

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Morgana Soares da Silva

**CIBERVIOLÊNCIA, ETHOS E GÊNEROS DE DISCURSO EM
COMUNIDADES VIRTUAIS: O PROFESSOR COMO ALVO**

RECIFE

2014

MORGANA SOARES DA SILVA

**CIBERVIOLÊNCIA, ETHOS E GÊNEROS DE DISCURSO EM
COMUNIDADES VIRTUAIS: O PROFESSOR COMO ALVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras
da Universidade Federal de Pernambuco como requisito
parcial para obtenção do grau de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Virgínia Leal

Linha de Pesquisa: Análises do Discurso

RECIFE

2014

Catálogo na fonte

Andréa Marinho, CRB4-1667

S586c	Silva, Morgana Soares da. Ciberviolência, ethos e gêneros de discurso em comunidades virtuais: o professor como alvo / Morgana Soares da Silva. – Recife: O Autor, 2014. 250p.: Il.; fig., tab. e quadros. Orientador(a): Maria Virgínia Leal. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC. Letras, 2014. Inclui bibliografia e anexos. 1. Análise do discurso. 2. Ciberespaço. 3. Comunidades virtuais. 4. Violência contra professores. I. Leal, Maria Virgínia (Orientador). II. Título. 410 CDD (22.ed.) UFPE (CAC2014-128)
-------	---

MORGANA SOARES DA SILVA

**CIBERVIOLENCIA, ETHOS E GÊNEROS DE DISCURSO EM
COMUNIDADES VIRTUAIS: O Professor Como Alvo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal de Pernambuco
como requisito para a obtenção do Grau de Doutor
em Linguística em 25/8/2014.

TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Virgínia Leal
Orientadora – LETRAS - UFPE

Prof. Dr. Antônio Carlos dos Santos Xavier
LETRAS - UFPE

Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra
LETRAS - UFPE

Prof^ª. Dr^ª. Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros
LETRAS - UFS

Prof^ª. Dr^ª. Thelma Panerai Alves
MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO - UFPE

Recife – PE
2014

DEDICATÓRIA

À minha avó Aldeída (*in memoriam*), por todo o amor que me destinou em vida.

À minha família (Valdeida, Genival e Genival Jr.), pelo apoio.

À minha amiga Marilda Stanford (*in memoriam*), por seu amor à profissão.

AGRADECIMENTOS

Quantas coisas acontecem em quatro anos e meio? Várias! Enquanto eu produzia esta pesquisa, dei muitas voltas numa montanha-russa. Nas subidas e descidas, sempre havia alguém ao meu lado; por isso, preciso reconhecer a importância de cada um. Agradeço, portanto:

- A DEUS, por ter me amparado em todos os momentos difíceis e ter segurado a minha mão.
- À Prof^a Virgínia Leal, por ser minha orient(ação)(adora). Sempre que eu não sabia para onde ir, você me mostrou o caminho. Os amigos que me conhecem do auge do estresse perguntavam como eu agora estava tão calma em momentos decisivos. Uma das respostas é você, meu chá de camomila! Obrigada pela tranquilidade, pelo respeito ao meu tempo de escrita, pela palavra enérgica na hora certa, pelo “Menos, Morg, menos!”, pela avaliação criteriosa de minha pesquisa e pela amizade que floresceu entre nós! Eu não fui a orientanda dos seus sonhos, mas você foi a orientadora dos meus!
- Aos mestres Marcuschi, Virgínia Leal, Márcia Mendonça e Dilma Luciano, por me conduzirem durante a caminhada acadêmica. Aprendi MUITO com as orientações de cada um! A professora-pesquisadora que hoje desejo ser tenta colocar em prática seus sábios ensinamentos. Espero um dia conseguir!
- A todos os professores da graduação, do mestrado e do doutorado, por me mostrarem os diversos caminhos da Linguística, as múltiplas faces da língua(gem), as riquezas dos discursos, “os segredos dos textos”, as possibilidades dos gêneros e os encantos do ensino e da pesquisa.
- Aos Prof^{es} Virgínia Leal, Benedito Bezerra, Antonio Carlos Xavier, Thelma Panerai, Maria Emília Barros, Judith Hoffnagel, Maria Lúcia Barbosa, Laêda Machado, Siane Gois, Kazuê Saito, Inara Gomes e Evandra Grigoletto, pela leitura primorosa e pelas sugestões dadas às diferentes etapas deste trabalho, incluindo os processos de qualificação. Cada contribuição interferiu diretamente nesse resultado final.
- Aos amores, paixões, problemas e dificuldades, por me lapidarem, me fortalecerem e darem ao doutorado seu devido peso em minha vida.
- À minha família (vó Aldeída [*in memoriam*], mainha Idinha, painho Genival, irmão Jr., irmã Cil e sobrinha Milena), pelo investimento, pela paciência e pela tolerância da minha ausência-presente.
- Aos parentes (tia Mônica; vó Gentil [*in memoriam*]; tias Lucinha, Marisa [*in memoriam*], Vanilda, Lizete [*in memoriam*], Nira, Vera, Niete e Necinha; tios Gildo [*in memoriam*], Lula, Jair e Aldemar [*in memoriam*]; madrinha Nete; primas(os) Ana Paula, Érica, Diogo, Priscilla, André Felipe, Márcio e Adilson; Leta [*in memoriam*]), pela paciência diante do meu abandono familiar e pelo estímulo constante.
- À prima Flávia, ao primo Cacau, à afilhada Bia e ao priminho Artur, por trazerem alegria à minha vida e me ajudarem a relaxar durante os momentos conturbados. Bia, a dinda te ama MUITO! Obrigada por iluminar minha vida! Prepara a diversão, pois estou voltando à ativa!
- Às minhas amigas-irmãs, Helguita e Soraya, aquelas que me colocavam de volta no eixo, quando eu “dava o tilte”. O que seria de mim sem suas escutas por horas? Obrigada pela parceria, pelo amor e pela paciência que só irmãs por livre escolha conseguem oferecer!
- A Dudu e a Sofia, sobrinhos adotados pelo coração, por também serem refúgio e instrumento de desestresse. Quantas vezes parei tudo para brincar com vocês? Esses momentos preservaram minha sanidade mental.
- À minha amiga Jaci, pela solidariedade, pelo desprendimento, pelo apoio, pela acolhida e pelo conforto. O que seria de mim nos últimos anos sem seu suporte? Com certeza, eu teria pirado! Nossas longas conversas, saídas desopilantes e viagens mais que divertidas me ajudaram a relaxar,

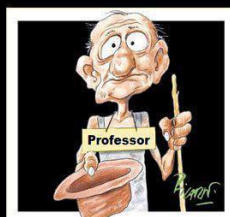
necessidade primeira para quem enfrentava o desafio de uma tese. Agradeço imensamente pelas importantes dicas durante a execução do trabalho!

- A Vonvon, pelo conforto via WhatsApp e pela enorme tolerância ao ouvir “não posso te ver hoje, porque tenho que escrever”. Estamos há mais de um ano sem nos encontrar pessoalmente, mas a distância física não arranhou nossa amizade. Obrigada por não desistir dessa amiga ausente!
- À Marilda (*in memoriam*), por ter me mostrado que é possível se dedicar à profissão com um amor incalculável! Agradeço a Deus por ter me permitido conviver contigo!
- A Chris/João Pedro, Nessa/Arão/Ingride, Lila/Lara/Lucas, Paulinha/Fabinho/Lipe/Léo, Marleide/Ronaldo e Magão/Patrícia/Pedrinho, por fazerem parte de minha vida há tanto tempo que até já perdi as contas: 15, 20, 30 anos? Sei lá! Obrigada por estarem junto de mim, mesmo quando a geografia e a correria do dia a dia tentavam nos afastar!
- A Cotinha, Fuxo, Marcelinha, Maurício, Helga e Prix, pelo apoio e pelos momentos mais que hilários. As sessões de dança à frente do videogame (logo eu que detestava esse aparelho!?), as jogatinas e os encontros, regados a risadas por qualquer bobagem me ajudaram a não levar a vida tão a sério.
- À Panela (Só/Sofia, Sil/Gabriel/Rodrigo, Cela, Manu e Bete/Dandan), turma fiel da graduação, e à Raquel, pela força e pelos estímulos constantes. Nossos encontros recarregaram minhas energias e me possibilitaram continuar a batalha. Vocês foram, são e sempre serão um presente de Deus em minha vida!
- À turma do mestrado (Jaci, Carol, Clarinha, Ceci, Eliza, Palomitcha e Alfredina), que se estendeu ao doutorado e à vida, pelo incentivo, pela força, pela amizade e pela presença. Carol, minha querida parceira de estresses, nossas conversas foram fundamentais para sobreviver à academia e compreender as “coisas” inusitadas da universidade. Obrigada por colocar Alice nas vidas dessas tias babonas! A Dudu de Clarinha, agradeço pela elevação de minha autoestima. Nunca esquecerei a frase “Tia Morg, qualquer roupa fica boa em você, porque você é linda!”. Dudu, suas “lapas de cochas” (GOMES, 2013) deixaram os congressos muito mais divertidos!
- Aos amigos Dani, Hérica e Ewerton, pelos gritos de “Termina logo essa tese, pra gente voltar a se encontrar!”. Eles me estimularam! Direi o mesmo a cada um, quando estiverem na fase de escrita!
- Aos amigos Natascha, Jó, Silene e afilhada Thayssa, por me tirarem do trabalho e me obrigarem à diversão. Várias daquelas festinhas me ajudaram a descontraír em meio à tensão. Thayssa, a partir de agora, a dinda não mais faltará aos seus eventos!
- Aos vizinhos Regi e Keila, por serem tão silenciosos ao ponto de não atrapalharem em nada minha produção escrita! “Ah, se todos fossem iguais a você(s), que maravilha viver”! Obrigada pelas conversas na calçada, elas oportunizaram uma rica troca de experiência. Regi, estou saindo da caverna. Espero que a família e os amigos estejam me esperando! Lembra? Daqui a pouco será você, meu amigo!
- A Fernando, Eliane, Dirailda, Suely, Roger e Iara, pelo apoio e pelo suporte com meus pais. Só por causa de vocês tive condições de sumir do mundo para escrever!
- Aos meus colegas de trabalho da UFRPE/UAG pelo respaldo e pelo incentivo, especialmente a Gustavo (acompanhado de Leila), Sônia, Eduardo, Dennys e Diana, que se tornaram amigos queridos. O convívio com vocês é um constante aprendizado profissional e pessoal, uma diversão permanente e um prazer “inenarrável” (PEREIRA, 2013). Quando penso em tudo que já passamos juntos em tão pouco tempo, acredito cada vez mais que Deus ligou nossos caminhos até Garanhuns, cidade que tomei pra mim. Realmente, nesse último ano, eu não poderia estar em outro lugar nem trabalhar com outras pessoas! Cada vez mais, nossa convivência me mostra que eu estou no lugar certo! Preparem-se, pois realizaremos muitos projetos juntos!

- Aos amigos de Garanhuns (Jacira, Helivete, Mário, Sônia, Graça, Marina, Rossana, Yasmin, Elcy, Benedito e Amanda), companheiros de saídas e de viagens desopilantes, por nossas “profundas” conversas e crises de risos. Elas me fizeram refletir, relaxar e respirar, tréguas importantes durante o árduo trabalho.
- Aos colegas do e-Letras, especialmente aos Prof^{es} Dilma, Virgínia, Evandra, Fabiele, Inara, Ricardo e às tutoras Carol, Raquel e Elessandra, pela parceria profissional e pelo carinho pessoal. Cada hora que passamos juntas (e não foram poucas!) me transformou!
- Aos meus atuais e antigos alunos da UFRPE/UAG, UFPE e e-Letras, pela torcida! Sempre que eu falava do doutorado, ouvia frases de estímulo como “A senhora vai conseguir!”, “Que bom que está terminando” e “Termine logo, pra ser minha orientadora”. Vocês me mostraram que vale a pena ser professora!
- Aos meus orientandos de monografia (André Lira e Daiane Campos) e de monitoria (Cícera Borges e Lucirley Alves), pelo apoio, estímulo e respaldo. As orientações a cada um me fizeram (re)avaliar a minha própria pesquisa.
- Aos meus ex-alunos do Ensino Fundamental II, pelas diversas experiências que me proporcionaram, pois elas lapidaram a profissional que hoje sou. Conviver com vocês me constituiu como professora! Obrigada por cada momento, até pelos difíceis!
- A Otávia e a Ewerton, pelas traduções do resumo. A Nadi pela revisão final deste texto e por todas as consultas internéticas ao longo da pesquisa. Mil vezes obrigada!
- Ao colega Fernando Cardoso, pela solidariedade em ceder alguns textos da bibliografia. Suas sugestões de leituras ajudaram muito!
- A Sirlene, pelas divertidas conversas virtuais durante a produção final desta tese. As risadas que dei ao entrar no Face me davam ânimo para escrever!
- Aos colegas da turma de Linguística (Carol, Gustavo Amorim, Juliana, Ludmila, Cleber [*in memoriam*] e Angela Torres), pela companhia durante o curso. Aos colegas da turma de Literatura (Brenda, Karine, Conrado, Fernando, Joelma e Newton), pelo apoio nos momentos de difíceis solicitações, principalmente, quando nos ampararam, mesmo não necessitando de mais tempo para escrever. Fiquei encantada com a solidariedade de vocês!
- Aos funcionários da Pós-graduação em Letras da UFPE (Diva, Jozaías e bolsistas), por facilitar a vida burocrática e administrativa de todos os alunos do programa!
- À CAPES pelo fomento desta pesquisa.
- A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a produção desta tese.

O Professor, visto...

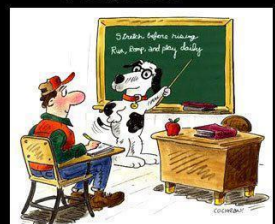
Pela família



Pelos pais de alunos



Pelo governo



Pela sociedade



Pelos alunos



Por ele mesmo



Disponível em <https://www.facebook.com/> . Acesso em 01 Març. 2013.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar quais imagens de si são construídas por estudantes em páginas iniciais de comunidades virtuais do Orkut, do Facebook e do Twitter, a partir do discurso violento proferido sobre professores. Ela justifica-se pela recorrência social do fenômeno e pela pouca atenção que o tema recebe na academia e na sociedade. Metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa e analisamos um corpus composto por 30 páginas iniciais de comunidades virtuais, tendo cada rede social 10 exemplares coletados *in loco* no período de 25 a 29 de julho de 2011. A análise dos dados ancora-se na Análise do Discurso de linha francesa, representada por Maingueneau (2013, 2010b, 2008b, 2007, dentre outros), em diálogo com a Análise de Gênero Textual, com a Educação e com estudos sobre redes sociais e violência, para os quais: i) a ciberviolência é a agressão realizada em ambiente virtual ou utilizando qualquer TIC (HERRING, 2002 *apud* HOFFNAGEL, 2010; HODEGHIERO, 2012; LIMA, 2011); ii) o texto é o rastro do discurso e incorpora os *ethé* constituídos por sujeitos discursivos (MAINGUENEAU, 2013, 2010b, 2006, 2002); iii) os gêneros de discurso têm contratos genéricos e cenografias que interferem na constituição do *ethos* (MAINGUENEAU, 2013, 2010b, 2002); iv) os sites de redes sociais (RECUERO, 2009) são sites de ambientes virtuais que proporcionam a conexão social das pessoas na internet e agregam vários gêneros diferentes; v) as comunidades virtuais são agrupamentos de pessoas que partilham ideologias (CASTELLS, 2003; RECUERO, 2009) e filiam-se a discursos e a comunidades discursivas e imaginárias (MAINGUENEAU, 2008b). A investigação conduziu à constatação de uma nova imagem de si, que chamamos de “*ethos de violência*”. Ele apresentou-se como consequência das imagens pejorativas e degradantes de professores construídas discursivamente pelos alunos nos textos produzidos. Verificamos também que as ferramentas virtuais e os gêneros digitais próprios das comunidades virtuais, assim como seus elementos verbais e não verbais, entram diretamente na constituição desse *ethos*, que se apresentou em nosso corpus na forma de três categorias: a) *ethos* vinculado a representações de agressão física; b) *ethos* vinculado a representações de ofensa moral; c) *ethos* vinculado a representações de intolerância.

PALAVRAS-CHAVE: Ciberviolência contra professores. *Ethos* de Violência. Gêneros de Discurso. Comunidades Virtuais.

