

“PROTESTOS EM CARTAZ”: O ENSINO DE GÊNERO MEDIADO PELA REDE SOCIAL *FACEBOOK*

Josefa Maria dos Santos

Universidade Federal de Alagoas – E-mail: josefasanttos@hotmail.com

Geam Karlo Gomes

Universidade Estadual de Pernambuco – E-mail: gkarlog@yahoo.com.br

Resumo:

As redes sociais digitais, em especial o *Facebook*, têm sido um dos meios de comunicação mais utilizados nos últimos anos, permitindo não só a integração, troca de informações e geração de conhecimento entre diferentes públicos, mas também, a propagação e organização de grandes eventos, a exemplo das manifestações populares ocorridas em junho de 2013 no Brasil e dos movimentos de ocupações das escolas em 2016. Diante disso, é objetivo deste trabalho analisar as estratégias de persuasão nos cartazes de protesto das ocupações nas escolas em 2016, utilizando a rede social *Facebook* como espaço de coleta do gênero. A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, cujo corpus constitui-se de dez textos coletados no *Facebook*, espaço inicial de reprodução, distribuição e recepção desse discurso, e analisados à luz da teoria dos estudos de Fairclough (2001, 2003); Marcuschi (2008); Bazerman (2006); Miller (2009); Bezerra (2013, 2014). Observamos em nossas análises que os discursos nos cartazes das ocupações produzem um diálogo com outros momentos históricos e com outros textos e discursos de ocupações de movimentos sindicais e de reforma agrária, ressignificando discursos outros como forma de persuadir mais estudantes a participar das ocupações. Concluímos o trabalho de pesquisa cientes de que quando levamos textos retirados de contextos sociais para a sala de aula, os estudantes se envolvem mais com a leitura e discussão e, conseqüentemente, com o processo de aprendizagem, principalmente quando conseguimos envolver o uso das tecnologias, ferramentas tão comuns para os estudantes no dia a dia. Nesse sentido, defendemos a ideia de que os sites de redes sociais funcionam como elemento facilitador do trabalho com textos, uma vez que por ele transita um número variado de discursos que por serem versáteis e dinâmicos, podem propiciar uma interação mais participativa entre os estudantes e suscitar na sala de aula e fora dela momentos mais eficazes de leitura e discussão.

Palavras-chave: Gêneros, Ensino, Facebook.

Introdução

O movimento de ocupações das escolas re(surgiu) no Brasil em 2015, após uma pretensa reorganização do ensino proposta pelo governador do estado de São Paulo. Em 2016 as ocupações intensificaram-se, principalmente quando o governo federal editou a medida provisória de reforma do ensino médio, que tornava algumas disciplinas como história, sociologia, geografia, artes e educação física como opcionais. Um outro fator que impulsionou as ocupações foi a PEC 241, proposta bastante polêmica que prevê uma diminuição de gastos principalmente em saúde e educação. Num contexto de mais de mil escolas ocupadas em todo o Brasil, a grande mídia, quando

não silenciou, criminalizou o movimento tratando os estudantes como invasores das escolas e acusando-os de promoverem badernas. Sem contar com o apoio da imprensa, os estudantes utilizaram as redes sociais digitais para organizar os eventos, discutir com outros grupos de escolas ocupadas e para dar voz aos anseios do grupo. Uma das formas encontrada pelos estudantes foi utilizar o cartaz de protesto como meio divulgar os objetivos das ocupações, e, principalmente, persuadir outros estudantes a aderirem ao movimento.

Nesse sentido, é nosso objetivo analisar as estratégias de persuasão nos cartazes de protesto das ocupações nas escolas em 2016, utilizando páginas do *Facebook* criadas para divulgação e organização das ocupações como espaço de coleta do corpus. A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa na qual utilizamos como aporte teórico os estudos de Fairclough (2001, 2003); Marcuschi (2008); Bazerman (2006); Miller (2009); Bezerra (2013, 2014).

