não terem gostado do texto. Observamos, durante todo o decorrer das interações, que os alunos estavam arraigados à ideologia preconizada pela escola: “a relação de classes é dissimulada no funcionamento do aparelho de Estado pelo próprio mecanismo que a realiza, de modo que a sociedade, o Estado e os sujeitos de direito (...) são produzidos-reproduzidos como ‘evidências naturais’” (PÊCHEUX, 2014, p. 134).

Podemos notar que a ideologia proposta pela escola foi elemento determinante na concepção de filosofia, na constante rejeição do *funk* ostentação e da pessoa Valesca Popozuda. Atribuímos essa objeção e hostilização pelo caráter regional, uma vez que somos do interior da região sul do país, em que a valorização musical se centra no sertanejo e, dessa

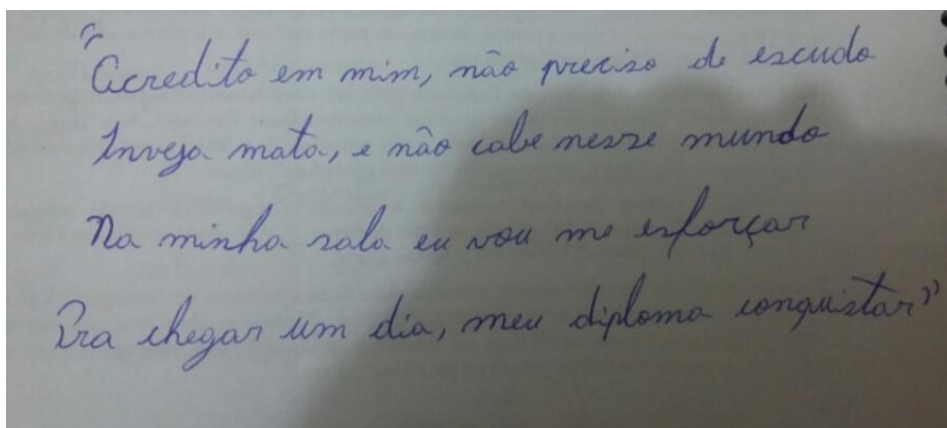
maneira, ocorre a exaltação a Luan Santana como representante de um grupo de identificação social/regional.

Houve momentos em que as interações tomaram um rumo expansivo ao tema. Muitos alunos (meninos e meninas) manifestaram repúdio ao uso de legendas em páginas pessoais da do *site Facebook* em que as discentes colocavam fragmentos de *funks*. A objeção foi direcionada somente às meninas que, nos dizeres gerais da turma, essas canções denigrem a imagem da mulher. Quanto aos meninos apresentarem essa mesma conduta, segundo a maioria da turma, não havia problema, não era “feio”.

À vista disso, consideramos pertinente buscar outras manifestações discursivas, usando o laboratório de informática da escola, para que os alunos pesquisassem sobre a cultura afegã e sobre mulheres de qualquer localidade mundial que fizeram parte da história do empoderamento feminino. Os alunos tiveram a liberdade de escolher o *site* para pesquisa e, posteriormente, apresentaram o que haviam selecionado como pertinente.

As discussões *a posteriori* da pesquisa foram muito efusivas. Alunos examinaram o quanto no ocidente as mulheres lutaram e lutam por seus direitos.

No término das reflexões desse *vlog*, a última questão que requeria a paródia de um fragmento da cantora Valesca Popozuda um aluno teve destaque. Quando permitido ser lido para todos da sala, foi aclamado. Segundo ele, ostentar bens materiais não deve ser valorizado o que vale é o estudo, abaixo reproduzimos



Finalmente podemos manifestar que a proposta teve seus altos e baixos. Relembrando que não se trata de uma receita pronta, mas construída de acordo com a realidade e, devido a isso, deve ser questionada enquanto padrão teórico-metodológico.

Comprendemos que é possível verificar limitações na proposta e que servem como subsídios às novas construções e continuidade de estudos. Também evidenciamos avanços,

principalmente nas conjunturas destinadas aos parâmetros teóricos, procedimentais e metodológicos na epistemologia adotada. Mudanças consistentes ocorreram na prática de ensino do professor-pesquisador. Elementos teóricos até então desconhecidos ou cotejados de forma empírica se tornaram mais consistentes.