ABSTRACT

This research aims to analyze what self-images are constructed by students in initial pages of Orkut, Facebook and Twitter, considering violent discourse proffered about teachers. The research is justified because the social recurrence of the phenomenon and little attention to the issue in academy and society. Methodologically, we developed a qualitative research and we analyzed a corpus composed by 30 initial pages of virtual communities, 10 samples from each social network were collected in loco in the period from 25th to 29th of July 2011. The data analysis is based on French Discourse Analysis, represented by Maingueneau (2013, 2010b, 2008b, 2007, among others), in dialogue with Textual Genre Analysis, with Education and with studies about social networks and violence, which consider that: i) cyberviolence is an aggression realized in virtual environment or through any ICT (Herring, 2002 apud Hoffnagel, 2010; Hodeghiero, 2012; Lima, 2011); ii) text is the train of discourse and it incorporates the ethe constituted by discursive subjects (Maingueneau, 2013, 2010b, 2006, 2002); iii) discursive genres have generic contract and scenographies which interfere in the construction of ethos (Maingueneau, 2013, 2010b, 2002); iv) sites of social networks (Recuero, 2009) are sites of virtual environments that provide a social connection of people in the internet and join several different genres; v) virtual communities are groupings of people that share ideologies (Castells, 2003; Recuero, 2009) and join discourses and discursive and imaginary communities (Maingueneau, 2008b). The investigation conducted to the verification of a new self-image, which we call “ethos of violence”. It presented as consequence of pejoratives and degrading teachers’ images discursively constructed by students in their texts. We also verify that virtual tools and digital genres particular of virtual communities, as well as their verbal and non-verbal elements, take part directly in the constitution of this ethos, which presented itself in our corpus in three categories: a) ethos linked to representations of physical aggression; b) ethos linked to representations of moral offense; c) ethos linked to representations of intolerance.

KEYWORDS: Cyberviolence against teachers. Ethos of Violence. Discourse Genres. Virtual Community.

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à analyser quelles images de soi-même sont construites par les élèves sur les premières pages de communautés virtuelles du Orkut, du Facebook et du Twitter, à partir du discours violent formulé sur les enseignants. Elle est justifiée par la récurrence sociale du phénomène et par le peu d'attention que le sujet reçoit dans les milieux universitaires et dans la société. Sur le plan méthodologique, nous avons développé une recherche qualitative et nous avons analysé un corpus constitué de 30 pages initiales de communautés virtuelles, chaque réseau social a 10 échantillons prélevés in situ du 25 au 29 Juillet 2011. L'analyse des données est ancrée dans l'analyse du discours français, représenté par Maingueneau (2013, 2010b, 2008b, 2007, entre autres), en concertation avec l'analyse de genre textuel, avec l'éducation et avec les études sur les réseaux sociaux et la violence, dont: i) La ciberviolence est l'agression effectuée dans un environnement virtuel ou en utilisant n'importe quel TIC (Herring, 2002 apud Hoffnagel, 2010; Hodeghiero 2012; Lima, 2011); ii) le texte est la piste du discours et intègre l'ethos constitué par les sujets discursif (de Maingueneau 2013, 2010b, 2006, 2002); iii) les types de discours ont des contrats génériques et des paysages qui interfèrent avec la formation de l'ethos (Maingueneau 2013, 2010b, 2002); iv) les sites de réseau social (Recuero, 2009) sont des environnements virtuels qui assurent une liaison sociale des personnes sur internet et qui agrègent plusieurs genres différents; v) les communautés virtuelles sont des groupes de personnes qui partagent des idéologies (Castells, 2003; Recuero, 2009) et sont affiliés à des discours et à des communautés discursives et imaginaires (Maingueneau, 2008b). L'enquête a mené à la découverte d'une nouvelle image d'eux-mêmes, que nous appelons «l'ethos de la violence." Il est apparu à la suite des images péjoratives et dégradantes des enseignants discursivement construites par les étudiants dans les textes produits. Nous observons également que les outils virtuels et les genres numériques propres de communautés virtuelles, ainsi que leurs éléments verbaux et non-verbaux, ont saisi directement dans la constitution de ce ethos, qui est apparu dans notre corpus sous la forme de trois catégories: a) l'ethos liée à des représentations de l'agression physique; b) l'ethos liée à des représentations de la souffrance morale; c) l'ethos liée à des représentations de l'intolérance.

MOTS-CLÉS: Ciberviolence contre les enseignants. Ethos de la Violence. Genres de Discours. Communautés Virtuelles.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: C1 - Página inicial com indícios de ciberviolência contra professores	61
FIGURA 2: G4 – Página inicial com textos reveladores de ciberviolência.....	65
FIGURA 3: PT7 - Página inicial com traços de violência à escola	68
FIGURA 4: PT7 - Visualização atualizada	70
FIGURA 5: C2 – Página inicial com texto incorporador do ethos de violência	111
FIGURA 6: G8 – Página inicial com adesão de sujeitos	114
FIGURA 7: PT1 – Página inicial com estímulo de adesão dos sujeitos	116
FIGURA 8: C10 – Ethos vinculado a representações de agressão física em Orkut.....	123
FIGURA 9: C4 – Ethos vinculado a representações de ofensa moral em Orkut.....	128
FIGURA 10: G7 – Ethos vinculado a representações de intolerância em Facebook	131
FIGURA 11: PT2 – Ethos vinculado a representações de intolerância em Twitter	133
FIGURA 12: C8 - Página inicial com rastro de discursos	162
FIGURA 13: C5 – Página inicial do Orkut com gêneros constitutivos	168
FIGURA 14: G1 – Página inicial do Facebook com gêneros constitutivos.....	182
FIGURA 15: G4 - Mensagem de membro em mural	186
FIGURA 16: PT5 - Página inicial do Twitter com gêneros constitutivos	188
FIGURA 17: PT5 - Dados atuais	192
FIGURA 18: Foto de capa de professora universitária.....	213
FIGURA 19: Status e comentários sobre a foto de capa da professora universitária	214
FIGURA 20: Tentativa de cadastramento de nome de usuário com caracteres especiais	219
FIGURA 21: C4 – Gênero perfil com <i>emoticon</i> agressivo	226
FIGURA 22: Figura agressiva de mensagem interna de fórum de discussão	232

LISTA DE ESQUEMAS, QUADROS E TABELAS

ESQUEMA 1: Esquema construído por Maingueneau (2006, p. 270).....	95
ESQUEMA 2: Reconfiguração do esquema de Maingueneau (2006).....	96
ESQUEMA 3: Deslocamento de sentido do ethos de violência.....	106
ESQUEMA 4: Relação intrínseca entre gênero e ethos.....	144
ESQUEMA 5: Ampliação das relações intrínsecas entre as categorias.....	160

QUADRO 1: Seleção do corpus.....	33
QUADRO 2: Características do <i>cyberbullying</i> com base em Lima (2011)	51
QUADRO 3: Reprodução de quadro comparativo de Lima (2011, p. 73)	52
QUADRO 4: Uso das comunidades do Orkut.....	73
QUADRO 5: Uso dos grupos do Facebook	75
QUADRO 6: Uso dos perfis temáticos do Twitter	77
QUADRO 7: Fotos/ilustrações e das descrições dos perfis das comunidades virtuais	201
QUADRO 8: <i>Emoticons</i> agressivos não encontrados no corpus.....	230

TABELA 1: Atualização de dados de comparação entre os SRS	19
TABELA 2: Trabalhos constantes nas programações das reuniões anuais da ANPED	23
TABELA 3: Comparação entre os SRS	58
TABELA 4: Tipos de ethos de violência identificados no corpus	121
TABELA 5: Levantamento dos gêneros presentes na interface da página inicial dos SRS ..	165
TABELA 6: Títulos das comunidades virtuais	172
TABELA 7: Títulos de comunidades relacionadas, de fóruns e de enquetes do Orkut.....	176
TABELA 8: Recursos não verbais utilizados na imagem de exibição do perfil	207
TABELA 9: Elementos utilizados na composição de nomes de exibição dos autores das comunidades	217
TABELA 10: Emprego de <i>emoticons</i> nas comunidades virtuais	224

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

AD: Análise do Discurso

ADF: Análise do Discurso Francesa

AGT: Análise de Gênero Textual

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CMC: Comunicação mediada pelo computador

C + número: Comunidade do Orkut seguida do número da ocorrência

G + número: Grupo do Facebook seguido do número da ocorrência

GT: Grupos de trabalho

LT: Linguística Textual

Protocolo TCP/IP: endereços numéricos do computador utilizado.

PT + número: Perfil temático do Twitter seguido do número da ocorrência

SRS: Sites de Redes Sociais

TIC: Tecnologia da Informação e da Comunicação

TTs: *Trendings Topics*

#: Introdutor de *hashtag*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 CIBERVIOÊNCIA CONTRA PROFESSORES, UMA REFLEXÃO SOCIOTECNOLÓGICA	36
2.1 A violência na pós-modernidade.....	39
2.2 A violência chega à escola e aos professores.....	42
2.3 A violência chega à internet.....	49
2.4 Os SRS como celeiro de agressões estudantis: uma descrição do corpus	57
2.4.1 Uso e funcionamento das comunidades virtuais em SRS	72
3 ETHOS DE VIOLÊNCIA, UMA REFLEXÃO DISCURSIVA.....	79
3.1 O precursor Aristóteles: semelhanças e diferenças	81
3.2 Maingueneau: semelhanças e diferenças	88
3.2.1 A noção de ethos em Maingueneau.....	90
3.3 Caracterização das noções de discurso violento e de ethos de violência	100
3.4 A construção do ethos de violência em comunidades virtuais de SRS: uma análise de recursos discursivos	110
3.4.1 Categorização dos dados.....	119
4 GÊNEROS DE DISCURSO E ETHOS DE VIOLÊNCIA, UMA REFLEXÃO TEXTUAL-DISCURSIVA	136
4.1 Gêneros de discurso e ethos: relações intrínsecas	138
4.2 <i>Mídium</i> /suporte, internet, gêneros digitais e ethos: outras relações intrínsecas	145
4.3 A contribuição do uso dos gêneros e do <i>mídium</i> /suporte para o ethos de violência: uma análise de recursos textuais e discursivos.....	161
5 ELEMENTOS NÃO VERBAIS, UMA REFLEXÃO SOBRE A VIOLÊNCIA ICÔNICA	195
5.1 A contribuição de elementos não verbais ao ethos de violência e à violência icônica	197

5.2 Fotos e ilustrações do perfil	201
5.3 Caracteres especiais de pseudônimos e nomes de usuários	215
5.4 Caracteres especiais de <i>emoticons</i> em descrição de perfil e em mensagens diversas.....	222
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
REFERÊNCIAS.....	241
ANEXOS	249

1 INTRODUÇÃO

Quando criança¹, sentava numa mesa, pegava vários papéis e fazia rabiscos repetidos, simulando vistos em provas. Quando adolescente, entrei para o Magistério e vi meu sonho de ser professora iniciado. Quando jovem, encantei-me com a Linguística que conheci na universidade e passei a apreciar os professores acadêmicos. Alguns eram tão admirados que eu pensava: “Se um dia tiver apenas metade da competência da Profª X, fico satisfeita!”. Com amigas da iniciação científica, brincava: “Enquanto jovens ‘normais’ correm atrás de autógrafos de celebridades, nós pedimos dedicatórias em livros de Linguística”. Durante minhas vidas escolar e acadêmica, aprendi muito com meus “ídolos” professores! Quando comecei a lecionar, em 2002, pensei que meus alunos me olhariam com o mesmo encantamento.

Ao atuar no ensino superior, consegui isso; mas, no Fundamental e no Médio, de 2002 a 2007, foi bem diferente; porque os “ídolos” de meus alunos eram outros²! Vi colegas de trabalho serem agredidas virtualmente e também fui vítima de uma situação de ciberviolência. Ver e viver³ tais situações me fizeram perceber que, para alguns alunos dessa geração, professor não é “ídolo” e pode facilmente ser alvo de violência *na* e *à* escola (Cf. conceitos discutidos na seção 2). Nesse momento, surgiu o interesse pelo tema desta pesquisa. Durante algum tempo, a vontade de escrever teoricamente sobre a ciberviolência contra professores em *sites de redes sociais* (doravante: SRS)⁴ ficou engavetada, à espera de uma teoria adequada. Agora, no doutorado, redescobri as pesquisas de Maingueneau sobre ethos, que me

¹ Por conter relatos de fatos reais, empregarei, em alguns momentos da *Introdução*, a primeira pessoa do singular, mas, na maior parte desta tese, usarei a primeira pessoa do plural ou a terceira pessoa do singular, seguindo os preceitos mais comuns de construção do texto científico.

² Na segunda e quarta seções desta tese, reflito sobre quem são esses novos “ídolos” estudantis.

³ Como defendem algumas teorias sobre metodologia de pesquisa, tais como as de Saville-Troike (1982) e Bauer & Gaskell (2002), e como se espera de pesquisas qualitativas na área das humanidades, a isenção e a imparcialidade diante do tema são ilusões. Neste caso, mais ainda, visto que, além de pesquisadora, sou professora. Por crer que não existe tema no qual o pesquisador tenha distanciamento total, enfrentei esse desafio e assumo desde já as consequências provocadas por meu natural envolvimento, embora tente dar um tratamento metodológico neutro à pesquisa.

⁴ A partir de agora empregaremos a expressão SRS para sites de redes sociais em respeito ao postulado por Recueiro (2009), um de nossos aportes teóricos, que prefere chamar sites de redes sociais por considerar que também há redes sociais fora da internet e que os sites não são as redes, mas sim plataformas que agregam as redes sociais.

revelavam muito sobre o fenômeno social, tecnológico, discursivo, linguístico e textual delineado ao longo das seções desta tese. Meu desejo acadêmico ganhou vida, então, e se transformou em um estudo intitulado como *Ciberviolência, ethos e gêneros de discurso em comunidades virtuais: o professor como alvo*. Redigimos o título com o prefixo “ciber”, a fim de destacar o tipo de violência ora tratado e ressaltamos que não se trata daquela física, mas sim da verbal e não verbal proferida em comunidades virtuais de SRS⁵, realizada a distância e mediada pela internet. Trata-se de uma violência discursivizada, complexa e não situada no sujeito em sua corporalidade empírica.

A **primeira justificativa** deste trabalho está na recorrência social do fenômeno, revelada numa incursão nos ambientes virtuais dos três SRS mais populares no Brasil na época da coleta dos dados. Nos dias 02 de outubro de 2012 e 09 de setembro de 2014, fizemos uma pesquisa utilizando as ferramentas de busca interna do Orkut, do Facebook e do Twitter. Nela, digitamos os argumentos “odeio + professor”, “odeio + aula” e “odeio + escola” destacados no topo das colunas da tabela a seguir. Procurávamos por comunidades virtuais que tematizassem os professores de forma negativa e chegamos aos seguintes resultados:

⁵ A partir de agora empregaremos a expressão “comunidades virtuais de SRS” para nos referir ao agrupamento de pessoas em volta de um tema no Orkut, no Facebook e no Twitter. Tal expressão ressumitiva evitará a repetição desnecessária das três expressões cunhadas pelas redes sociais, respectivamente: comunidades, grupos e perfis temáticos.