Considerações sobre língua, gênero e discurso

Como bem lembra Marcuschi (2008), é sempre bom explicar com que noção de língua se trabalha, quando se opera com categorias tais como texto e discurso. Em vista dessa necessidade, esboçamos aqui algumas considerações sobre a concepção de língua na qual esta pesquisa está ancorada, bem como tecemos algumas reflexões sobre texto e discurso, distinção que, concordando com Marcuschi (2008), parece cada vez mais complexa. Assim, diante de várias concepções, assumimos, neste trabalho, o posicionamento de língua enquanto “conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Assumir essa visão de língua é para nós fundamental. Primeiro porque, como professores de língua portuguesa, temos que ter claro qual o nosso objeto de estudo, para não repetirmos erros seculares de um ensino que desconsidera o contexto e a situação, bem como os aspectos sociais e históricos na construção/compreensão do texto. Segundo porque nossa proposta de análise incide sobre um gênero que se constitui a partir de vozes sociais em contextos específicos de transformação social e, nesse sentido, concordamos com Miller (2012) que o gênero espelha a experiência de seus usuários e compreendê-lo socialmente pode nos ajudar a explicar como interpretamos, reagimos e criamos certos textos.

Embora nosso objeto de estudo esteja centrado na análise do discurso, e cientes de que existem concepções que distinguem *gêneros do discurso* (baseadas em Bakhtin e seu círculo) e *gêneros de texto* (fundamentadas em Bronckart e Adam) concordamos com Marcuschi (2008) que não é interessante distinguir rigidamente entre discurso e texto, pois a tendência atual é ver um

“contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo” (MARCUSCHI, 2008, p. 81). Quanto a essa discussão, Fairclough (2003) afirma que os textos relacionam-se com gêneros, discursos e estilos, nesse sentido, também encontramos em Coutinho (2004) preocupações com uma distinção rígida entre discurso e texto. Para a autora, deve-se considerar as relações entre ambos e vê-los como aspectos complementares da atividade enunciativa, “trata-se de reiterar a articulação entre o plano discursivo e textual” (MARCUSCHI, 2008). Bezerra (2006), refletindo sobre a posição de Coutinho (2004), explica que o discurso, por um processo de esquematização, conduziria a uma dada disposição textual, cuja manifestação visível, o texto como objeto empírico, se configuraria na forma de um gênero. Compreendido dessa maneira, o gênero, realizado como texto-objeto empírico, se apresentaria como um artefato que “cumprir uma função comunicativa e se insere numa dada prática social” (COUTINHO, 2004 apud BEZERRA, 2006, p. 61).

Diante do exposto, concordamos que análise do discurso e análise textual não são dicotômicas, mas complementares, visto que a análise do gênero não se dá apenas pela análise do texto ‘enquanto materialidade’ ou do discurso enquanto ‘objeto do dizer’, mas a partir de uma observação de ambos, pois como enfatiza Marcuschi (2008, p. 149): “A análise do gênero engloba uma análise do texto e do discurso, e uma visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”. Sendo assim, concordamos com Bezerra (2014) quando reflete que entre o texto e o discurso existe o gênero e que talvez o mais acertado fosse referir-se a ele apenas como ‘gênero’.

Bezerra (2014) ressalta que mesmo depois de quase duas décadas de discussões mais intensas sobre gêneros, ainda nos deparamos com certas confusões em sua conceituação. Entre esses equívocos, o autor destaca a confusão entre gênero e texto, gênero e suporte, gênero e domínio discursivo, gênero e forma/estrutura e gênero e tipo textual. Visto que a discussão levantada por Bezerra (2014) possui uma natureza e uma dimensão que não nos é possível trilhar neste trabalho, não vamos nos aprofundar nas questões levantadas pelo linguista, mas consideramos importante que essa discussão esteja posta, pois como afirma Bezerra (2014, p. 2) “é preciso lidar adequadamente com o conceito para que, afinal, a sua aplicação ao ensino de língua, interesse primordial no contexto brasileiro, se dê da maneira mais produtiva possível”.