Dessa forma, acreditamos que a proposta produzida e aplicada contribui como recurso teórico para procedimentos metodológicos na epistemologia da Análise de Discurso e leitura. Porém, como salientamos, ainda existem muitas modificações necessárias.

Se pensarmos a proposta enquanto objetivo de incentivo à leitura temos resultado satisfatório. Se expandirmos para a leitura contextualizadora, que enxerga mais a fundo o texto, que ressignifica o que se lê, também temos uma conclusão agradável. Para nós, enquanto professor do ensino fundamental final, fase II, a proposta possibilitou redimensionar a abordagem didática, os procedimentos metodológicos e a prática de ensino articulada com a epistemologia da Análise de Discurso de linha francesa sob o escopo da leitura discursiva.

Todavia, vale ressaltar, que estando em sala de aula lecionando, encontraremos dificuldades e não foi diferente conosco nessa proposta de intervenção. Primeiramente, idealizamos que as atividades sugeridas os alunos, de maneira quase generalizada, fariam da melhor forma possível, o que nem sempre ocorreu. Houve necessidade constante de intervenção e mediação, nosso fundamento de existência enquanto professor na escola. Pensamos também que em todos os dias de aplicação os rendimentos seriam excelentes e nem sempre corresponderam, pois em alguns momentos houve apatia.

Consideramos que os alunos reconheceram o quanto a leitura está presente em todas as formas de manifestação discursiva. Observaram como a historicidade determina na interpretação e na produção dos efeitos de sentido. Também discerniram o quanto, enquanto sujeitos, somos interpelados pela ideologia e que não há como fugir, mas há como enxergá-la.

Dizer que mudamos a forma de pensar do aluno é ignorância e inconsistente. Mesmo porque não era esse o intuito da intervenção, e a própria epistemologia adotada não objetiva essa forma impositiva de leitura. Os alunos são cidadãos com suas histórias e falam de determinados lugares ideológicos. Devemos fazer a nossa pequena parte em tornar a leitura democratizada, ressignificada. Ainda há muito para elaborar. O percurso não para. Estamos no roteiro de enfrentamento e necessidade de um processo de ensino diferenciado e, por isso, compartilhamos com Voese (2004, p. 132), ao dizer que

A proposta da escola reduz o homem a ser apenas mão-de-obra, pois ao preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, a tarefa se resume em dar-lhe uma certa competência para a disputa pela sobrevivência. A escola, de

fato, neste momento, exime-se de questões que se referem ao desenvolvimento do homem como ser social, o que evidentemente nada tem a ver com educação libertadora (...)

E para fecharmos, registramos a declaração de um aluno do nono ano da turma pesquisada, do período vespertino, que declara

Nossa, professora, as questões não dão pra copiar, precisam pensar, né! Mas, é legal. Nunca vi uma matéria que os horários das aulas passam tão rápido. Acho que é porque conversamos, discutimos muito sobre os assuntos e depois escrevemos. É muito legal. Todas as outras matérias poderiam ser assim também!

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a educação pública passa por uma série de dificuldades, e o amparo teórico pelo professor pode ser um significativo recurso para minimizar os enfrentamentos na atividade de leitura no processo escolar. Dessa forma, na prática docente, é necessário o retorno aos estudos que motivem reflexões e que possibilitem a criação, implementação e análise dessas assistências pedagógicas.

Pretendemos, por meio dos estudos apresentados, auxiliar na realidade escolar de ensino de Língua Portuguesa na atividade de leitura. Dessa maneira, o objetivo geral desta pesquisa foi produzir, aplicar e analisar uma proposta pedagógica de natureza interventiva sobre leitura com o gênero *vlog*, contribuindo com as considerações sobre a prática de leitura crítica à luz da perspectiva discursiva.

Para elaborar a proposta, partimos da concepção de linguagem como processo interativo. Acreditamos ser impossível trabalhar o ensino da língua materna sem a construção harmônica dos envolvidos: professor e aluno. Consideramos que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa será melhor desenvolvido quando houver equilíbrio e participação contínua, sem extremos polarizados, mas reconhecidos como importantes, independente da posição que estejam. Dessa forma, em concordância com esse pensamento, nossa proposta de intervenção se embasou na perspectiva discursiva de leitura e também na perspectiva conciliatória ou interativa.