TABELA 1: Atualização de dados de comparação entre os SRS

REDES SOCIAIS	1. REGISTROS DO ARGUMENTO DE BUSCA ODEIO + PROFESSOR		2. REGISTROS DO ARGUMENTO DE BUSCA ODEIO + AULA		3. REGISTROS DO ARGUMENTO DE BUSCA ODEIO + ESCOLA	
	2012	2014	2012	2014	2012	2014
COMUNIDADES DO ORKUT: ⁶	1000 (Disponível em http://www.orkut.com.br/Main#UniversalSearch?origin=box&q=ODEIO+%2B+PROFESSOR&searchFor=C . Acesso em 02/10/2012, às 23h04)	1000 (Disponível em http://www.orkut.com.br/Main#UniversalSearch?origin=box&q=odeio+%2B+professor&searchFor=C&pno=84 . Acesso em 09/09/2014, às 00h46)	1000 (Disponível em http://www.orkut.com.br/Main#UniversalSearch?origin=box&q=ODEIO+%2B+AULA&searchFor=C&pno=84 . Acesso em 02/10/2012, às 23h11)	1000 (Disponível em http://www.orkut.com.br/Main#UniversalSearch?origin=box&q=ODEIO+%2B+aula&searchFor=C&pno=84 . Acesso em 09/09/2014, às 00h50)	1000 (Disponível em http://www.orkut.com.br/Main#UniversalSearch?origin=box&q=ODEIO+%2B+ESCOLA&searchFor=C&pno=84 . Acesso em 02/10/2012, às 23h20)	1000 (Disponível em http://www.orkut.com.br/Main#UniversalSearch?origin=box&q=odeio+%2B+escola&searchFor=C&pno=83 . Acesso em 09/09/2014, às 00h48)
GRUPOS DO FACEBOOK:	19 (Disponível em https://www.facebook.com/#!/search/results.php?q=ODEIO%20%2B%20PROFESSOR&type=groups&init=quick&tas=0.6493044843997162 . Acesso em 02/10/2012, às 23h01)	61 (Disponível em https://www.facebook.com/#!/search/results.php?q=odeio%20%2B%20professor&type=groups&tas=0.6966012720949948 . Acesso em 09/09/2014, às 00h31)	19 (Disponível em https://www.facebook.com/#!/search/results.php?q=ODEIO%20%2B%20AULA&type=groups&init=quick&tas=0.9626083837826568&search_first_focus=1349229581371 . Acesso em 02/10/2012, às 23h15)	102 (Disponível em https://www.facebook.com/#!/search/results.php?q=ODEIO%20%2B%20escola&type=groups&tas=0.3556965137831867 . Acesso em 09/09/2014, às 00h36)	20 (Disponível em https://www.facebook.com/#!/search/results.php?q=ODEIO%20%2B%20ESCOLA&type=groups&init=quick&tas=0.28129974899727544&search_first_focus=1349229581371 . Acesso em 02/10/2012, às 23h14)	55 (Disponível em https://www.facebook.com/search/results/?q=Odeio%20Aula&type=groups&tas=0.11668282188475132 . Acesso em 09/09/2014, às 00h40)
PESSOAS MAIS RELEVANTES DO TWITTER:	9 (Disponível em https://twitter.com/i/#!/search/users/ODEIO%20%2B%20PROFESSOR . Acesso em 02/10/2012, às 22h58)	35 (Disponível em https://twitter.com/search?q=odeio%20%2B%20professor&src=typd&mode=users . Acesso em 09/09/2014, às 00h58)	8 (Disponível em https://twitter.com/i/#!/search/users/ODEIO%20%2B%20AULA . Acesso em 02/10/2012, às 23h09)	16 (Disponível em https://twitter.com/search?q=odeio%20%2B%20aula&src=typd&mode=users . Acesso em 09/09/2014, às 01h01)	52 (Disponível em https://twitter.com/i/#!/search/users/ODEIO%20%2B%20ESCOLA . Acesso em 02/10/2012, às 23h22)	76 (Disponível em https://twitter.com/search?q=odeio%20%2B+escola&src=typd&mode=users . Acesso em 09/09/2014, às 00h59)
TOTAL POR ARGUMENTO DE BUSCA	1028	1092	1027	1118	1072	1131

⁶ As expressões “comunidade” para o Orkut, “grupo” para o Facebook e “pessoa mais relevante” para o Twitter foram utilizadas como filtros de busca, dentro do vasto resultado encontrado. Doravante, quando necessário tratar dos agrupamentos específicos, usaremos essas mesmas expressões, para nos referirmos a cada SRS, por serem termos técnicos cunhados pelos próprios ambientes virtuais. Modificaremos apenas a expressão do Twitter, utilizando “perfil temático”, porque ainda não há uma nomeação para os agrupamentos de pessoas ao redor de um mesmo tema. Como os ambientes selecionados são perfis temáticos e “perfil” também nomeia um dos gêneros que estudaremos, cremos que essa escolha seja pertinente.

A estrutura da Tabela 1 é a mesma daquela apresentada na seção 2. Aqui apenas atualizamos as informações para que o leitor verifique que o fenômeno continua recorrente, como demonstram os elevados números da última linha, todos acima de mil, e a ampliação dos números de 2012 para 2014. Com exceção do Orkut, que será desativado em 30 de setembro de 2014, talvez a causa da não ampliação, todos outros SRS tiveram um aumento significativo nos números de comunidades virtuais violentas. Ao observar os resultados para o professor, a ampliação do fenômeno fica visível. No Facebook, o número de comunidades pulou de 19 para 61, um aumento aproximado de 321%. No Twitter, de 9 para 35 perfis, uma ampliação de aproximadamente 388%.

Ao comparar a Tabela 3 (construída em 2011) com a Tabela 1 (construída em 2012 e atualizada em 2014), percebemos oscilações nos resultados. Os números dos argumentos “odeio+aula” (43→19→102) e “odeio+escola” (143→20→55) do Facebook e “odeio + professor” do Twitter (20→9→35) diminuíram em 2012, mas voltaram a crescer em 2014. Essa diminuição passageira talvez seja consequência da prática dos ambientes de monitorar e excluir tudo que viole a política de privacidade. Outros resultados somente aumentaram, como o “odeio+escola” (20→52→76) do Twitter e o “odeio + professor” (19→19→61) do Facebook. Alguns mantiveram os mesmos números elevados, como todos os argumentos de busca nos três anos, como os do Orkut (1000 = 1000 = 1000). Talvez esses últimos números sejam consequência de alguma definição do sistema, como, por exemplo, ter um limite para criação ou apresentação dos resultados de busca que se fixem em mil. O mais importante é que esses movimentos de mudança confirmam nossa afirmação de que o fenômeno sociotecnológico está vivo e se espalha pelos SRS, merecendo um estudo acadêmico.

Os números superiores do Orkut fizeram-nos pensar em restringir o corpus a ele, deixando as demais redes sociais de fora; mas a necessidade de mapear o fenômeno de forma mais abrangente obrigou-nos a acrescentar as duas outras. Adicionamos o Facebook, em decorrência de uma possível migração de usuários que saíram do Orkut. Se, no momento da coleta, as pessoas ainda estavam “descobrimdo” o Facebook, ainda não haviam se filiado a comunidades, o que pode explicar o baixo índice de grupos nesse ambiente virtual em 2012 (19, 19 e 20, na terceira linha da tabela) e o aumento em 2014 (61, 102 e 55, na terceira linha). Outra explicação está em sua política de privacidade, que, como descreveremos na seção 3, estimula a denúncia do abuso e do *bullying*, colocando em prática aquela exclusão de que

falamos no parágrafo anterior. Optamos por analisar apenas grupos do Facebook, em detrimento das *fanpages*, a fim de tentar uniformizar o corpus, já que nos SRS elegemos apenas os agrupamentos de usuários, até porque os grupos são as comunidades virtuais do Facebook, as *fanpages* não se enquadram nessa categoria.

Adicionamos o Twitter, porque ele passou a ser usado por uma grande parcela dos brasileiros, como revela o salto dos números de cada argumento entre 2012 e 2014 (9→35, 8→16, 52→76, na quarta linha da tabela), talvez pela mesma razão explicada anteriormente para o Facebook. Cremos que as baixas ocorrências das duas últimas redes sejam provisórias, em decorrência de os usuários estarem “de mudança”⁷ do Orkut. Como ainda “estão chegando”, alguns internautas desconhecem ou ainda não “tiveram tempo” de filiar-se aos grupos. Supomos que, com o conhecimento progressivo das novas interfaces, as adesões ocorrerão.

Em decorrência do destaque dos três SRS no cenário nacional, escolhemo-las como os espaços virtuais a serem observados. Nosso **objeto de pesquisa** foi, portanto, os discursos caracterizados como violentos sobre professores, veiculados nas páginas iniciais de comunidades virtuais do Orkut, do Facebook e do Twitter.

A **segunda justificativa** deste trabalho está na lacuna social e acadêmica sobre o tema. Percebemos que a denúncia da violência contra o pobre, o negro, a mulher, a criança, o idoso e até o aluno já acontece; mas a violência contra o professor ainda é pouco abordada. Em se tratando de ciberviolência, a falta de estudos sobre o tema é ainda maior. E, se observamos o uso dos SRS nas várias esferas das práticas sociais, a necessidade de enfrentamento do problema fica ainda mais evidente.

Socialmente, a violência sofrida pelo professor é pouco problematizada, com exceção das situações extremas, como o assassinato do Professor Kássio Gomes pelo aluno de Educação Física Amilton Caires, em dezembro de 2010, no Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, em Belo Horizonte (MG). Em situações como essas, há uma grande discussão social, porém ela se processa de forma pouco sólida. Infelizmente, a questão é tratada breve e superficialmente, muitas vezes restringindo-se ao sensacionalismo da mídia.

⁷ Na descrição desse fenômeno, referimo-nos aos grupos e perfis de forma geral, não necessariamente àqueles que agredem os professores.

Debarbieux (2002, p. 69), renomado pesquisador da violência escolar, faz uma crítica a esse tratamento midiático, afirmando que “[...] a construção do objeto está ligada a uma opinião que é manipulada pela mídia e pelas autoridades públicas. ‘Violência na escola’ é uma onda criada pela mídia, na qual os pesquisadores vêm surfando...”. Percebemos que em casos como o de Belo Horizonte, nos dias seguintes ao acontecimento, o tema entra em voga; contudo, é esquecido nas semanas subsequentes. Uma demonstração atual do descaso em relação ao professor como vítima de agressão estudantil está em duas reportagens, publicadas em veículos de circulação nacional, intituladas *Bullying: dor, solidão e medo* (CABRAL, 2011) e *Bullying é assunto central na série de gravações de atirador* (RÜTZSCH & BRITO, 2011). Nenhuma delas discorre sobre o professor como vítima, embora se proponham a traçar um panorama do *bullying*.

Academicamente, já existem trabalhos sobre a violência *na, à e da* escola (CHARLOT, 2002), como descreveremos na seção 2, mas normalmente eles abordam apenas os alunos como vítimas, mencionando em algumas linhas a existência de violência também contra o professor. Essa é, portanto, uma temática pouco discutida nas Ciências Humanas, em geral, e na Linguística, em particular; principalmente quando as agressões acontecem em ambientes virtuais. Na tentativa de ilustrar esse fato, no dia 03 de outubro de 2012, procedemos, no site da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPED), uma das maiores associações brasileiras de Pós-graduação em Educação, a uma busca por trabalhos aprovados para apresentações nas reuniões anuais da instituição. Optamos por analisar essa associação, porque ela é renomada entre as pesquisas educacionais, área no qual o tema é mais tratado. Usando a ferramenta de localização em sites e arquivos PDF, buscamos nas programações de cada ano dos Grupos de Trabalho (GT) de Sociologia da Educação e Psicologia da Educação por títulos de trabalhos que apresentassem os argumentos de busca do topo das colunas da tabela a seguir:

TABELA 2: Trabalhos constantes nas programações das reuniões anuais da ANPED

REUNIÃO ANUAL	GT	VIOLÊNCIA	BULLYING	CYBERBULLYING	CONTRA PROFESSOR
35ª em 2012	GT14 Sociologia da Educação (http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/programacao_gts/GT14.%20Programação%2035a.RA.pdf)	0	0	0	0
	GT20 Psicologia da Educação (http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/programacao_gts/GT20.%20Programação%2035a.RA.pdf)	1	0	0	1
34ª em 2011	GT14 Sociologia da Educação (http://34reuniao.anped.org.br/images/stories/GT14.pdf)	0	0	0	0
	GT20 Psicologia da Educação (http://34reuniao.anped.org.br/images/stories/GT20.pdf)	2	1	0	0
33ª em 2010	GT14 Sociologia da Educação (http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/programa-gts/GT14.pdf)	0	0	0	0
	GT20 Psicologia da Educação (http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/programa-gts/GT20.pdf)	0	0	0	0
32ª em 2009	GT14 Sociologia da Educação (http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/programacao_gt/programacaogt14.pdf)	1	0	0	0
	GT20 Psicologia da Educação (http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/programacao_gt/programacaogt20.pdf)	0	0	0	0
31ª em 2008	GT14 Sociologia da Educação (http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/pdf_programacao/programacao_gt14.pdf)	0	0	0	0
	GT20 Psicologia da Educação (http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/pdf_programacao/programacao_gt20.pdf)	0	0	0	0
30ª em 2007	GT14 Sociologia da Educação (http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm)	0	0	0	0
	GT20 Psicologia da Educação (http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm)	1	0	0	0
29ª em 2006	GT14 Sociologia da Educação (http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm)	0	0	0	0
	GT20 Psicologia da Educação (http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm)	1	0	0	0
28ª em 2005	GT14 Sociologia da Educação (http://www.anped.org.br/reunioes/28/programacao/gt14.pdf)	1	0	0	0
	GT20 Psicologia da Educação (http://www.anped.org.br/reunioes/28/programacao/gt20.pdf)	0	0	0	0
27ª em 2004	GT14 Sociologia da Educação (http://www.anped.org.br/reunioes/27/proggt14.pdf)	0	0	0	0
	GT20 Psicologia da Educação (http://www.anped.org.br/reunioes/27/proggt20.pdf)	0	0	0	0
26ª em 2003	GT14 Sociologia da Educação (http://www.anped.org.br/reunioes/26/programacao/gt14.pdf)	1	0	0	0
	GT20 Psicologia da Educação (http://www.anped.org.br/reunioes/26/programacao/gt20.pdf)	0	0	0	0
25ª em 2002	GT14 Sociologia da Educação	Páginas não disponíveis			
	GT20 Psicologia da Educação				
24ª em 2001	GT14 Sociologia da Educação (http://www.anped.org.br/reunioes/24/pGT14.htm)	1	0	0	0
	GT20 Psicologia da Educação (http://www.anped.org.br/reunioes/24/pGT20.htm)	0	0	0	0
23ª em 2000	GT14 Sociologia da Educação (http://www.anped.org.br/reunioes/23/progt1.htm)	2	0	0	0
	GT20 Psicologia da Educação (http://www.anped.org.br/reunioes/23/progt1.htm)	0	0	0	0
13 anos	26 programações	11	1	0	1

Produção nossa, a partir das informações disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais> . Acesso em 03 Out. 2012.

Nos arquivos de 13 anos de reuniões, encontramos apenas os inexpressivos resultados da última linha da tabela. Percebam que o tema “violência” já é tratado nos congressos da associação, mas ainda apresentam baixos números, uma média de menos de 1 trabalho por ano. Os argumentos de busca “*Bullying*” e violência “contra professores” têm resultados tão

ínfimos que revelam a lacuna acadêmica que afirmamos existir como justificativa para a realização desta pesquisa. Para “*Cyberbullying*”, nenhum trabalho foi encontrado em 26 programações; ou seja, o tema realmente é escasso nas reuniões da ANPED.

Esses dados corroboram os pressupostos e resultados de pesquisadores como Vale & Salles (2011), Ribolla & Fiamenghi Jr. (2007) e Sposito (2001), que também constataram a ínfima quantidade de pesquisas sobre violência na escola. Como afirma a última,

apesar do intenso debate público em torno da violência e de sua relação com os segmentos juvenis quer como protagonistas, quer como vítimas, as equipes de pesquisadores demoram a assimilar no conjunto de seus interesses o tema das relações entre violência e escola. Verifica-se, também, nesses últimos vinte anos, a inexistência de um programa nacional de investigações sobre violência escolar proposto pelo Poder Público através de suas agências de fomento à pesquisa. No entanto, se é preciso reconhecer a fraca indução por parte de todos organismos públicos, não é possível desconsiderar, também, que o interesse acadêmico pela questão ainda é bastante incipiente. (SPOSITO, 2001, p. 89)

Ressaltamos que a pesquisadora se referia à realidade em 2001 e, conseqüentemente, dos 20 anos anteriores; mas os resultados do levantamento que fizemos na Tabela 2, 11 anos depois, revelam a mesma incipiência por ela constatada. Tanto em 2001, no contexto de pesquisas observadas por Sposito, quanto em 2012, nas programações das reuniões anuais da ANPED por nós observadas, há poucas ocorrências de pesquisas sobre a violência na escola, e menos ainda são aquelas referentes à violência contra professores em ambientes virtuais. Esperamos que esta pesquisa preencha, mesmo que parcialmente, essas lacunas.

Além do crescimento da violência, aumenta também o uso dos SRS pelos diferentes grupos de indivíduos, fenômeno mundial também observado no Brasil, especialmente com a introdução das novas *Tecnologias da Informação e Comunicação* (TICs) em sala de aula e com os programas governamentais de distribuição de computadores pessoais e *tablets*. Com os equipamentos à mão, instrumentos que deveriam ser usados como ferramentas didáticas podem ser utilizados para a prática do *cyberbullying* e da violência contra professores em ambiente virtual. Tais preocupações radicam na premissa de que, se não forem bem orientados e conscientizados, alguns estudantes podem transformar ferramentas de construção do conhecimento em instrumentos de disseminação da violência.