Em vista da complexidade do tema, e diante das várias perspectivas teóricas, assumimos como aporte teórico de gênero a perspectiva da análise crítica do discurso, a partir de Fairclough

(2001) que vê o discurso como prática social e o gênero como uma maneira socialmente ratificada de usar a língua com um tipo particular de atividade social.

Assim define o linguista:

gênero é um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovada, como a conversa informal, comprar produtos numa loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico. Um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 161).

Ao tomarmos a concepção de gênero defendida por Fairclough (2001), buscamos produzir um diálogo com a definição adotada por Marcuschi (2002) que, baseado em Miller (1994) e em Bazerman (1994), ajuíza:

[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Vemos a partir dos autores citados que não se pode tratar o gênero independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas, pois os gêneros não são arquétipos estanques e nem estruturas cristalizadas, mas modelos culturais e cognitivos de ação social presentes de forma particular na linguagem. Por isso, quando ensinamos a operar com um gênero, não ensinamos apenas um modo de produção/compreensão textual, mas um modo de atuação sociodiscursiva e, quanto a isso, Marcuschi (2008, p. 17) afirma:

Os gêneros textuais não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato dele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. Em essência, os gêneros são formas de ação tática, como dizia Bathia (1993), ou seja, a ação com gêneros é sempre uma seleção tática de ferramentas adequadas a algum objetivo.

Diante do exposto, fica claro que o domínio dos gêneros em interação verbal é fundamental, visto ser por meio deles (realizados através dos textos) que podemos concretizar linguisticamente propósitos específicos em situações sociais particulares. Além desse domínio, necessitamos frequentemente, seja na fala ou na escrita, caracterizar o gênero com o qual estamos lidando. Quanto à caracterização do gênero, Bazerman (2005, p. 47) afirma:

Como leitores, usamos o gênero para demarcar o tipo de mundo em que entramos em cada texto; para identificar os tipos de atividades simbólicas emocionais, intelectuais, críticas e outras atividades mentais evocadas; para reconhecer os tipos de jogos em ação aos quais precisamos ficar atentos como críticos e historiadores, atribuímos explicitamente um gênero para categorizar séries de textos como similares e para mapear as mudanças na prática literária.

Concordando com Bazerman (2005), acreditamos que como leitores e professores de língua é necessário categorizar o gênero, e a compreensão de qual gênero está sob análise é fundamental para emprendermos, junto com nossos alunos, procedimentos de descrição, interpretação e explicação do gênero com vistas à compreensão de suas dimensões enquanto texto, prática discursiva e prática social. Nesse sentido, para determinar um gênero, não basta analisar aspectos estruturais ou linguísticos. De acordo com Fairclough (2001), há outros processos tão ou mais importantes que precisam ser observados na sua categorização. Como exemplificação o linguista compara os gêneros artigos de jornal e os poemas e mostra que eles não apenas representam tipos diferentes de textos, mas também são produzidos de formas diferentes: o primeiro é um produto coletivo, o segundo é individual; além disso, têm distribuição bastante diversa e são consumidos de formas diferenciadas. Assim, cada gênero, portanto, ocorre em determinado contexto e envolve diferentes agentes que o produzem e o consomem (leem e interpretam).

E quando pensamos nas ocupações estudantis ocorridas no Brasil em 2016, observamos a importância do gênero cartaz de protesto para que os estudantes pudessem dar voz às suas inquietações e descontentamentos e ao mesmo tempo serem ouvidos/lidos em meio a outros grupos de estudantes que coletivamente compartilhavam dos mesmos propósitos práticos através do gênero, confirmando o que afirma Bazerman (2005, p. 31) que os “gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”.