O trabalho com a perspectiva conciliatória foi amparado nos estudos de Leffa (1996, 1999) e Solé (1998). Segundo Leffa (1996), o processo de leitura pode se manifestar de três maneiras: sob a perspectiva do texto, do leitor ou no encontro entre os dois, a chamada conciliatória. Concernente à atividade de leitura que considera somente as informações pertinentes ao texto, o sentido, quando se lê, será reafirmado por informações declaradas e confirmadas pelo material lido. Já, quando a leitura está ordenada pelo sentido no leitor, apenas suas impressões e suposições serão relevantes.

Todavia, é válido considerar que o encontro entre texto e leitor provoca alterações de sentido. Sendo assim, a terceira perspectiva, denominada, por Leffa (1996), de interativa ou conciliatória, possibilita essa observação. É possível destacar que a perspectiva conciliatória promove a estabilidade entre autor-texto-leitor num processo *continuum*, sem incongruência que polarize lados. No tocante às contribuições de Solé (1998), tivemos como pretensão

articular a leitura conciliatória com a sistematização de atividades que encaminhem à compreensão e interpretação.

Entretanto, como nosso trabalho tem como foco primordial o desenvolvimento da criticidade na leitura, consideramos que a perspectiva conciliatória se encontra limitada nesse aspecto interpretativo. Dessa forma, recorreremos às contribuições teóricas da leitura discursiva, fazendo uso dos estudos de Pêcheux (2014), Brandão (1994, 2004, 2009), Orlandi (1993, 2005, 2015) e Mussalim (2001).

É possível compreender que o fato de contextualizar a leitura no que se refere à historicidade possibilita promover a resignificação do processo dessa atividade. Enquanto componentes para análise direcionados à leitura discursiva, nos dedicamos aos elementos que observassem as condições de produção.

Ainda, para complementar a leitura discursiva direcionada à interpretação, usufruímos do escopo de estudo da Argumentação Enunciativa, adotando os embasamentos de Guimarães (2002, 2009, 2013). Para isso, procuramos identificar aspectos sócio-históricos e ideológicos que influenciam e significam no sentido da leitura. Sobre argumentação, focalizamos os objetos designativos que corroboram para a posição política do produtor.

Referente aos gêneros discursivos, seguimos as bases de estudo do círculo bakhtiniano (1992, 2003), resgatando as reflexões sobre o tema, o estilo e a estrutura composicional do gênero. Vale destacar que o gênero discursivo tem como aspecto primordial ser manifestado por enunciados concretos, ou seja, exposições de linguagem nas mais diversas circunstâncias de realização. Dessa forma, o gênero *vlog* escolhido possibilita adentrar à realidade multimodal e ao multiletramento, destacando a inserção de um texto ainda não contemplado em manuais didáticos de ensino.

Quanto à escolha do gênero, partimos da nossa prática escolar alicerçada pela inserção do mundo virtual presente na realidade dos discentes. Sendo assim, escolhemos o gênero discursivo *vlog*, que são audiovisuais depositados no *site Youtube*. São crônicas que retratam a vida cotidiana do produtor com temas dos mais diversos, desde muito pessoais a assuntos nacionais e internacionais, apresentando sequências opinativas/argumentativas. Os produtores, chamados *vlogueiros* ou *youtubers*, tendem a discorrer sobre o assunto de maneira simples e de fácil acesso e entendimento, visto que produzem numa rede “para todos”. Para esta pesquisa, optamos por três *vlogs*: “A raiva”, de Rafinha Bastos; “Maior brasileiro de todos os tempos – Não faz sentido!”; de Felipe Neto, e “Filósofa *Popozuda* – Ep. 97”, do casal Leon e Nilce.

Para a elaboração da proposta interventiva, começamos por utilizar a leitura conciliatória, com os procedimentos sistematizados por Solé (1998), e expandimos para a leitura discursiva. Dessa maneira, a produção didático-pedagógica está formada por três módulos: “Pré-leitura do *vlog*”; “Leitura: compreensão e interpretação do *vlog*”; “Leitura e interpretação: por reflexões ainda mais críticas”. Cada proposta de atividade está composta por nome do módulo, carga horária, objetivos, encaminhamentos, resgate teórico ou informações complementares ao aplicador, questões com estrutura objetiva (fechada) e dissertativa (aberta), além de textos de apoio.