Depois das atuais leis sobre o *bullying* (a saber: Projeto de Lei 1011/2011, Projeto de Lei 5.369/2009 e Lei 4.837/2012 do Distrito Federal, dentre outras), a violência de aluno para

aluno ou de professor para aluno entrou “na moda”, principalmente na mídia, como ilustram as reportagens citadas anteriormente, mas pouco ainda se fala das agressões virtuais e do professor como vítima. Como refletiremos na seção 2, quando a agressão ao docente ocorre na internet, o descaso e a banalização da violência aumentam, porque as autoridades tratam as agressões como “brincadeira de criança” e/ou algo com regulações penais ainda bem incipientes. Importantes iniciativas de legislação específica já foram criadas no Brasil, como a Lei 12.737, também conhecida como *Marco Civil da Internet*, e a Lei 12.737, também conhecida como *Lei Carolina Dieckmann*, mas elas ainda não dão conta da diversidade de situações possíveis.

Apresentamos, a seguir, as **questões** que nortearam esta investigação: Sendo a violência algo marcado na sociedade com traços negativos, que ethos é mobilizado pelos estudantes, quando produzem discursos materializados em textos violentos contra o professor? Como ele se caracteriza? Como os gêneros textuais/discursivos produzidos nas páginas iniciais de comunidades virtuais em sites de redes sociais contribuem na construção do ethos de estudantes? Há diferenças entre os SRS, no que tange à construção desse ethos? Ressaltamos que a primeira é nossa pergunta principal e as demais são seu detalhamento.

Em relação à **tese central**, acreditamos que, no singular espaço de fala pública da internet, agredir professores torna-se sinal de coragem dos novos “ídolos” estudantis que conquistam adeptos para o grupo e para o discurso caracterizado como violento. O ethos de estudantes do corpus observado é, portanto, ao mesmo tempo consequência e motivação da adesão ao discurso violento contra professores, configurando uma nova imagem de si, que chamamos de “ethos de violência”⁸. Defendemos, portanto, que, na web, os sujeitos estudantes sentem-se livres para agredir o professor, maculando a imagem deste e construindo esse “novo” tipo de ethos.

Deste modo, nosso **objetivo geral** foi analisar quais imagens de si são construídas por estudantes em páginas iniciais de comunidades do Orkut, de grupos do Facebook e de perfis

⁸ Na seção 3.3 desta tese, caracterizaremos esse ethos de violência. Por ora, podemos afirmar que o ethos em geral é uma palavra associada a traços positivos. A positividade que aparece no discurso do estudante é em relação à sua liderança no tocante aos outros alunos. Então, constatamos um deslocamento de sentido na concepção de ethos a ser descrita e argumentada na referida seção. Optamos pela construção com a preposição “de” (Ethos de Violência), porque consideramos que ethos é uma imagem construída discursivamente de “algo”. Por isso, não empregamos a expressão “ethos violento”, porque o ethos não é violento, ele constrói uma imagem, uma representação, de violência. As categorias constatadas por Charaudeau (2006) – ethos de credibilidade (ethos de “sério”, ethos de “virtude”, ethos de “competência”); ethos de identificação (Ethos de “potência”, ethos de “caráter”, ethos de “inteligência”, ethos de “humanidade”, ethos de “chefe”, ethos de “solidariedade”) –, todas com o emprego da preposição, também autorizam nossa nomeação.

temáticos do Twitter, a partir do discurso violento proferido sobre professores. Adotamos os seguintes objetivos específicos:

- discutir o fenômeno da violência contra professores presente nos gêneros e elementos da página inicial das três redes sociais;
- refletir sobre como a violência em SRS macula e desvaloriza a imagem do professor, construindo uma nova imagem de estudantes;
- verificar o ethos de estudantes revelado a partir da violência proferida contra professores em redes sociais, buscando entender os efeitos de sentido produzidos;
- refletir sobre a interferência dos contratos genéricos, das cenografias, dos elementos constitutivos e das características dos gêneros discursivos⁹ na construção do ethos de estudantes;
- averiguar como as potencialidades da internet – anonimato, distanciamento espacial, regras sociais próprias e outros – interferem na construção do ethos de estudantes;
- comparar as (des)semelhanças entre os três SRS no que tange a construção do ethos de estudantes constituído por meio do discurso violento contra professores;
- identificar os elementos não verbais constitutivos de gêneros digitais presentes no corpus e seu papel na constituição do ethos de violência.

Para tanto, elegemos como **aporte teórico** principal a Análise do Discurso de linha francesa¹⁰ representada pelas pesquisas de Maingueneau (2013, 2010a, 2010b, 2010c, 2008a, 2008b, 2007, 2006, 2005, 2002, 1998, 1995, 1993¹¹). Porém, para que possamos dar conta de fenômeno tão complexo, ancorar-nos-emos tangencialmente nas fontes primárias do autor principal (ARISTÓTELES, 2005a, 2005b) e em alguns de seus seguidores teóricos; em pesquisas da Análise de Gêneros Textuais e da Linguística Textual brasileira, mais especificamente sobre os gêneros digitais (KOCH, 2004, 2002; KOCH & ELIAS, 2006; MARCUSCHI, 2008, 2004 e MARCUSCHI & XAVIER, 2004, dentre outros); em estudos realizados no âmbito da Sociologia e da Psicologia da Educação sobre a violência na escola (ANTUNES & ZUIN, 2008; CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX et. al., 2003;

⁹ Serão observados o título, a apresentação, a descrição, as ilustrações/fotos e as demais informações do perfil; os títulos de fóruns e enquetes; as últimas mensagens postadas e outros materiais linguísticos e não verbais disponíveis na página inicial dos ambientes virtuais.

¹⁰ Doravante, ADF. Embora conscientes das críticas já realizadas à expressão “Análise do Discurso Francesa” (ORLANDI, 2005), empregá-la-emos para situar mais claramente nosso recorte.

¹¹ Ao longo deste trabalho, faremos referência aos anos das traduções, embora saibamos que há diferenças entre elas e os originais. Assim procedemos, para ser fiel às obras consultadas e para auxiliar os leitores que desejem consultar as obras disponíveis em Português.

DEBARBIEUX & BLAYA, 2002; FONTES, 2010; GONÇALVES et. al., 2005; HINDUJA & PATCHIN, 2010; INELLAS, 2009; LIMA, 2011; PORTO, 1999; RIBOLLA & FIAMENGHI JR., 2007; SMITH, 2002; SPOSITO, 2001; VALE & SALLES, 2011 e ZUIN, 2012, dentre outros) e em trabalhos sobre a violência na internet e redes sociais no âmbito de diferentes linhas teóricas (CASTELLS, 2013, 2005, 2003; LÉVY, 1996; RECUERO, 2009; RECUERO & REBS, 2013 e RODEGHIERO, 2012, dentre outros)¹².

As reflexões teóricas e a averiguação das questões de pesquisa foram norteadas pelos seguintes **pressupostos**:

- i) **violência** como fenômeno social e em seu sentido amplo (CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX, 2002; SMITH, 2002), como qualidade de violento e como expressão relacionada ao verbo violentar, considerado como exercer violência sobre alguém, como constranger e desrespeitar (FERREIRA, 2009). Receberam este nome desde pequenas ofensas, intolerâncias e desrespeitos até atos físicos. Enfocaremos aquela proferida de aluno para professor, fora da escola;
- ii) **ciberviolência** como a agressão realizada em ambiente virtual ou utilizando qualquer TIC (HERRING, 2002 *apud* HOFFNAGEL, 2010; HODEGHIERO, 2012; LIMA, 2011), proferida contra professores em redes sociais;
- iii) **práticas discursivas** como materializadas em textos (MAINGUENEAU, 2010b, 2006) e como disseminadoras de violência verbal e não verbal;
- iv) **texto** como rastro de um discurso encenado, que, ao mesmo tempo, incorpora e influencia os *ethé*¹³, constituídos por sujeitos discursivos (MAINGUENEAU, 2013, 2010b, 2006, 2002), podendo ser verbal, não verbal ou ambos;
- v) **gêneros de discurso** como tendo contratos genéricos e cenografias que interferem na constituição do *ethos* (MAINGUENEAU, 2013, 2010b, 2002);
- vi) **sites de redes sociais (SRS)** (RECUERO, 2009) como ambientes virtuais que proporcionam a conexão social das pessoas na internet. A internet e os sites em si foram tomados como suportes (MARCHUSCHI, 2008) para os gêneros digitais; enquanto que a *homepage* (MARCHUSCHI, 2008), a página inicial das comunidades, foi tomada como um aglomerado de gêneros diversos;
- vii) **comunidades virtuais de SRS** como agrupamentos de pessoas que partilham ideologias (CASTELLS, 2003; RECUERO, 2009) e filiam-se a discursos e a

¹² Alguns desses últimos autores utilizam aportes teóricos diferentes do nosso, mas os utilizaremos em virtude de suas significativas contribuições acadêmicas sobre os fenômenos tematizados por esta pesquisa.

¹³ Seguiremos a convenção latina também utilizada por Maingueneau (2008), na qual “*ethos*” corresponde ao singular, enquanto “*ethé*” corresponde ao plural.

comunidades discursivas e imaginárias (MAINGUENEAU, 2008b) em sites de redes sociais¹⁴;

- viii) **ethos discursivo** como “coletivo, partilhado, implícito e invisível” (*Op. Cit.*, p. 62), mais especificamente como :

[...] os traços de caráter que o orador deve *mostrar* ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão: são os *ares* que o orador assume ao se representar. [...] O orador enuncia uma informação, e *ao mesmo* tempo diz: eu sou isto, eu não sou aquilo. (BARTHES, 1966, p. 212 apud MAINGUENEAU, 2002, p.98).

Maingueneau (2013, 2002) concebe o ethos como de feições divergentes, diversas e difusas. Da mesma forma que o autor, acreditamos que o discurso é encenado e deixa seu rastro no texto, que, por sua vez, interfere diretamente na constituição da imagem de si no discurso – no ethos.

Nas obras traduzidas para o Português em 2013, 2010b, 2008b, 2002 e 2006, Maingueneau já defendera com sucesso essa relação intrínseca entre os conceitos. Por outro lado, Aristóteles, na *Retórica*, já discutira e discorrera sobre o ethos. Então, o que este trabalho traria de novo do ponto de vista teórico?

Nosso **primeiro acréscimo** teórico, apresentado na seção 3, está relacionado à nova imagem de si construída por alunos que produzem discursos contra os professores, imagem esta que chamamos de “ethos de violência”, porque sinaliza um “novo” tipo de ethos diferente daqueles teorizados até o momento. Nas redes sociais, o ethos toma a violência contra professores como atributo para conquistar adeptos e adesão ao discurso e à comunidade imaginária. As comunidades virtuais analisadas tornam-se lugares em que os alunos disseminam violência verbal e não verbal contra professores.

Nosso **segundo acréscimo**, apresentado nas seções 3 e 4, está na ideia de que os ambientes virtuais intervêm diretamente nos gêneros discursivos, como já constataram Marcuschi (2008, 2004) e Marcuschi & Xavier (2004), juntamente com outros pesquisadores da virtualidade. O diálogo com esses pesquisadores nos fez supor que, se os ambientes virtuais interferem na textualidade dos gêneros, também devem colaborar com a construção

¹⁴ Encadeamos os conceitos “comunidades virtuais” e “SRS” numa mesma expressão, porque consideramos, semelhantemente a Recuero (2009) e Castells (2005), que há comunidades virtuais em outros ambientes virtuais além dos SRS, tais como os Blogs e os Fotolog. Com o formato escolhido para a expressão, enfatizamos que só trataremos das comunidades virtuais de SRS.

do ethos discursivo¹⁵. Cremos ser coerente tal suposição, porque Maingueneau (2008b) afirma que as mídias audiovisuais, nas quais incluímos os ambientes virtuais, são responsáveis pelo retorno do interesse pelas pesquisas sobre o ethos. Então, se esse interesse volta à cena, é porque os ambientes virtuais possibilitam características textuais e discursivas caras ao fenômeno discursivo. É a essas características que dedicaremos uma parte da análise, na tentativa de contribuir com a teoria esboçada por Maingueneau (2010b), quando da análise de sites de relacionamento. Por estudar um ambiente virtual próximo daquele analisado pelo autor¹⁶, esperamos poder ampliar as suas descobertas. Percebemos que os textos presentes na página inicial dos SRS pertencem a gêneros diversos. Por sua vez, suas cenografias e suas características possibilitam imagens e representações negativas e pejorativas do estudante e da própria comunidade, o que interfere diretamente no ethos construído.

Ainda relacionado ao segundo acréscimo, encontraremos no material empírico dos SRS ricos traços da constituição de uma nova e subversiva imagem de si construída por estudantes, como demonstraremos na seção 3. Normalmente, os textos de circulação social pretendem construir um ethos mais próximo do aristotélico, que objetiva:

[...] causar boa impressão mediante a forma com que se constrói o discurso, em dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança. [...] Para produzir essa imagem positiva de si mesmo, o orador pode jogar com três qualidades fundamentais: a *phronesis*, ou prudência, a *areté*, ou virtude, e a *eunoia*, ou benevolência. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 57)

Os textos em geral, a fim de conquistar adeptos, criam uma imagem positiva do locutor¹⁷, demonstrando prudência, virtude e benevolência. Mas, nas comunidades virtuais de SRS que agredem professores, o fenômeno parece ser diferente. Elas incorporam a inversão de valores, a desconstrução de hierarquias e o discurso violento presente na sociedade contemporânea, como discutiremos na seção 2. E essas mudanças sociais não poderiam deixar de ter consequências na construção e na circulação do ethos. Se, na concepção aristotélica e na sociedade de outrora, conquistar o auditório exigia que o locutor fosse virtuoso, prudente e benevolente; hoje, e no caso estudado, exige ser corajoso e agredir, desmerecer, subjugar e

¹⁵ Reflexão constituída pelas seções 3, 4 e 5 desta tese.

¹⁶ Tanto as redes sociais quanto os sites de relacionamento, “sites de namoro”, têm a função de estabelecer contatos sociais.

¹⁷ Embora prefiramos “enunciador”, empregaremos a expressão “locutor” em respeito ao uso que Maingueneau faz dela em algumas de suas obras, principalmente nas primeiras.

desqualificar seus professores. No bojo de nossa sociedade, os alunos criadores das comunidades virtuais revelam uma nova e conflituosa relação aluno-professor, como registra a epígrafe da seção 2.

Nosso **terceiro acréscimo** teórico, apresentado na seção 5, está justamente na reflexão sobre a “violência icônica” associada à noção de “ethos de violência”. Nela, observaremos como o não verbal, associado ou não ao verbal, pode materializar o discurso violento. Percebemos que as ilustrações baseadas em textos, charges, caricaturas, cartuns ou HQ aparentemente lúdicas e infantis presentes nos perfis das comunidades virtuais são relevantes para a construção de uma nova imagem dos estudantes, ethos que trazemos à tona. Acreditamos que esse movimento analítico em direção ao não verbal seja relevante à Análise do Discurso e a este trabalho, uma vez que o fenômeno discursivo é plurissemiótico.

Como se viu, esses três acréscimos guiaram a distribuição das **seções do desenvolvimento desta tese**. Em cada um serão apresentados os pressupostos teóricos enfocados e analisados dados salientes no corpus, de acordo com os objetivos específicos; ou seja, as apreciações e categorizações dos resultados da pesquisa estarão diluídas ao longo de cada seção do desenvolvimento desta tese. Na segunda seção, embasados em pesquisadores da Sociologia, da Educação e da Psicologia da Educação, caracterizaremos o fenômeno sociotecnológico e iniciaremos a descrição das condições de produção do objeto de pesquisa. Na terceira seção, embasados na ADF, mais especificamente nas pesquisas de Maingueneau, chegaremos ao cerne deste trabalho e ao fenômeno discursivo principal – a nova imagem de estudantes reveladas pelas ocorrências analisadas, caracterizando o ethos de violência constatado por esta pesquisa e descrevendo as categorias que emergem do corpus, de modo a comparar os SRS no que tange à constituição desse tipo de ethos. Na quarta seção, embasados em pesquisadores da cibercultura, das redes sociais, da teoria de gêneros, dos gêneros digitais e da análise do discurso, analisaremos o ambiente virtual dos SRS e sua contribuição para a ciberviolência contra professores; refletindo sobre como o uso das ferramentas, dos gêneros, dos elementos e das regras dos SRS podem interferir no ethos construído pelo discurso de estudantes. Na quinta seção, embasados em Maingueneau (2010b, 2008, 2007, 2002, 1998), Aragão (2013), Castells (2005), Marcuschi (2008), Marcuschi & Xavier (2004), Mozdzenski (2013), Recuero (2009), Recuero & Rebs (2013) e Silva (2012), enfocaremos um dado que se destacou nesta pesquisa – a interferência do texto não verbal na construção do ethos de

estudantes. Nessa última seção, cunharemos a expressão “violência icônica”, analisaremos as fotos e ilustrações que identificam os perfis das comunidades virtuais e os caracteres especiais que constituem pseudônimos, nomes de usuários e *emoticons* e procederemos à categorização dos elementos não verbais utilizados nos textos da página inicial dos SRS.