Novas tecnologias de informação e comunicação: O *Facebook* nas ocupações

O crescimento do uso do *Facebook* no Brasil trouxe novos contextos para os processos de comunicação e informação mediados por esse site. Esses novos contextos permitiram que novas práticas sociais emergissem e se popularizassem entre seus usuários, cerca de 32% das pessoas que utilizam o *Facebook* no Brasil o fazem com o objetivo de informar-se. Esse dado é revelador de uma realidade: o site *Facebook* ocupa lugar importante na cena midiática brasileira enquanto

veículo de comunicação e informação e diferentemente do inicialmente pretendido por seu criador, Mark Zuckerberg, “colocar os estudantes em contato uns com os outros, a fim de compartilharem fotos, fazer amizades com novas pessoas e cultivar as amizades existentes” (PIMENTEL, 2014, p. 42), a mídia atualizou-se proporcionando aos seus usuários a “capacidade de difundir informações através das conexões existentes entre os atores. Essa capacidade alterou de forma significativa os fluxos de informação dentro da própria rede” (RECUERO, 2009, p. 116). Para a autora, os processos de difusão das informações são emergentes e resultado das interações e dos processos de conflito, cooperação e competição. Seu estudo é essencial para compreender como um determinado grupo estrutura-se e como essa estrutura é alterada em função de aspectos sociais, históricos e econômicos.

Acreditamos com Bawarshi e Reiff (2013, p. 197) que “os ‘novos domínios comunicativos’ das novas mídias modificaram o cenário genérico e, ao fazer isso, trouxeram novos interesses de pesquisa sobre como a mídia de que o gênero participa molda o conhecimento e a ação do gênero”. Para os autores, as pesquisas recentes têm demonstrado bastante interesse em analisar como os contextos digitais da comunicação modificam o acesso aos gêneros, reconfiguram limites (inclusive limites temporais) e geram novas formas de colaboração entre os participantes da comunidade virtual.

Quanto à compreensão de comunidade virtual, Recuero (2005) diz que a compreende como um grupo de pessoas que interage no ciberespaço em que a comunicação mediada pelo computador se dá de forma mútua. A interação que acontece dentro de uma determinada rede é a base do estudo de sua organização. Ela pode ser cooperativa, competitiva ou geradora de conflito. A interação, que é cooperativa, pode gerar a sedimentação das relações sociais, proporcionando o surgimento de uma estrutura. Quanto mais interações cooperativas, mais forte se torna o laço social desta estrutura, podendo gerar um grupo coeso e organizado. Na organização da comunidade virtual, portanto, é necessário que exista uma predominância de interações cooperativas, no sentido de gerar e manter sua estrutura de comunidade.

O cartaz de protesto nas ocupações: um caso de intertextualidade

Para Rabaça e Barbosa (1995), embora existam registros sobre o uso de cartazes desde a antiga Mesopotâmia, esse recurso consagrou-se principalmente a partir do século XIX, com os

cartazes criados por Toulouse-Lautrec, Bonnard e Chéret, os quais, tempos depois, tornaram-se obras de arte valiosas. Nesse sentido, recordamos Bazerman (2006) quando afirma que os gêneros nunca surgem num grau zero, mas num veio histórico, cultural e interativo dentro de instituições e atividades preexistentes.

Para Andréa Poshar (2007)

o cartaz há sido considerado como uma expressão da vida econômica, social e cultural de uma determinada sociedade desde o século XVIII. Tido como uma arte de rua, pura e simples cuja função baseia-se principalmente em comunicar, o cartaz é um dos meios de comunicação mais direto e eficaz a ser utilizado em via pública. A princípio, de formato pequeno e desprezioso o cartaz foi adaptando-se às necessidades que tanto anunciantes e consumidores exigiam. Ponto de partida entre os meios de comunicação, o cartaz foi utilizado não somente com o intuito de anunciar mas, também, de manifestar, sendo o melhor meio de expressão entre os artistas do século XVIII e XIX. (p. 01)

Vemos, a partir do que afirma Poshar, que o cartaz é um dos mais criativos meios de expressão da atualidade, seja ele do gênero propagandístico, publicitário, político, didático ou de protesto. Apesar dos diversos gêneros de cartazes, percebemos que eles mantêm entre si certa proximidade quanto aos propósitos comunicativos, quais sejam: afirmar uma identidade coletiva, informar, seduzir, persuadir, convencer, reunir, vender uma ideia ou um produto.