Após a elaboração, a aplicação e a análise da proposta interventiva, podemos considerar que as reflexões interventivas no que se refere à leitura discursiva possibilitaram que os discentes refletissem, ressignificassem e relesem o gênero discursivo eleito. Observamos que as atividades fizeram com que os alunos se tornassem mais atentos à historicidade, aos não-ditos, às condições de produção e às considerações sobre os diferentes efeitos de sentido revelados por uma leitura pelo escopo discursivo.

Também é significativo ressaltar que os alunos refletiram sobre o caráter humorístico e do modismo tão comum nesse gênero discursivo. Conseguiram distinguir que a esfera digital e sua dinamicidade, bem como a necessidade mercantilista, fazem com que os produtores desses audiovisuais a evidenciem pelos enunciados externalizados.

Mediante o exposto, é importante ressaltar o quanto a prática de sala de aula destinada à leitura mais crítica de gêneros discursivos eletrônicos é imprescindível. Para tanto, é necessário que o professor seja flexível à inserção desse gênero à sala de aula e que esteja atento às reflexões que possibilitam ressignificação na leitura para todos os envolvidos no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985, p. 53-107.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Analedy Amorim; MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias. **A concepção da infância na visão de Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância**. v. 1, n. 1, 2008 Disponível em: <<http://revista.ufr.br/index.php/examapaku/article/viewFile/1456/1050>>. Acesso em: 01 jul. 2016, p. 01-07.

BRANDÃO, Helena Hatsue Nagamine. **O leitor**: co-enunciador do texto. Polifonia, Cuiabá: Ed. UFMT, v. 1, n. 1, 1994, p. 85-90.

_____. Análise do Discurso: um itinerário histórico. In: PEREIRA, Helena C.; ATIK, M. L. (Orgs.). **Língua, Literatura e Cultura em diálogo**. São Paulo: Mackenzie, 2003, p. 01-11.

_____. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2004.

_____. Discurso, gênero e cenografia enunciativa. In: MICHELETTI, G. (Org.). **Enunciação e gêneros discursivos**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 28-43.

_____. Analisando o discurso. **Museu da Língua Portuguesa**. Estação da luz. 2009. Disponível em: <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2015, p. 01-28.

BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Revista Linguagem – Estudos e Pesquisas**. Vol. 15, n. 01, jan/jun 2011, p. 171-182.

BRITO, Glaucia da Silva; MENDES, José Roberto; WEBER, Eliane. **O professor precisa saber utilizar os recursos da informática**: o que ele quer aprender? Disponível em: <http://www.ufrgs.br/niee/eventos/SBC/2000/pdf/wie/art_condensados/wie047.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

CASTRO, Gilberto de et al. Leitura: o livro e a formação do leitor na mídia escrita brasileira. In: PICANÇO, Deise Cristina.; CASTRO, Giberto de. **Educação, mídia, sociedade**: alguns ensaios discursivos. Londrina: Eduel, 2011, p. 271-299.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. 7. ed., São Paulo: Ática, 1993.

CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo ...? In: CORACINI, Maria José (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2002, p. 13-20.

DEZERTO, Felipe Barbosa. **Sujeito e sentido: uma releitura teórica**. Revista Icarahy, ed. n. 04, out. 2010, p. 01-21.

DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DORNELLES, Juliano Paz. **O fenômeno vlog no youtube: análise de conteúdo de vloggers brasileiros de sucesso**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Faculdade de Comunicação Social, PUCRS, Porto Alegre, 2015.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar de Oliveira. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2016.

FOSCHINI, Ana Carmen.; TADDEI, Roberto Romano. **Coleção Conquiste a rede: flog & vlog**. Disponível em: <http://www.anacarmen.com/download/conquiste-a-rede/Conquiste_a_Redde_Flog&Vlog.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 39-46.

GRECO, Eliana Alves. Gêneros discursivos e tipologias textuais. In: SANTOS, Annie R.; GRECO, Eliana A.; GUIMARÃES, Tânia B. (Org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010, p. 11-28.

GUIMARÃES, Eduardo. Textualidade e enunciação. In: **Escritos - Ver e Dizer**. n. 2, Labeurb, Unicamp: Campinas, 1999.