Para que os leitores compreendam melhor o percurso desta pesquisa, definimos a seguir nossos **procedimentos metodológicos**, já que, como alerta Maingueneau (2007), a Análise do Discurso não tem um modelo de análise pré-definido e engessado.

Em 2010, desenvolvemos uma pesquisa inicial com comunidades virtuais do Orkut que agrediam professores, a fim de conhecer melhor nosso objeto de pesquisa. Nela, adotamos outro aporte teórico e analisamos apenas uma comunidade retirada do corpus desta tese, o que nos possibilitou publicá-la em periódico especializado. Os dados preliminares por ela revelados nos inspiraram e nos orientaram nas decisões metodológicas que relataremos a seguir.

Optamos por uma **pesquisa** qualitativa, do tipo interpretativa, com emprego do método indutivo, nos termos de Flick (2013), Marconi & Lakatos (2010) e Xavier (2010). Ao longo das seções do desenvolvimento desta tese, procederemos a um cotejo entre os três SRS mais usados no Brasil no período da coleta dos dados – o Orkut, o Facebook e o Twitter.

Ao tentar definir o corpus, diante do grande volume de informações existentes na web, surgiram as seguintes inquietações inspiradas nas reflexões de Bauer & Gaskell (2006): Quantas e quais comunidades, grupos e perfis temáticos analisar? Como constituir o corpus?

Em 25 de julho de 2011, procedemos à coleta de informações técnicas das duas primeiras páginas dos resultados da busca interna de cada ambiente virtual, a partir do argumento “Odeio + Professor”, o que nos proporcionou a primeira tentativa de estabelecer critérios para a constituição do corpus. Mas o número de ocorrências – 35 comunidades, 19 grupos e 11 perfis temáticos – ainda era elevado para uma pesquisa que se pretende qualitativa e comparativa.

Em 26 de julho de 2011, decidimos, pois, por um segundo recorte, no qual optamos pelas 10 primeiras ocorrências de cada SRS que contemplassem os seguintes **critérios de seleção**:

1. fossem criadas por estudantes;
2. produzissem discursos contra professores que pudessem ser caracterizados como violentos;
3. estivessem abertas ao público do SRS.

Vale destacar que não delimitamos o corpus às comunidades brasileiras, mas sim àquelas que apareceram como resultado do argumento de busca; por isso, há nele algumas de Portugal. Naturalmente, as buscas nos SRS recortaram os resultados às comunidades de língua portuguesa, porque acessamos os ambientes virtuais pelo domínio “.br”.

Aquelas ocorrências que estavam entre as dez primeiras, mas não se filiaram a um dos critérios definidos anteriormente, foram substituídas pelas subsequentes. O primeiro e o segundo critérios fizeram com que as comunidades virtuais selecionadas fossem compatíveis com o tema e com o enfoque da pesquisa. O terceiro nos possibilitou condições éticas de manejo dos dados, já que os textos, no momento da coleta, estavam voluntariamente disponíveis e abertos na rede mundial de computadores, o que nos desobrigou a submeter o projeto ao comitê de ética ou a solicitar autorização dos autores.

Para que o leitor possa visualizar a totalidade do corpus e constatar o segundo recorte realizado, produzimos o quadro a seguir:

QUADRO 1: Seleção do corpus

TÍTULO (SIC)	LINK	VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES	ABERTA AO PÚBLICO
ORKUT : DATA: 29/07/2011, HORA: 16h32 às 17h53 , ARGUMENTO DE BUSCA: Odeio + Professor, FILTRO DA BUSCA: Comunidades			
C1 ¹⁸ : Odeio professor de matematica	http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=505368	Sim	Sim
C2: Eu odeio professor FRUSTRADO	http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=4423278	Sim	Sim
C3: Odeio puxa saco de professor!	http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=425284	Sim	Sim
C4: EU ODEIO PROFESSOR CHATO	http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=3073130	Sim	Sim
C5: Eu Odeio Professor de História	http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=1427387	Sim	Sim
C6: Eu odeio meu professor de mat	http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=3075540	Sim	Sim
C7: Odeio meu professor d historia	http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=4750717	Sim	Sim
C8: Eu oDeIo ProFesSor CuzÃO	http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=874532	sim	sim
C9: eu odeio professor(a) chato(a)	http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=15863308	Sim	Sim
C10: Odeio a voz do meu professor	http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=1886543	Sim	Sim
FACEBOOK: DATA: 26/07/2011, HORA: das 16h25 às 18h30, ARGUMENTO DE BUSCA: Odeio + Professor , FILTRO DA BUSCA: Grupos			
G1: Eu odeio o Professor de Matemática	http://www.facebook.com/search.php?q=odeio%20%2B%20professor&type=groups&init=src#!/group.php?gid=131063616906955	Sim	Sim
G2: ODEIO tanto o meu professor!	http://www.facebook.com/search.php?q=odeio%20%2B%20professor&type=groups&init=src#!/group.php?gid=126364644048577&v=wall	Sim	Sim
G3: Odeio o meu professor de matematica	http://www.facebook.com/search.php?q=odeio%20%2B%20professor&type=groups&init=src#!/group.php?gid=118340244863869&v=wall	Sim	Sim
G4: Odeio quando o professor me manda calar e eu nem estava a falar.	http://www.facebook.com/search.php?q=odeio%20%2B%20professor&type=groups&init=src#!/group.php?gid=126070564069968&v=app_2373072738	Sim	Sim
G5: Odeio tar numa aula de substituição e o professor NÃO deixar ouvir música!	http://www.facebook.com/group.php?gid=116932731664433#!/group.php?gid=116932731664433&v=wall	Sim	Sim
G6: Odeio aulas sem intervalo!!!	http://www.facebook.com/search.php?q=odeio%20%2B%20professor&type=groups&init=src#!/group.php?gid=118740164804063&v=wall	Sim	Sim
G7: odeio professores de português que dão erros gramaticais!!!	http://www.facebook.com/search.php?q=odeio%20%2B%20professor&type=groups&init=src#!/group.php?gid=300021784805	Sim	Sim
G8: Odeio a minha stora de fisico-quimica!	http://www.facebook.com/search.php?q=odeio%20%2B%20professor&type=groups&init=src#!/group.php?gid=120352047986155	Sim	Sim
G9: odeio Ciencias e não tou para estudar matéria secante	http://www.facebook.com/search.php?q=odeio%20%2B%20professor&type=groups&init=src#!/group.php?gid=124273167593210	Sim	Sim
G10: Odeio quando o sor(a) manda continuar a ler e eu nem sei qual é a página	http://www.facebook.com/search.php?q=odeio%20%2B%20professor&type=groups&init=src#!/group.php?gid=116992958328836&v=wall	Sim	Sim
TWITTER: DATA: 28/07/2011 , HORA: das 12h02 às 23h35 , ARGUMENTO DE BUSCA: Odeio + Professor, FILTRO DA BUSCA: Perfis e tweets			
PT1: Odeio Professor	http://twitter.com/#!/OdeioProfessor	Sim	Sim
PT2: odeio_meu_professor	http://twitter.com/#!/OdeioMeuProfe	sim	sim
PT3: m... ¹⁹	http://twitter.com/#!/maramandrea	Sim	Sim
PT4: odeio aula	http://twitter.com/#!/odeioaula	Sim	Sim
PT5: Eu Odeio Escola	http://twitter.com/#!/EuOdeioEscola	Sim	Sim
PT6: Odeio Escola	http://twitter.com/#!/odeioescolabehe	Sim	Sim
PT7: Escolaxatadokct	http://twitter.com/#!/Odeio_my_escola	Sim	Sim
PT8: L...	http://twitter.com/#!/odeio_escola	Sim	Sim
PT9: Eu Odeio A Escola	http://twitter.com/#!/EuOdeioAEscola	Sim	Sim
PT10: odeio a escola	http://twitter.com/#!/odeioaescola1	Sim	Sim

¹⁸ O corpus foi nomeado com a abreviação da expressão usada para designar o ambiente virtual, seguindo do número demarcador da ordem na qual as páginas apareceram na busca interna de cada rede.

¹⁹ Como os nomes próprios dos donos eram os títulos dos perfis temáticos, deixamos apenas a primeira letra e suprimimos o restante, em prol da privacidade e da ética.

Ressaltamos que os títulos de cada página disponível na primeira coluna revelam nossa postura teórico-metodológica principal, o fato de trabalharmos com comunidades virtuais generalizantes, em detrimento das mais específicas, como aquelas intituladas *Odeio o Profº Fulano de tal*. Isso nos permite estudar o ethos constituído nas práticas discursivas que tematizam a violência contra a classe dos professores, e não a situação particular de um docente determinado. Se observássemos o ódio por alguém específico, talvez não chegássemos à violência contra oS professorES, mas sim ao relacionamento privado daquela específica relação professor-aluno. Ao explorar um universo mais geral, temos a possibilidade de encontrar comportamentos socialmente instaurados em práticas discursivas correntes. Além disso, a seleção lexical dos títulos evidencia a violência, sinaliza o ethos construído e projeta a agressão como prática discursiva no espaço virtual.

Embora sentíssemos, nesse momento, que já tínhamos alcançado um certo rigor científico, um detalhe ainda nos incomodava: como lidar com a grande massa de textos presentes no interior das comunidades, grupos e perfis selecionados? A *Quantidade de postagens dos fóruns* e a *Quantidade total de tweets* disponíveis nos Quadros 4 e 6 ratificam a pertinência de nossa angústia. A fim de limitar a massa de textos/discursos a ser observada, sem perder a relevância dos dados, escolhemos pelo último procedimento de recorte do corpus: decidimos analisar apenas as páginas iniciais de cada uma das 30 ocorrências selecionadas pelos critérios anteriormente elencados. Acreditamos que essa definição não trouxe prejuízos à pesquisa, porque na página inicial de cada ambiente virtual são apresentados os últimos títulos dos fóruns (no caso do Orkut) e as últimas mensagens postadas (no caso do Facebook e do Twitter).

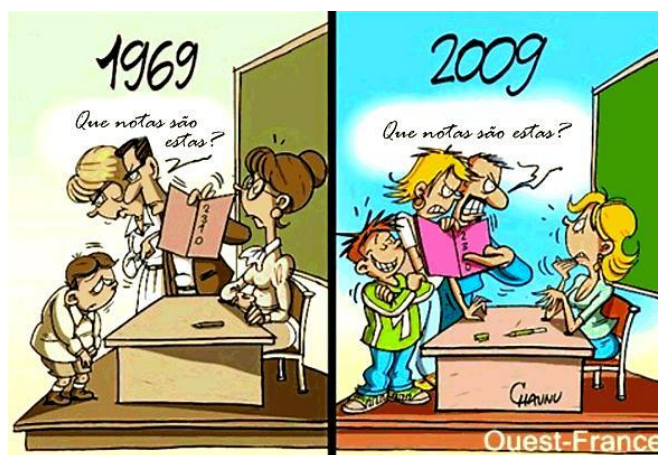
Alguns leitores podem estar se questionando sobre a **validade de uma pesquisa** que tenha o Orkut como parte do corpus, diante do anúncio do Google de que o SRS será “descontinuado”, nas palavras do *Orkut Blog* (Cf. <http://blog.orkut.com/>), blog oficial do SRS. Acreditamos na importância desta (e de futuras pesquisas que tenham o Orkut como objeto de estudo), porque ela registra e arquiva na coleta dos dados os textos violentos produzidos como materialização de um fenômeno do discurso que “mostra” muito da sociedade e da relação professor-aluno em ambiente virtual. Só pelo registro histórico dos textos do corpus, as pesquisas dessa natureza já ganham importância, ainda mais quando se constata a decisão da empresa de que “O Orkut pode estar indo embora, mas todas as incríveis

comunidades criadas pelos usuários vão ficar. Um arquivo com todas as comunidades públicas ficará disponível online a partir de 30 de setembro de 2014” (GOLGHER, 2014). Como se percebe no pronunciamento do Diretor de Engenharia da Google, embora a plataforma virtual saia do ar, os textos produzidos nas comunidades virtuais continuarão sendo divulgados na internet, veiculando e publicizando a violência proferida, o que também justifica o trabalho científico com tal material.

Em resumo, ressaltamos que nosso **corpus** foi composto pelos textos verbais e não verbais, hipertextos, presentes nas páginas iniciais de 10 comunidades do Orkut, de 10 grupos do Facebook e de 10 perfis temáticos do Twitter, computando um total de 30 ocorrências, coletadas de 25 a 29 de julho de 2011.

A **análise dos dados** enfocará os títulos dos ambientes, as fotos e as ilustrações que compõem os textos não verbais de identificação, as apresentações, as descrições, as informações oferecidas, os títulos de últimos fóruns e enquetes, as últimas mensagens e *tweets*, as comunidades relacionadas e os nomes/pseudônimos dos integrantes, além de outros elementos e critérios que serão descritos na introdução de cada seção. Uma visão geral de tais elementos e gêneros discursivos constitutivos da página inicial será oportunizada pelas análises da quarta seção do desenvolvimento desta tese.

2 CIBERVIOLENCIA CONTRA PROFESSORES, UMA REFLEXÃO SOCIOTECNOLÓGICA



Disponível em <https://www.facebook.com/>. Acesso em 02 Març. 2013.

A sociedade contemporânea vive mudanças de diversas ordens em suas práticas sociais, em virtude das novas tecnologias da informação e da comunicação. Através da internet, vemos proliferarem sites de busca que disponibilizam informações médicas²⁰, psicólogos que aconselham através de chats²¹, sites institucionais que registram boletins de ocorrências²² e consultas de processos trabalhistas que se realizam com alguns cliques²³.

A facilidade, a praticidade e a desterritorialização dos exemplos acima encantam os usuários, contudo uma reflexão mais profunda sobre seu impacto no trabalho profissional coloca em xeque algumas das prodigiosas vantagens do virtual. Percebemos que aquelas

²⁰ Referimo-nos ao *Consultor Médico* (Disponível em <http://www.consultormedico.com/>. Acesso em 10 set. 2012), no qual se digita a doença, o sintoma ou a substância e se acessa uma lista de sites, produtos e serviços.

²¹ Trata-se do *Psiconsulta* (Disponível em <http://www.psiconsulta.com.br/>. Acesso em 10 set. 2012).

²² Referimo-nos à *Delegacia pela internet* (Disponível em <http://www.sds.pe.gov.br/>. Acesso 10 Set. 2012).

²³ Trata-se do site do *Tribunal Regional do Trabalho* (Disponível em <http://www.trt6.gov.br/portal>. Acesso em 10 set. 2012).

situações têm limitações resultantes de lacunas no processo logístico e interacional dos ambientes virtuais. Por exemplo, as informações médicas são dadas de forma superficial, homogeneizando sintomas e características que, na verdade, são idiossincráticos às condições de cada paciente; as orientações psicológicas não levam em conta relevantes dados da interação face a face, tais como o tom de voz, a postura do corpo e os gestos, que interferem diretamente no diagnóstico e na condução do tratamento; os boletins de ocorrências não possibilitam a visualização das condições emocionais das vítimas; os resultados das consultas a processos trabalhistas trazem informações “quase cifradas” sobre os trâmites legais. Percebemos, então, que, por mais “encantadora” que seja a tecnologia, ela não descarta o papel ativo e crítico do profissional que a comanda.