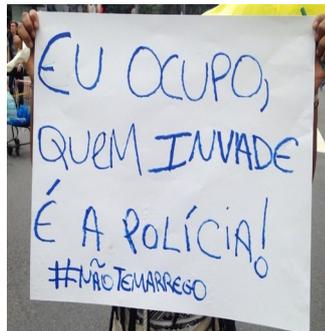
Refletindo sobre o surgimento dos gêneros, Marcuschi (2002) diz que os gêneros surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem e que isso só é possível porque são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. “Os gêneros surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita” (MARCUSCHI, 2002, p.19).

Neste trabalho, nosso foco reside no gênero cartaz de protesto que, utilizados inicialmente como “placas de mão” ou afixados em muros, paredes, e portões das escolas. Esses cartazes foram uma das formas encontradas pelos estudantes que participaram dos movimentos de se fazerem ouvidos pelas autoridades públicas e governamentais, mídia e sociedade civil, e foi através deles também que o anseio coletivo por mudanças no campo social e político foi alimentado. Assim, percebe-se que o gênero cartaz de protesto, como meio de comunicação, é um instrumento poderoso de persuasão e meio propagador de discursos ideológicos.

De acordo com Müller-Brockmann (2004, apud POSHAR, 2013 p.10), “uma vez adotado como meio de persuasão pública, o cartaz deve anunciar, informar ou vender algo e, para tanto, deve ser visto pelo maior número de indivíduos possíveis, por isso deve atender às expectativas

visuais da época em que está inserido”. Para nós, tão importante quanto atender às expectativas visuais, estéticas de uma época, é a mensagem expressa. Se no passado o cartaz precisava ter dez ou vinte palavras, como afirma Moles (2004), hoje ele precisa ser acima de tudo persuasivo, o discurso precisa ser preenchido de estratégias de persuasão para que produza uma comunicação dinâmica e atraia o interlocutor no primeiro instante. O interlocutor precisa sentir-se parte no diálogo estabelecido pelo gênero, para que a arte do convencimento se traduza em ação, isso porque os processos constitutivos do discurso devem ser vistos em termos de uma dialética, na qual o impacto da prática discursiva depende de como ela interage com os objetos, os sujeitos sociais e a realidade pré-constituída (FAIRCLOUGH, 2001).

Como exemplo dessa interação a partir dos processos constitutivos do discurso, observamos a ironia como um recurso bastante utilizado pelos estudantes enquanto estratégia de persuasão nos cartazes de protesto. O uso da ironia corresponde a ‘dizer uma coisa e significar outra’, mas para o linguista essa compreensão é limitada, porque o que falta é a natureza intertextual da ironia, ou seja, “o fato de que um enunciado irônico ‘ecoa’ o enunciado de um outro” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 158). Isto fica bem visível no seguinte cartaz:



Cartaz de protesto 1

O uso da ironia como afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000, p. 236) enquanto estratégia de persuasão “é possível em todas as situações argumentativas. Não obstante, algumas parecem convir-lhe particularmente”. Embora concordemos que o uso da ironia seja possível em todas as situações em que se busca persuadir o outro, é imperativo compreender que esse uso só tem seu objetivo atendido se houver o conhecimento prévio: contexto situacional (semelhante ao que ainda acontece com o grupo do MST, os estudantes também estavam sendo acusados de invasores), e o contexto verbal (compreender o significado dos termos ‘ocupar’ e ‘invadir’ no enunciado ecoado e no enunciado do cartaz. Contudo, como bem lembra Foucault (apud FAIRCLOUGH, 2001) a forma como o contexto afeta o que é dito ou escrito e como isso é interpretado varia de uma

formação discursiva para outra. Por exemplo, os aspectos da identidade social do(a) falante/escritor ou ouvinte/leitor, tais como classe social, posição sujeito, formação ideológica, provavelmente afetam de modo substancial os significados do discurso.