_____. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. Um contra argumento delocutivo: “Fala sério!” In: **Revista Línguas e Letras**. Segunda Parte: Da argumentação ao sentido. Vol. 9, n. 16, 1º sem. 2008, p. 85-101.

_____. **A enumeração, funcionamento enunciativo e sentido**. Caderno de Estudos Linguísticos: Campinas, Jan/Jun. 2009, p. 49-68.

_____. Análise de texto: um estudo enunciativo. In: **Análise de texto.** Procedimentos, Análises, Ensino. Campinas, RG, 2011.

_____. Argumentatividade e argumentação. In: **Revista do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo.** v. 9, n. 2, jul./dez. 2013, p. 271-283.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy. E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual:** Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. Disponível em: <www.leffa.pro.br>. Acesso em 11 out. 2016, p. 13-37.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Revista DLCV.** João Pessoa, n. 1, v. 1, out. 2003, p. 09-40.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MENEGASSI, Renilson José; ÂNGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. In: **Leitura e ensino.** 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 15-40.

MONTGOMERY, Martin; ALLAN, Stuart. **Ideologia, discurso e estudos culturais:** a contribuição de Michel Pêcheux. Trad. Diego Baarbossa da Silva e Phelipe Marcel da Silva Esteves. Ver. Trad. Rodrigo Oliveira Fonseca. EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n. 6, jun. 2014, p. 245-281.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENITES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística:** domínios e fronteiras. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 101-142.

OLIVEIRA, Guilherme Adorno de. **Discurso sobre o eu na composição autoral dos vlogs.** 2015. 170 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)-Programa do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Revista Estudos da Língua (gem).** Vitória da Conquista, n. 1, junho de 2005, p. 9-13.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 12. ed. São Paulo: Pontes, 2015.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Portuguesa,** 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Revista Pedagógica de Língua Portuguesa 9º Ano do Ensino Fundamental - Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná,** 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 5. ed. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2014.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: MENEGASSI, Renilson José; SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato. **Concepções de linguagem e ensino.** Maringá: Eduem, 2010, p. 11-39.

PICONI, Larissa Bassi; VALK, Claudia Christian Silva; REGISTRO, Eliane Segati Rios. **O ensino de línguas via gêneros: possíveis** abordagens teórico-metodológicas. *Entretexo*, v.13, n.1, Londrina, jan./jun.2013, p. 368-400.

POSSENTI, S. Ensino da Língua: depoimento. [nov./dez.2014]. Belo Horizonte: **Diálogo entre universidade e educação básica para a formação do professor.** *Presença Pedagógica.* Entrevista concedida a Maria Ângela Paulino Teixeira Lopes, p. 05-11.

RITTER, L. C. B. **Em busca dos produtores de sentido na leitura.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UEM: Maringá, 1999.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005, p. 108-129.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada: ensino de língua materna.** 6º Período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SILVA, Adriana Pucci Penteadó de Faria e. Texto e enunciado concreto: chegadas e partidas. *Eutomia. Revista de Literatura e Linguística.* v. 1, n. 09, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/945>>. Acesso em: 25 out. 2016, p. 207-223.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERUYA, Teresa Kasuko. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação.** Maringá: Eduem, 2006.

THEISEN, Jossemar de M.; LEFFA, Vilson J.; PINTO, Cândida M. A leitura de imagens na perspectiva dos letramentos visuais. In: **Ciências & Letras.** Porto Alegre, n.55, jan./jun.2014. Disponível em: <seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/view/239/198>. Acesso em 10 out. 2016, p. 105-119.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VERONI, Wander. Café na Web – O que é um vlog? Será que posso ser um vlogger? In: **Café com notícias**. Disponível em: <<http://www.cafecomnoticias.com/2010/07/o-que-e-um-vlog-sera-que-posso-ser-um.html#.U1EdafldXak>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

VOESE, Ingo. **Análise do discurso e o ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

ZANDWAIS, Ana. **Perspectivas da análise do discurso fundada por Michel Pêcheux na França**: uma retomada de percurso. Santa Maria: UFSM, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.

_____. Resenha de: GUIMARÃES, Eduardo. Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes, 1995, 91 p. **Revista Organon**. v. 10, n. 24, 1996.

ANEXO

ANEXO 01 – DVD com os *vlogs* (audiovisuais do *Youtube*) utilizados para a elaboração das atividades de leitura.