Vemos, nessas lacunas, usos inapropriados do virtual pelo homem e a sinalização de impactos contraproducentes na execução de atividades profissionais, o que pode gerar crises profissionais diversas. Contemporaneamente, para alguns, a internet tem “mais valor” que a chancela de profissionais formados por anos de estudo e de pesquisa, que passam a ser desvalorizados, desacreditados, desrespeitados e até agredidos. Constatamos esse fenômeno, ao perceber que alguns pacientes chegam à primeira consulta médica já com um diagnóstico do “Drº Google”²⁴; que um e-mail com tom de autoajuda ocupa o tempo de uma sessão de terapia; que a impessoal interação com a delegacia virtual ganha o espaço da proteção policial e que as listas objetivas do percurso processual substituem as explicações jurídicas. Desta forma, profissões passam a contar com novas práticas sociais, que trazem um novo lugar de “suposto saber” para médicos, psicólogos, advogados e policiais.

O leitor deve estar se perguntando: por que uma professora-pesquisadora²⁵ está tratando de questões médicas, psicológicas, policiais e judiciais? Porque, já há algum tempo, percebemos que os professores também sofrem esta crise de legitimidade e que ela se agrava no ambiente virtual, principalmente nos SRS, “a menina dos olhos” desse novo mundo. Nessa crise das profissões oriunda das mudanças no mundo do trabalho provocadas pelas novas tecnologias, por exercermos a função docente, chamou-nos a atenção a desvalorização, o desrespeito e a agressão sofrida por professores na web, tema desta pesquisa e enfoque desta seção do desenvolvimento desta tese.

²⁴ Expressão popular utilizada para mencionar a recorrente consulta ao Google, em detrimento do médico.

²⁵ Assim me nomeio, porque, antes de pesquisadora, sou professora com experiência no ensino presencial e a distância e lecionei do Ensino Fundamental ao Superior.

Diante da diversidade de significados que a expressão “violência” pode adquirir, é preciso definir nossa concepção de violência e caracterizar o fenômeno sociotecnológico, refletindo sobre as condições de produção do objeto de pesquisa. Esses serão, portanto, os objetivos desta seção do desenvolvimento desta tese.

Nele, fundamentamo-nos em Antunes & Zuin (2008), Charlot (2002), Debarbieux et. al. (2003), Debarbieux & Blaya (2002), Fontes (2010), Gonçalves et. al. (2005), Hinduja & Patchin (2010), Inellas (2009), Lima (2011), Pereira (2009), Porto (1999), Ribolla & Fiamenghi Jr. (2007), Rodeghiero (2012)²⁶, Santana (2013), Smith (2002), Sposito (2001)²⁷, Vale & Salles (2011) e Zuin (2012). Embora ocupem lugares teóricos fora da Linguística²⁸, selecionamo-los por suas significativas contribuições à discussão dos temas partilhados com este trabalho. Eles nos oportunizaram uma releitura dos fenômenos, pois os analisamos num novo espaço de interação virtual – as comunidades, grupos e perfis temáticos dos três SRS mais populares no Brasil durante o período de coleta dos dados.

Esperamos, nesta seção, ampliar o debate sobre os temas, trazer a público o fenômeno sociotecnológico da ciberviolência contra professores em SRS e iniciar a investigação das questões de pesquisa. Enfrentamos esse desafio científico porque acreditamos que reflexões dessa natureza contribuirão para educar para a paz e para o respeito à dignidade da pessoa humana.

Para tanto, iniciaremos com reflexões sobre a violência na modernidade; chegaremos às escolas, retomando as pesquisas sobre violência no ambiente institucional; caminharemos para a descrição da ciberviolência e do *cyberbullying* e; por fim, chegaremos ao cerne desta

²⁶ Mestre em Letras e Linguística que realizou sua pesquisa “de abril de 2010 a abril de 2012” (RODEGHIERO, 2012, p. 14), com dissertação publicada em setembro de 2012, quando já realizávamos este trabalho sobre a violência contra professores em redes sociais. Iniciamos nossa pesquisa em junho 2010 e defendemos o projeto no início de 2012; ou seja, ambas foram pesquisas quase concomitantes e só tivemos acesso àquela, quando do início da escrita desta seção. Embora apresente semelhanças quanto ao enfoque na ciberviolência, tais estudos têm delimitação de tema, problema, aporte teórico, objetivos e *corpus* diferentes. Apesar de ela se ancorar na ACD, suas reflexões nos serão úteis, por apresentar um outro olhar sobre a violência no espaço virtual; portanto, Rodeghiero (2012) será uma das obras que nos fundamentam.

²⁷ O enfoque desta seção em periódicos, dissertações e teses resulta do fato de os temas violência na escola, *bullying* e *cyberbullying* serem recentes, como afirmam Antunes & Zuin (2008) e Sposito (2001), e da necessidade de observar os fenômenos em sua realidade social, oportunidade aberta pelos estudos de casos e pesquisas etnográficas neles publicados.

²⁸ A saber: Sociologia, Educação, Sociologia da Educação, Psicologia e Direito; com exceção de Rodeghiero (2012) que é da Linguística. Destacamos que, apesar de pesquisar nas fontes de todos os autores listados, demos mais atenção àqueles voltados à Educação, porque essa área já há algum tempo se dedica a estudar sobre a violência na escola.

pesquisa: a ciberviolência contra professores em redes sociais, seção na qual descreveremos a situação vivida pelos profissionais da educação e iniciaremos a incursão no corpus.

2.1 A VIOLÊNCIA NA PÓS-MODERNIDADE

Embora existam pesquisas dentro dos Estudos Culturais que enfoquem diferentes concepções de modernidade, pela delimitação teórica necessária, não nos embasaremos intensamente nessa área²⁹. Portanto, empregaremos o termo “pós-modernidade” como sinônimo de contemporaneidade, apenas para diferenciar o momento atual do passado.

De início, também vale destacar que são várias as concepções teóricas de violência e que muitos pesquisadores anseiam buscar uma definição para o termo. Segundo Huady (2013), alguns a tratam sob os prismas social, econômico e político, com uma série de possibilidades. Portanto, faz-se necessário definir a nossa concepção de violência.

Vários estudiosos já a tomaram como ponto de partida de mudanças diversas. Como exemplos, podemos citar os casos do início de um novo regime político, de abertura para novos paradigmas, de correções de injustiças várias, dentre outras consequências, chamando a atenção para uma certa “positividade” do fenômeno.

Mas aqui não trataremos desse tipo de violência, até porque concordamos com Gandhi segundo o qual a paz não pode ser conquistada através da guerra. Debruçar-nos-emos sob a violência resultante de uma modernidade caótica, na qual “as legitimidades são deslegitimadas”, “as autoridades são desautorizadas” e “os velhos valores são desvalorizados”. É possível constatar essas situações da modernidade nos pressupostos e nos resultados das pesquisas dos autores que nos embasam. Para Porto (1999, p. 132),

estamos em presença de um social heterogêneo, no qual nem indivíduo nem grupos parecem reconhecer valores coletivos. Esse contexto dá origem a múltiplos arranjos societários, a múltiplas lógicas de conduta. [...] é válido falar-se em sociedade fragmentada, plural, diferenciada, heterogênea. [...] Sociedades nas quais prevalecem tais situações são passíveis de múltiplas lógicas de ação, organização e

²⁹ Numa pesquisa inicial (SILVA, 2012), utilizamos os Estudos Culturais como fundamentação. Nesta tese, não recorremos a eles, em respeito ao nosso recorte teórico. Apenas os citaremos em momentos localizados.

reorganização do espaço social e de múltiplos recursos de atuação, entre os quais a violência.

As afirmações anteriores revelam a **perda de valores estabilizados** vivida pela sociedade pós-moderna, que se reorganiza constantemente, e a violência é um dos recursos utilizados para isso. Vemo-la como causa e consequência dessa sociedade heterogênea, móvel e líquida, nos termos de Bauman (2005), Hall (2002, 2000), Hall & Woodward (2000).

Em outra vertente, Rodeghiero (2012), ao resenhar a teoria de Pierre Lebrun (2008), descreve o fenômeno da violência com base na mudança de quem tem legitimidade. Para ela, aqueles papéis tradicionalmente legítimos – o chefe, o mestre, o presidente, o rei, o pai, o deus, exemplos dados por ela – não são mais tão evidentes quanto antes. Nesta pesquisa, chamaremos esse fenômeno de “**deslegitimação**” e o vemos próximo à perda de valores descrita por Porto (1999). A partir do momento em que os valores da sociedade moderna se dissolvem ou se transformam, automaticamente os papéis sociais que detinham autoridade perdem sua legitimidade, daí o acréscimo do prefixo “des-”.

A fim de demonstrar ao leitor como a autoridade entra nesse processo, convocamos Fontes (2010, p. 81), que afirma que:

Arendt (1972) propõe [...] pensar por que a autoridade desapareceu do mundo moderno. Estamos convivendo com uma crise da autoridade, ela diz, cujo sintoma mais significativo e que mais indica sua profundidade e seriedade é que a crise alcançou esferas pré-políticas, como a educação e a instrução de crianças.

Percebam que a autora afirmou claramente que vivemos uma “**crise de autoridade**” generalizada na sociedade, também por nós detectada na relação professor-aluno e no corpus desta tese, como se verá mais à frente. Por isso, tomamos as palavras anteriores como fundamentais à compreensão do fenômeno observado.

Alertamos que, num determinado ponto, caminhamos de forma diferente às pesquisas de Rodeghiero (2012) e Fontes (2010), que relacionam autoridade à violência e ao poder. Em virtude de nossas delimitações teórico-metodológicas, não tratamos da última categoria, mas isso não significa que discordamos dela nem de sua relação com as demais, apenas não a mobilizamos.

Voltemos às relações que interessam a esta tese. Ao compatibilizar os pressupostos dos autores supracitados, defendemos que a perda de valores deslegitima as autoridades tradicionais – pais, professores, governantes etc. –, tornando-os alvos potenciais de violência.

A seguinte definição de Ribolla & Fiamenghi Jr. (2007 p.113) corrobora essa constatação: “Nesta instabilidade das realidades, o conflito pode ser o polo gerador da violência. Forma-se, então, o grande vazio *das* e *nas* relações, a falta de sentido e significado, a incerteza e a abstinência de papéis, talvez a mola mestra da violência”. Facilmente, interpretamos “instabilidade das realidades” como a perda de valores, o “vazio *das* e *nas* relações” como a deslegitimação e a “abstinência de papéis” como a crise de autoridade. A violência, portanto, como resultado desse processo, é um ponto de intersecção entre as nossas abordagens.

Por fim, antes de fechar esta primeira seção, gostaríamos de tratar de um detalhe evidente no processo ora descrito: a **banalização** (SPOSITO, 2001), a **naturalização** (RODEGHIERO, 2012) e a **normalização** (FONTES, 2010) da violência. Embora com outros nomes, três autores diferentes diagnosticam a mesma situação de subestimação da violência. Eles afirmam que o comportamento agressivo é tão praticado pela sociedade e divulgado pela mídia que os sujeitos sociais terminam se acostumando com ele e considerando-o normal. São exemplos disso, comentários de estudantes³⁰ que, ao justificar agressões a professores, dizem: “estávamos apenas brincando” e “não sei por que tanto barulho por essa besteira”³¹. Mas guardemos as situações “professorais” para mais tarde. Neste momento, desejamos que o leitor perceba que essa banalização da violência a torna mais perigosa, porque a mascara através de um pretenso humor inocente³². Aquilo que é bobagem passa despercebido aos olhos de cidadãos pouco atentos e críticos. Eles absorvem passivamente as representações “inocentes”, sem que as notem como violentas. Esse processo é semelhante às piadas sobre negro e sobre mulher, por exemplo, que parecem apenas divertir e distrair a plateia, mas de fato disseminam estereótipos secularmente construídos. São discursos historicamente construídos, mas funcionalmente naturalizados.

Ao final desta seção, podemos definir nossa concepção de violência. Para isso, recorreremos às afirmações de Huady (2013, p. 108):

[...] pode-se entender violência como algo que pode se expressar através do ataque ou da defesa, e, em geral, mas não sempre,

³⁰ Ao longo deste trabalho, empregaremos “estudante” e “aluno” como sinônimos, sem nenhuma diferença valorativa entre as expressões. Sempre estaremos nos referindo ao sujeito discursivo, não ao empírico.

³¹ Tivemos acesso a tais afirmações em nossa prática docente e em comentários à reportagem disponível no Anexo 1.

³² Esta ocorrência será o cerne da seção 5 desta tese, quando analisaremos o humor aparentemente inocente materializado em textos não verbais.

alicerçada pelo emprego da força, que ou impõe ou vai contra uma pressão, um excesso calcado na ausência – contrária à razão e à justiça – da liberdade, gerando danos, os quais podem ser físicos e/ou morais, que se representem nas posses ou nos planos simbólicos e culturais de um homem, de um grupo, de uma sociedade, de uma ou várias nações.
[Grifos nossos]

Os excertos grifados revelam que podemos conceber o fenômeno estudado nessa pesquisa como violência, mesmo que ela não se dê no plano presencial e físico. Ao declarar seu ódio aos professores, macular suas imagens, desrespeitá-los e demonstrar intolerância, os alunos estão sendo, sim, violentos e agredindo seus professores; embora essa violência fique apenas na esfera da linguagem, em suas realizações verbais e não verbais.

Segundo Vale & Salles (2011), pensar sobre a violência é refletir sobre o mundo e sobre o outro. Por isso, este trabalho se pretende uma reflexão semelhante, mas não em sua totalidade. Trataremos da escola, porque, se a violência está em todo lugar, também chega a ela, através de seus diferentes modos de expressão nos quais nos deteremos na seção a seguir.

2.2 A VIOLÊNCIA CHEGA À ESCOLA E AOS PROFESSORES

Estudiosos como Fontes (2010), Debarbieux (2002), Debarbieux *et. al.* (2003) e Charlot (2002) afirmam ser difícil conceituar violência e tratá-la cientificamente, em virtude da diversidade de pesquisas e abordagens. Por isso, tornou-se imprescindível definir qual conceito de violência mobilizaremos nesta seção. Esta seção tentará suprir essa necessidade teórico-metodológica e estabelecerá os primeiros pressupostos desta pesquisa.

Antes, porém, faremos uma ressalva compatível com Debarbieux (2002), ao dizer que tanto delimitar quanto ampliar demais a acepção de violência dificulta o trabalho do cientista, pelos motivos por ele já bem explicados e divulgados na obra³³. Faremos, portanto, como ele defendeu: simplesmente explicar os pontos de vista e as escolhas.

Neste trabalho, consideraremos que:

a escola não é somente um espaço de aquisição do conhecimento científico, mas também um espaço de emergentes conflitos e tensões, que permeiam as práticas educativas, delineando novos desafios para o campo educacional (VALE & SALLES, 2011, p. 746).

³³ Cf. página 65 da obra.

Às palavras dos autores, acrescentamos o campo linguístico-discursivo, porque pensamos que trabalhos sobre **violência na escola** também são um desafio para as Ciências da Linguagem; seja porque a violência pode ser tomada como um tipo de linguagem, um meio de expressão que materializa discursos e ideologias, como defende Diógenes (1988 *apud* RODEGHIERO, 2012); seja porque ela pode solucionar a violência, como descrevem Vale & Salles (2011); seja porque a linguagem pode ser a face material da violência, como defenderemos nesta pesquisa, principalmente nas próximas seções. Percebam que, neste ponto, nosso viés é um pouco diferente ao adotado por Vale & Salles (2011), porque acreditamos que **o discurso materializado nos textos** também pode disseminar a violência, e não apenas a solucionar, como defenderam os autores.

Optamos por não fazer retrospectivas sobre a gênese e a história dos estudos sobre a violência escolar, porque autores como Sposito (2001) já o fizeram com maestria, servindo de referência para o tema, mas é importante o leitor saber que preocupações com a violência escolar brasileira surgiram a partir da década de 1980 (SPOSITO, 2001; ANTUNES & ZUIN, 2008; VALE & SALLES, 2011); ou seja, são recentes e ainda têm muito a ser desenvolvidas.

Depois desse momento inicial, alguns estudos³⁴ começaram a observar etnograficamente as escolas e a publicar seus resultados em artigos, teses³⁵ e relatórios. De lá para cá, muitas delimitações e enfoques foram dados ao tema; portanto, as definições desta seção mostram o “caminho seguido” por esta pesquisa, que não é etnográfica. A seleção dos autores embaixadores dessa seção já é um recorte e sinaliza o percurso trilhado, mas ainda nos falta definir o conceito de violência que mobilizamos, o que faremos a seguir.