Ocupar passa a ser visto, então, como uma forma legítima de protesto, uma vez que a escola é um espaço que pertence ao estudante. Ao contra argumentar com um outro enunciado “*Invasão não é a solução*” produzido por estudantes contrários a ocupação, o discurso no cartaz 1, faz uma crítica a forma como a polícia atua, principalmente em operações nos morros e favelas do Brasil, ou ainda contra o MST (movimento dos trabalhadores sem terra). Essa oposição das palavras ocupar/invadir, não apenas demonstra sentidos contrários, mas posições ideológicas distintas: a visão do estudante “ocupar” a visão do governo e da mídia “invadir”.

Um outro tipo de intertextualidade discutida por Fairclough (2001, p. 152) corresponde à intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade (doravante interdiscursividade), assim, enquanto na intertextualidade manifesta recorre-se explicitamente a outros textos específicos, na interdiscursividade o discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens de discurso (gêneros, discursos, estilos, tipos de atividades). Para Ramalho e Resende (2011, p. 142), “embora a interdiscursividade envolva hibridizações, não só de discursos, mas de gêneros e estilos, frequentemente pela análise da interdiscursividade investigamos discursos articulados em textos e suas conexões com lutas hegemônicas mais amplas”. Para as autoras, a interdiscursividade em Fairclough (2001) volta-se para os discursos e as maneiras como esses são articulados ou não nos textos, assim como para as maneiras como são articulados com outros discursos. Dessa forma, o princípio da interdiscursividade, na visão do autor, se aplica a vários níveis: a ordem de discurso societária, a ordem de discurso institucional, ao tipo de discurso e até mesmo aos elementos que constituem os tipos de discurso, como por exemplo: o discurso pedagógico, o discurso jornalístico, o discurso acadêmico e o discurso político.

De acordo com Resende e Ramalho (2006, p. 71), “um mesmo texto pode envolver diferentes discursos e a articulação da diferença pode realizar-se de muitas maneiras, variando entre a cooperação e a competição em um texto”. As autoras acrescentam ainda que um aspecto do mundo pode ser representado segundo diferentes discursos em relações harmônicas ou polêmicas.

Essas relações, de acordo com Fairclough (2003), seriam responsáveis pela heterogeneidade dos textos, o que compreenderia o processo de interdiscursividade. Quanto à prática de análise da interdiscursividade, o linguista assevera que ela se relaciona à identificação dos discursos articulados e da maneira como são articulados.

identificação de um discurso em um texto cumpre duas etapas: a identificação de que partes do mundo são representadas ('os temas centrais') e a identificação da perspectiva particular pela qual são representadas. As maneiras particulares de representação de aspectos do mundo podem ser especificadas por meio de traços linguísticos, que podem ser vistos como 'realizando' um discurso. O mais evidente desses traços distintivos é o vocabulário, pois diferentes discursos "lexicalizam" o mundo de maneiras diferentes". (FAIRCLOUGH, 2003 apud RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 72).

A partir do exposto, observamos como a intertextualidade se manifesta em um outro cartaz:



Cartaz 2

A negação, outra relação de intertextualidade que, para Fairclough (2001), carrega tipos especiais de pressuposição, é frequentemente usada com finalidades polêmicas visto que se incorporam outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los. O cartaz 2 nega que as ocupações que estavam ocorrendo em várias escolas do país era apenas por merenda, o autor do texto utiliza-se, então, da intertextualidade para claramente manifestar-se contra os discursos produzidos pela mídia, pelo governo e por parte da sociedade que, no momento, acusavam os estudantes de estarem protestando contra um suposto desvio da merenda que teria ocorrido em São Paulo. Isso fica claro no texto quando observamos a relação de pressuposição existente, alguém teria dito "*é por causa da merenda das escolas*". Nota-se, também, que ao responder a primeira pressuposição de que o movimento não visava apenas a merenda, "*não é só por merenda*" (1ª oração) o produtor do texto cria na 2ª oração (É por uma educação melhor) uma outra pressuposição: a de que no Brasil a educação não está boa. O que confirma a fala de Fairclough (2001) quando diz que os elementos do texto podem ser planejados, organizados para ser interpretados de diferentes modos, por diferentes leitores ou ouvintes, o que é outra fonte de ambivalência antecipatória, intertextual. A observação feita pelo autor é facilmente comprovada quando vemos que a resposta ao governo e a imprensa poderia ser dada sem a primeira oração, ficando apenas a segunda: "*É por uma educação melhor*". Mas colocada dessa forma não cumpriria a intenção comunicativa do produtor: responder diretamente a jornalistas e outros grupos da sociedade, contestando e polemizando a compreensão limitada e preconceituosa das ocupações.