Adotamos uma **concepção ampla de violência**, nos termos do que descreve Debarbieux (2002)³⁶, pesquisa que até hoje norteia vários estudos sobre essa temática. Embora sofrendo algumas críticas por parte de outros autores e até dele mesmo, segundo Vale & Salles (2011), suas enquetes sobre vitimização levaram em conta a voz das vítimas e constataram, entre outras coisas, a acepção de violência escolar como incivildades cotidianas, que envolvem desacatos, ofensas e agressões. Em seu estudo destinado especificamente à “divergência sobre

³⁴ Segundo o exaustivo levantamento realizado por Sposito até 2001, ainda há poucas pesquisas sobre esse tema. A autora observou diagnósticos locais ou gerais, pesquisas de Pós-Graduação e de equipes que de alguma forma já trabalharam com o tema.

³⁵ O que justifica a recorrência dessa seção a artigos de periódicos e a teses.

³⁶ Sposito (2001) aponta os pesquisadores franceses Debarbieux, Charlot e Peralva como estudiosos que se aproximaram da noção de incivilidade, ao abordar a violência na escola.

palavras”, o pesquisador francês afirma que “[...] a pior violência deriva da ‘microviolência’” (DEBARBIEUX, 2002, p. 60).

Para quem está se perguntando o porquê de elaborar uma pesquisa como esta, se desde sempre alunos falam mal de professores e nunca se viu problema nisso, respondemos inspirados no pesquisador supracitado: porque essa aparente microviolência é para nós uma das piores violências, porque passa despercebida, embora seja histórica e socialmente recorrente. Nossa resposta está justamente naquelas palavras do autor. Além disso, hoje a sociedade está mais consciente e mobilizada para a defesa da dignidade humana (dos Direitos Humanos).

Para apontar efetivamente a noção que mobilizamos ao longo desta tese, pautamo-nos na afirmação de Debarbieux (2002, p. 60) de que:

a maior parte dos autores que investigam o problema da violência escolar aceita uma definição ampla que inclui atos de delinquência não necessariamente passíveis de punição, ou que, de qualquer forma, passam despercebidos pelo sistema jurídico...

Embora estejamos conscientes dos riscos da adoção de uma concepção ampla, decidimos por assim fazer, porque cremos que só ela dará conta da diversidade de situações de violência observadas no corpus. Algumas delas ainda não foram tratadas do ponto de vista penal. Se usássemos uma concepção mais restrita, aquela que abarca apenas as situações previstas no código penal e as formas mais brutais de violência, não poderíamos nomear os casos observados nesta pesquisa com tal rótulo.

Além disso, segundo Charlot (2002), os estudiosos franceses realizaram uma útil distinção entre “violência”, “transgressão” e “incivilidade”. Para eles, a primeira expressão “[...] deve ser reservada ao que ataca a lei com uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsões, tráfico de drogas na escola, insultos graves [Grifos nossos]” (*Op. Cit.*, p. 437); a segunda, ao comportamento que infringe o regulamento escolar, mas não é ilegal do ponto de vista da lei – como absenteísmo, não realização de atividades escolares e desrespeito –; e a terceira, ao que contradiz apenas as normas de boa convivência, mas não às leis ou ao regimento escolar – como desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas e outros. Essas definições, principalmente o trecho sublinhado, permitem-nos empregar a expressão “violência” ao longo deste trabalho.

Além disso, Charlot (2002, p. 437) alerta para o fato de que a rígida distinção entre violência, transgressão e incivilidade “[...] é frágil e está, talvez, ultrapassada em parte para

descrever o que se passa hoje em alguns estabelecimentos escolares”. Ela defende que os ataques à dignidade, em geral, dos professores e dos alunos – tais como “pequenas grosserias, piadas de mau gosto, recusa ao trabalho, indiferença ostensiva para com o ensino...” (*Op. Cit.*) – merecem, sim, o nome de violência. Se agredir verbalmente mulheres, negros, crianças, imigrantes e idosos é uma violência, por que não seria com alunos e professores? O frequente uso da expressão pela maioria dos autores recorridos por esta tese, como se vê na lista de títulos da seção *Referências*, autoriza-nos a também fazê-lo.

Por outro lado, Vale & Salles (2011) afirmam que a palavra “violento” é pouco usada no âmbito acadêmico para tratar de questões escolares. Em nosso corpus, a violência se dá de forma verbal e não verbal. Então, fica estabelecido que, nesta pesquisa, palavras como violento, agressivo e suas derivadas constituirão o mesmo campo semântico, independentemente das nuances teóricas estabelecidas por alguns autores.

Feitas as explicações e as definições solicitadas por Debarbieux (2002), passemos, de forma pouco exaustiva, às **categorias de violência** na literatura especializada. O título de uma das seções da publicação de Charlot (2002, p. 434) – *Distinções conceituais necessárias ... e difíceis* – confirma a dificuldade de categorizar, ressalva que também fazemos aqui. Mesmo correndo o risco de sermos superficiais, em prol do didatismo, elencaremos resumidamente as três distinções estabelecidas pelo autor. São elas:

1. “Violência *na* escola;
2. Violência *à* escola;
3. Violência *da* escola.”

Com um simples jogo de preposições, o pesquisador consegue situar fenômenos violentos diferentes. Entendemos que, para ele, na primeira, a escola é apenas o espaço onde a violência estudantil ocorre, sem estar relacionada à natureza e às atividades institucionais; na segunda, a escola é o alvo da violência dos discentes; na terceira, a escola é o agente da violência e os alunos são as vítimas. Acreditamos que nossa realidade se enquadra na segunda categoria, a da *violência à escola*. Embora aconteça fora da escola, na internet, a instituição e seus protagonistas estão sendo agredidos.

Os estudos sobre violência na escola chegam ao termo “*bullying*”. Smith (2002, p. 187), em “[...] intimidação por colegas (*bullying*)”, emprega o termo como aposto explicativo do fenômeno. Esse tipo de violência, nos últimos trinta anos³⁷, despertou o interesse mundial³⁸.

Para Antunes & Zuin (2008, p. 34), o *bullying*

[...] é conceituado como um conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos, como chutar, empurrar, apelidar, discriminar e excluir (Lopes Neto, 2005; Smith, 2002) que ocorre entre colegas sem motivação evidente, e repetidas vezes, sendo que um grupo de alunos ou um aluno com mais força, vitimiza um outro que não consegue encontrar um modo eficiente para se defender. (Lopes Neto, 2005; Martins, 2005; Rigby, 2002; Smith, 2002). [Grifos nossos]

Os trechos sublinhados na citação acima são significativos para a discussão aqui travada. O primeiro corrobora a aproximação entre violência e agressão traçada nas páginas anteriores e as três últimas sinalizam a próxima decisão teórica que faremos: a não utilização do termo “*bullying*” para o fenômeno que observamos. Antes que se perguntem o porquê, respondo: a ênfase que Smith (2002), Lima (2011), Antunes & Zuin (2008) e Rodeghiero (2011) dão à necessidade da repetição para que se considere *bullying* nos desautoriza a nomear desta forma os casos que analisaremos. Isso porque, muitas vezes, a violência ao professor específico se dá esporadicamente, não configurando a perseguição que caracteriza o *bullying*. Também não há condição indefesa das vítimas nem relação de colega para colega, elementos definidos por Smith (2002). Embora os professores sofram o impacto da violência, não são tão vulneráveis assim, até em virtude da hierarquia e do poder institucional que, mesmo fragilizados, ainda existem. Por tudo isso, decidimos não chamar o fenômeno analisado no âmbito desta pesquisa de “*bullying*”, mas sim de violência contra professores; ou melhor, de ciberviolência.

Está na hora de retomar o cartum que serviu de **epígrafe** desta seção, já que chegamos à discussão da violência contra o professor propriamente dita. O cartunista retrata toda uma mudança social e institucional vivida pela profissão docente. Em 1969, século XX, o insucesso ainda era cobrado pelos pais ao aluno diante da professora considerada autoridade. Visualmente, a primeira cena do cartum registra uma outra violência, a da escola (CHARLOT, 2002), que deixava o aluno acuado e tremendo diante do autoritarismo, da

³⁷ Dizemos trinta anos, por contabilizar os vinte afirmados por Smith, em 2002, e os dez seguintes desde a edição da tradução.

³⁸ Cf. Smith (2002) para conhecer as pesquisas relacionadas à intimidação em vários países.

soberba e da tirania praticados por alguns professores, num processo semelhante ao descrito por Zuin (2012). Já na segunda cena, em 2009, século XXI, o mesmo insucesso é cobrado pelos pais à professora diante do aluno, que galhofa daquela profissional sem autoridade, num processo de desforra e “vingança do corpo discente” próximo às reflexões instauradas também por Zuin (2012). Percebemos no cartum-epígrafe, a violência desferida do aluno, incentivado pelos pais, à professora, pelo sorriso, pela altivez da postura estudantil e pelos braços cruzados, característica observada no texto não verbal. As duas últimas também provocam um efeito de sentido de autossuficiência, autoridade e superioridade.

Ressaltamos que ambas as cenas desenhadas revelam violência na relação professor-aluno, o que muda são os papéis ocupados pelo agressor e vítima. Não defendemos nenhuma delas, apenas utilizamos o cartum como registro histórico-cultural da “mudança dos tempos”. Percebemos que o gatilho humorístico do texto é a crise de valores, a deslegitimação da professora, a perda de sua autoridade e a consequente violência, fenômenos a serem tratados nesta seção. Por isso, acreditamos que a epígrafe cumpriu seu papel catafórico na abertura desta seção.

Embora seja mais frequente a abordagem da violência “aluno-a-aluno”, autores como Smith (2002, p. 188) mencionam brevemente a possibilidade de tratamento científico das agressões “aluno-a-professor”. Por sua vez, Sposito (2001, p. 94), ao fazer *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*³⁹, aponta uma mudança no padrão do tipo de violência estudado, que antes era física. Ela constata um maior enfoque nas agressões interpessoais, mais especificamente nas verbais, um dos objetos desta pesquisa. Lembramos que acrescentaremos às verbais as agressões não verbais presentes em textos de humor, especialmente caricaturas, charges e cartuns utilizados nos perfis das comunidades, fenômeno que nomeamos na seção 5.1 de “violência icônica”, categoria criada a fim de dar conta de um fenômeno específico, ampliando as pesquisas já existentes.

Como bem descreveu Vale & Salles (2011, p. 736-737), o professor se tornou um

‘animador de classe’ que deve estar atento aos ‘desejos’ dos discentes, que não encontram significados nos conhecimentos dispostos pela escola. [...] a escola vem se assemelhando a qualquer sala de jogos, café ou qualquer casa de entretenimento.

³⁹ Título de seu artigo.

Acreditamos que tomar o professor como mero animador leva à **desvalorização dos profissionais**, por deslegitimar seu profissionalismo e seus anos de estudo, até porque qualquer pessoa que tenha *mise-en-scène* pode cativar uma turma, não precisando necessariamente dominar o conteúdo nem ter uma sólida formação acadêmica. Por sua vez, essas desvalorização e deslegitimação do profissional “abrem espaço” para violências e agressões, como aquelas da epígrafe. Com essa reflexão, não estamos negando a importância de uma metodologia de ensino dinâmica e motivadora, o que criticamos é a *mise-en-scène* pela *mise-en-scène*, o professor que é meramente um animador, o “bonzinho” e engraçado, mas que pouco contribui com a construção dos conhecimentos de seus alunos.

Acreditamos que esse seja um ciclo vicioso, pois, se a escola não tem valor como instituição do saber, o professor também não o tem; por isso, pode ser desrespeitado e agredido explicitamente. Com o orientador do processo ensino-aprendizagem desvalorizado, o conhecimento científico também perde sua importância.

Ao lado disso, percebemos que a agressão a docentes também se configura entre os alunos como uma forma de diversão. Isso é facilmente evidenciado nas cenas de sala de aula em que um estudante faz toda a turma rir com uma gracinha ridicularizadora do professor. A pronta catarse da turma em situações como essa, que “inocentemente” apenas reage ao “agitador”, demonstra uma adesão da plateia e sinaliza o fenômeno social da criação de **novos “ídolos”**. Os adolescentes não querem mais imitar os alunos estudiosos e disciplinados, que paradoxalmente são marginalizados por isso. Tornam-se modelos a ser seguidos aqueles que demonstram coragem e valentia, ao, entre outros comportamentos, agredir os mestres, que agora viraram “reles empregados” das famílias que pagam a escola. Como se verá aqui e na seção 3, esses novos “ídolos” que conquistam multidões de estudantes serão fundamentais para a compreensão da nova imagem que este trabalho revela.

Fechamos esta importante seção, com o diagnóstico de Charlot (2002, p. 433), ao preconizar que “[...] os ataques a professores ou os insultos que lhes são dirigidos já não são raros: aí também, um limite parece ter sido transposto, o que faz crescer a angústia social”.

2.3 A VIOLÊNCIA CHEGA À INTERNET

Já tratamos em outras oportunidades da importância da internet na vida social, como em Silva (2008); então, o que há de novo? Aqui, pretendemos abordar o **uso negativo e inadequado** da tecnologia nas relações sociais, diferentemente das mudanças positivas detectadas na pesquisa de 2008. Em nossas reflexões acadêmicas, o encantamento pelas benesses da tecnologia nas práticas sociais típicas do sistema bancário foi substituído pelo estarrecimento diante do uso do virtual pelo homem em agressões que proliferam na rede.

Infelizmente, a web está cheia de casos de agressão a pessoas de classes e grupos sociais diversos, como descreve Herring (2002 *apud* HOFFNAGEL, 2010), Lima (2011) e Rodeghiero (2012). Sua proliferação é tão grande que os pesquisadores já nomearam esse tipo de violência como **ciberviolência** ou *cyberviolence*, como escrevem os autores de língua inglesa. Este termo é empregado na literatura especializada para designar comportamentos variados de intimidação, agressão e violências realizadas pela rede mundial de computadores⁴⁰. Embora este fenômeno social esteja cada vez mais frequente, Lima (2011) afirma que ainda estamos carentes de ações contra a ciberviolência, principalmente do ponto de vista preventivo. Em virtude das limitações teórico-metodológicas, temporais e espaciais; não chegaremos ao patamar da sugestão de políticas preventivas. Nossa pesquisa apenas traz alguns dados relevantes sobre questões discursivas (verbais e não verbais) desse tipo de violência proferida a professores.

Dentre os diversos problemas produzidos pela internet⁴¹, tratamos do **cyberbullying**, concebido como dano intencional e repetitivo provocado através do uso de computadores, celulares e outros aparelhos eletrônicos (ANTUNES & ZUIN, 2008; HINDUJA & PATCHIN, 2010; LIMA, 2011; RODEGHIERO, 2012). Há nessa acepção um forte vínculo com o conceito de *bullying*, diferenciado apenas pelo uso das TICs.

Pelo mesmo motivo que não tomamos “*bullying*” para nomear a violência sofrida pelos professores, também não tomaremos “*cyberbullying*”, porque, nos discursos aqui analisados,

⁴⁰ Cf. Herring (2002 *apud* HOFFNAGEL, 2010), pesquisadora de referência no tema.

⁴¹ Inellas (2009) lista os seguintes crimes cometidos pela internet: racismo, furto, dano, estelionato, ataque ao sistema financeiro, pornografia infantil, ameaça, interceptação de dados pessoais e profissionais, violabilidade de segredos, roubo de dados tributários, interferência no processo eleitoral, violação de correspondência, incitação ao crime, violação de direito autoral, instigação ao suicídio e à prostituição, tráfico de entorpecentes e de armas e lesão ao consumidor.

mais uma vez não encontramos a repetitividade e a perseguição típicas⁴² do fenômeno, como exige a concepção de Hinduja & Patchin (2010). Os casos por nós analisados são agressões esporádicas destinadas à classe docente como um todo, e não a um professor específico na forma de uma perseguição constante. O recorte dado ao corpus também legitima essa definição, porque selecionamos comunidades genéricas, e não professores específicos. Por fim, a afirmação dos autores de que a maioria das pesquisas sobre *cyberbullying* foca na sua relação com adolescentes populares nos impede de chamar a violência destinada aos professores da mesma forma.

Pelo difundido uso na literatura especializada da expressão *cyberbullying* e a necessidade de conhecer esse fenômeno, que é próximo ao tematizado por esta pesquisa, retomaremos teoricamente seu conceito e suas características, mas acreditamos nas diferenças entre *cyberbullying* e ciberviolência contra professores. Portanto, quando abordarmos a situação vivida pelos docentes em SRS, usaremos as expressões “ciberviolência” e/ou “agressão contra professores”.