Ao afirmar que é por uma educação melhor, coloca-se em discussão a qualidade da educação pública do país, se precisamos melhorar, é porque há algo que não está funcionando bem, e que, visivelmente, não serão as propostas do governo de reforma do ensino médio ou a Pec 241 que produzirão o efeito desejado. Observamos dessa maneira que não é possível pensar em uma análise de gênero sem que se percebam os recursos intertextuais presentes e como eles podem de uma maneira ou de outra atualizar ou naturalizar ideologicamente textos já existentes. Isso porque, de acordo com o linguista britânico, o estudo da intertextualidade volta-se para o discurso como forma de ação que produz mudança na sociedade, uma vez que as práticas sociais de que participamos são constituídas através de discursos vários com intenções, propósitos, expectativas, opiniões e crenças do locutor que procura agir sobre o interlocutor a fim de, ideologicamente, dominá-lo ou libertá-lo.

Dessa forma, concluímos que os (inter)textos quer sejam baseados em textos anteriores do produtor, quer em textos de outros, podem ser manipulativos, isso porque a intertextualidade torna-se difícil de desafiar, uma vez que insere-se em um campo do já dito e por isso conhecido, que, ao se atualizar em um novo contexto, requer do sujeito interpretante experiências e suposições particulares em textos anteriores e, assim fazendo, contribui para a constituição ideológica dos sujeitos.

Considerações Finais

Nossas análises revelaram que os discursos nos cartazes das ocupações, a partir da intertextualidade, produziram um diálogo com outros momentos históricos e com outros textos e discursos de ocupações de movimentos sindicais e de reforma agrária, ressignificando discursos outros como forma de persuadir mais estudantes a participar das ocupações. Refletimos ainda, que diferente de sua configuração inicial, hoje as redes sociais digitais ocupam lugar importante na cena midiática brasileira enquanto veículo de comunicação e informação, ganhando bastante visibilidade, não só entre os jovens, público alvo inicial, mas entre todos os grupos da sociedade: professores, pesquisadores, acadêmicos, empresários, e que por isso, constitui um espaço propício ao estudo dos gêneros.

REFERÊNCIAS

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Equívocos no discurso sobre gêneros**. Comunicação apresentado na conferência de abertura do V Encontro Acadêmico Gêneros na Linguística e na Literatura (NIG/UFPE). Recife: UFPE, 17 a 19/09/2014.
- BEZERRA, B. G. **Leitura e escrita na interação virtual**. Recife: Edupe, 2011.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London, Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Coordenação da tradução Izabel Magalhães. Brasília, Editora da UnB, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, Antônio Carlos (Org.) **Hipertexto e Gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: lucerna, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2012.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- POSHAR, Andréa. **A influência estética do cartaz na publicidade moderna**. João Pessoa: IESP, 2005.
- POSHAR, Andréa. **Dos átomos aos Pixels: a reconfiguração do cartaz no contexto da cultura digital**. [recurso eletrônico]. João Pessoa – PB: Marca de Fantasia, 2013.
- RESENDE, V.M.; RAMALHO, V.C.S. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: contexto, 2006.
- RECUERO, Raquel. Comunidades Virtuais em Redes Sociais na Internet: Uma proposta de estudo. **Ecompós**, Internet, v. 2, n.1, p. 2-23, abr. 2005.
- RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.