É necessário dizer ainda que a pesquisa etnográfica de Hinduja & Patchin (2010) constatou uma forte relação entre o *cyberbullying* e a baixa autoestima, percebendo que alunos vítimas desse tipo de violência no espaço virtual tiveram redução significativa de autoestima em relação aos demais. Por sua vez, a de Lima (2011) também elenca como consequências: a ansiedade, a mudança de humor, a irritação, a agressividade, a depressão, os pensamentos suicidas, as ansiedades generalizadas, a síndrome do pânico, a dificuldade de dormir, os pesadelos, as psicoses e outras patologias.

Os autores anteriores chegaram às consequências mais visíveis do *cyberbullying*, mas quais são seus **elementos, tipos e sintomas**? Para responder a esta questão, construímos um quadro sinóptico da descrição realizada por Lima (2011)⁴³:

⁴² Há regularidade nos discursos, mas os alvos são normalmente professores diferentes, não configurando a perseguição individual.

⁴³ Que se embasa em Hinduja & Patchin (2009), Willard (2006), Kowalskim, Limber & Agastor(2009).

QUADRO 2: Características do *cyberbullying* com base em Lima (2011)

CYBERBULLYING:			
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS:	TIPOS:	SINTOMAS DAS VÍTIMAS:	SINTOMAS DOS AGRESSORES:
• Desejo intenso; • Repetição; • Dano; • Uso de computadores, Internet, celulares e outros aparelhos eletrônicos.	• Provocação incendiária; • Assédio; • Difamação; • Roubo de identidade; • Violação de intimidade; • Exclusão; • Ameaça cibernética; • <i>Happy slapping</i>.	• Perturbação e ansiedade depois da navegação na rede; • Minimização da janela do navegador diante da aproximação de um adulto; • Apagamento do histórico de navegação; • Redução da autoestima; • Isolamento social.	• Desrespeito à hierarquia familiar; • Manipulação de pessoas; • Cinismo e arrogância; • Mudança de tela ou fechamento de programas, ao se aproximar alguém; • Uso excessivo do computador; • Tristeza exagerada, ao serem privados do uso do micro; • Abertura de várias contas ou uma falsa; • Diversão excessiva, sem compartilhar o motivo, ao usar o computador; • Ausência de relato sobre o que fazem na Internet; • Nervosismo ao navegar na rede; • Comportamento hostil e agressivo para com os pais e os familiares; • Consumo elevado de álcool e cigarros.

Pretendemos com esse quadro conhecer um pouco mais o fenômeno que analisamos. Não era nosso objetivo retomar detalhadamente a descrição clínica realizada pela autora, porque nosso enfoque é linguístico-discursivo. O resumo anterior configura-se apenas como um olhar panorâmico sobre o fenômeno⁴⁴, com tópicos que são quase autoexplicativos.

⁴⁴ Para mais detalhes sobre causas, estatísticas, casos ocorridos em vários países, sintomas físicos e psicológicos, problemas de saúde mental, sinais emocionais e mentais, sinais de alerta, sugestões e dicas de ações preventivas e outras questões psicossociais, consultar Lima (2011) e Hinduja & Patchin (2010).

Também pensamos em montar um outro quadro com as principais **diferenças** entre o *bullying* tradicional e o *cyberbullying*, mas, como Lima (2011) já havia construído um semelhante, apenas a citaremos:

QUADRO 3: Reprodução de quadro comparativo de Lima (2011, p. 73)

<i>Bullying</i> Tradicional	<i>Cyberbullying</i>
<i>Bullying</i> Direto	<i>Cyberbullying</i> Direto
- Físico (por exemplo: bater) - Material (por exemplo: destruir os pertences do outro) - Verbal (por exemplo: falar mal) - Não verbal (por exemplo: fazer gestos obscenos) - Social (por exemplo: excluir alguém do grupo)	- Físico (por exemplo: <i>happy slapping</i>) - Material (por exemplo: mandar propositalmente arquivos com vírus para danificar o computador da vítima) - Não verbal (por exemplo: mandar fotos ou imagens agressivas ou obscenas) - Social (por exemplo: excluir a vítima de uma comunidade virtual)
<i>Bullying</i> Indireto	<i>Cyberbullying</i> Indireto
Espalhar falsos rumores sobre a vítima.	- Roubo de identidade (por exemplo: fazer-se passar pela vítima sem o conhecimento dela) - Disseminação de falsos rumores sobre a vítima, usando a Internet ou o celular. - Participação em <i>sites</i> de votação para difamar a vítima sem o seu conhecimento.

Na diferenciação feita pela autora, fica evidente que há traços distintos entre os dois tipos de *bullying*. Os itens da segunda coluna apresentam verbos de ação – *mandar*, *excluir* – ou substantivos derivados de verbos – *roubo*, *disseminação* e *participação* –, o que nos faz supor a existência de um agente realizador daquela ação. Lá também se evidencia que a

natureza dessas ações é típica do ambiente ou da tecnologia da internet, o que nos faz pensar que os intimidadores (SMITH, 2002) do *cyberbullying* têm uma logística de ação diferente dos “valentões” presenciais. Observem que, no caso da violência indireta, há um único item para o tradicional e três para o virtual, o que nos sinaliza que o ângulo de ação dos agressores virtuais é bem maior que dos presenciais.

Embora o quadro anterior nos permita chegar à conclusão da diferença na natureza da ação do intimidador, não encontramos em Lima (2011) nem nos demais estudiosos consultados uma nomeação particular para esse intimidador virtual. Todos os trabalhos examinados tratam dos **papéis envolvidos no bullying** da mesma forma: ancorados em Smith (2002, p. 195)⁴⁵, a quem consultamos para listar os sujeitos envolvidos no processo:

Os papéis tradicionais extraídos dos dados obtidos em questionários de nomeação pelos colegas são: *intimidador*, *vítima*, *não-participantes* (nem intimidador nem vítima), além dos *alunos intimidadores-vítimas* (alunos que são tanto intimidadores quanto vítimas). Além disso, as vítimas muitas vezes são subdivididas em *vítimas passivas* e *vítimas agressivas*, dependendo de sua reação típica, esta última categoria podendo se sobrepor às *vítimas provocadoras*, ou *intimidadores-vítimas*. Salmivalli et. al. (1996) refinaram ainda mais esse processo, descrevendo os seis papéis dos participantes na intimidação. Salmivalli descreve os *intimidadores-líderes* (os que tomam a iniciativa da intimidação), os *intimidadores-seguidores* (que se juntam ao líder), os *reforçadores* (que incentivam os intimidadores e riem das vítimas), os *defensores* (que defendem as vítimas), os *circunstantes* (que se mantêm à margem) e as próprias vítimas. Usados com relação a adolescentes finlandeses, esses papéis mostraram-se úteis também para caracterizar o que se passa entre crianças inglesas de sete a dez anos (Sutton e Smith, 1999). [Grifos do autor]

A detalhada lista do pesquisador mapeia os papéis envolvidos, por isso é bastante citada pela literatura especializada, mas colocar os dois tipos intimidadores – o presencial e o virtual – “no mesmo patamar” nos incomodava. Então, para não homogeneizar papéis que acreditamos serem diferentes, ousamos fazer uma releitura de Smith (2002)⁴⁶ e criamos uma nova categoria, que chamaremos de “**ciberintimidadores**”, na tentativa de dar conta das especificidades do intimidador virtual, ao atacar professores em redes sociais. Temos, portanto, um enfoque diferente dos demais pesquisadores, pois trabalharemos com casos de **professores vitimizados**⁴⁷. Na próxima seção, abordaremos os “novos” intimidadores virtuais, que são semelhantes, mas não iguais, ao do *bullying* tradicional.

⁴⁵ Estas categorias servem de base para as de Rodeghiero (2012), Antunes & Zuin (2008) e outros.

⁴⁶ Portanto, não retomaremos suas categorias *ipsis litteris*.

⁴⁷ Existem pesquisas nas quais os professores são tomados como agressores e os alunos como vítimas, como naquelas que tratam do assédio moral ou do abuso de poder. Há também linhas de pesquisa que adotam a

Antes, porém, interessam-nos mais três outros fatores relacionados ao *cyberbullying*: a dificuldade de apagar as mensagens violentas, a postura da plateia (LIMA, 2011) e o anonimato dos agressores.

Do primeiro fator, interessa-nos a afirmação de Lima (2011) de que as mensagens virtuais são mais **difíceis de serem apagadas** depois do evento, podendo ser encaminhadas a milhares de pessoas, ficando o conteúdo de forma permanente na web, sem possibilidade de ação corretiva, e deixando o sujeito impotente. Esse fato faz a pesquisadora crer que o *cyberbullying* é **mais visível** que o tradicional. Rodeghiero (2012), embora com um aporte teórico diferente, chega à mesma conclusão, ao intitular uma subseção de seu segundo capítulo como *Vigilância e visibilidade na Internet*. Concordamos com ambas as autoras, porque também percebemos que essa característica é recorrente no corpus.

Do segundo fator, interessa-nos a definição que Salmivalli (1996 apud SMITH, 2002) faz da categoria *reforçadores* e a afirmação de Lima (2011) de que as **plateias** podem agravar e potencializar a violência no espaço virtual. A forma como o primeiro autor nomeia os sujeitos envolvidos confirma a descrição da segunda, que chama de plateia “pessoas que visualizam a prática do *cyberbullying* e/ou deixam seus comentários no site, após leitura da informação veiculada” (LIMA, 2011, p. 75). Além deles, Santana (2013, p. 72), ao descrever os tipos de espectadores, prevê o “1) Receptor: recebe as postagens, diverte-se ou não com elas e nada faz; 2) Multiplicadores: recebe as postagens, diverte-se ou não com elas e encaminha para outras pessoas”. É visível a compatibilidade entre as descrições dos autores anteriores e a nossa investigação. A autora supracitada também destaca que programas de prevenção devem fazer um trabalho conscientizador dessas plateias, que, ao invés de incentivar a ciberviolência, devem denunciar a agressão e ajudar às vítimas.

Do terceiro fator, interessa-nos a afirmação de Lima (2011) de que alguns agressores escrevem nos ambientes virtuais de forma **anônima**. Porém, a pesquisadora ressalta que eles podem ser descobertos pelo convívio presencial ou pelo rastro que seus computadores deixam na web, fato corroborado por Inellas (2009), ao descrever a *Perícia dos Crimes de Informática*⁴⁸ e o *Protocolo TCP/IP*⁴⁹. Situações divulgadas na mídia brasileira

concepção de “violência criativa” e discutem seu lado positivo; mas aqui o enfoque adotado é a violência como fenômeno negativo.

⁴⁸ Título de um capítulo.

⁴⁹ Segundo o autor, é o conjunto de endereços numéricos do computador utilizado. Ele pode auxiliar na descoberta da autoria dos crimes virtuais.

contemporânea evidenciam essa possibilidade. A rápida descoberta dos chantageadores de Carolina Dieckmann em 2012 é um indício de que o anonimato não é tão garantido assim e de que é possível punir os agressores. Mas, quando se trata de estudantes ou professores vitimizados, o quadro é bem diferente. Por exemplo, ao contrário da atriz, a Profª. Marilda Stanford, um entre tantos casos, demorou anos para conseguir retirar um perfil falso criado por alunos no Orkut⁵⁰. Embora essa discussão técnica seja interessante, nossa pesquisa enfocou apenas os recursos linguísticos e não verbais empregados para camuflar os nomes dos agressores em redes sociais, pois questões de perícia e de computação forense extrapolam nosso recorte teórico metodológico. Aqui queríamos apenas mostrar que elas existem.

Embora tenha um aporte teórico diferente do nosso, sentimos a necessidade de registrar as discussões de Zuin (2012), porque alguns de nossos resultados referentes ao caráter violento se aproximam dos dele, quando analisa o Orkut e declara que as redes sociais e o sexo são utilizados como **vingança dos alunos**. Ao longo da obra *Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico*, o pesquisador constata que a tecnologia da internet e as comunidades virtuais como Orkut e Facebook servem de instrumento para os alunos “se vingarem” de anos de autoritarismo, soberba e abusos docentes, materializando uma violência, que para Zuin (2012), expressa o desejo dos alunos de se aproximarem dos seus professores, que durante muitos anos se colocaram num pedestal e em condições de semideuses. Nesse ínterim, através da violência ou da divulgação do sexo realizado, os estudantes sadicamente “humanizam” seus mestres.

Embasado em Aristóteles, Adorno, Freud, Rousseau, Horkheimer, embasamento teórico diferente do nosso, o pós-doutor em Filosofia da Educação constrói sua reflexão a partir “[...] dos sentimentos ambivalentes de amor e ódio entre os agentes educacionais” (ZUIN, 2012, p.158). Esse amor se revela tanto carnalmente, nos casos de relacionamentos entre professores e estudantes, quanto emocionalmente, nos casos do amor platônico, da admiração e da projeção de modelos a serem seguidos. Essa violência é descrita tanto como ação prática revelada pela agressão física e pelo assassinato quanto como realizações verbo-visuais, através de xingamentos, de palavrões, do sarcasmo, do sadomasoquismo e de imagens veiculadas em diversas comunidades virtuais. Esses espaços virtuais são tidos pelo pesquisador como canais de expressão encontrados pelos alunos que foram historicamente impedidos de se manifestar nas salas de aula (ZUIN, 2012). Desta forma, na perspectiva do

⁵⁰ Cf. reportagem do Anexo 1.

autor, a violência contra professores encontrada no Orkut, no Facebook, no YouTube são a desforra dos alunos, a compensação das frustrações construídas ao longo da relação secular entre os agentes educacionais. Zuin (2012, p. 166) afirma categoricamente que “[...] o Orkut funciona, atualmente, como um meio para os alunos manifestarem aquilo que verdadeiramente pensam de seus mestres. E, ao procederem dessa forma, rompem os tabus historicamente consagrados à imagem do professor...” [Grifo nosso]. Em decorrência disso, ele reflete sobre as mesmas características tratadas nessa e na quarta seção desta tese: a tecnologia como instrumento possibilitador da repetição e da maior projeção da violência, o anonimato e o uso de pseudônimos como algumas causas da falta de medo dos alunos e os comentários dos estudantes como choques visuais e formas de “serem vistos” e valorizados na internet.

Para Zuin (2012), todo esse processo reflete o *Itinerário histórico-filosófico do sadismo pedagógico*, título do primeiro capítulo de seu livro, e da histórica relação conturbada entre professores e alunos. Para ele, o diferencial dessa relação na sociedade atual está na presença de uma revolução microeletrônica, que coloca em xeque os tabus entre professores e alunos, como se constata nas afirmações a seguir:

[...] na sociedade da chamada revolução microeletrônica, o jogo de cena entre alunos e professores se depaupera cada vez mais, de modo que determinados tabus que pairaram sobre a profissão de ensinar, e que configuraram historicamente a relação professor-aluno, tais como os do sexo e da morte, são violenta e especularmente rompidos e divulgados pelas imagens postadas nas redes sociais de relacionamento virtual. (ZUIN, 2012, p. 137) [...] Pois as postagens, quer sejam de imagens dos professores humilhados no *You Tube*, quer sejam dos comentários nas comunidades virtuais do *Orkut*, têm a função de espicaçar o sentimento de onipotência e o narcisismo dos alunos que assim procederam de forma inédita, principalmente pelo fato de que seus comentários e vídeos serão vistos por milhares ou mesmo dezenas de milhares de outras pessoas. Assim, a confirmação de existência pela via eletrônica também corrobora, nesse caso, a excitação de se sentir superior aos professores, pois como que absorvem a autoridade do mestre, justamente porque determinados limites de expressão de afetos foram rompidos e assumidos em escala global (*Op. Cit.*, p. 174).

A seguir, tentaremos analisar algumas das reflexões, definições e categorias instauradas nesta seção, realizando as primeiras análises do corpus; mas alertamos que ainda não será uma análise textual-discursiva (a ser realizada nas próximas seções) nem haverá categorização do corpus (a ser apresentada nas seções seguintes). Analisaremos, na próxima seção, apenas a situação e a ciberviolência vivida por professores em SRS, com fins exemplificativos.

2.4 OS SRS COMO CELEIRO DE AGRESSÕES ESTUDANTIS: UMA DESCRIÇÃO DO CORPUS

Ao resumir em uma palavra um professor marcante, a maioria de nós usaria expressões como: mestre, profissional, competente, rígido, mas justo, atencioso, carinhoso, dedicado, amoroso e com vocação, dentre outros. Estas são algumas imagens de professores que fizeram parte de nossas vidas. Docentes antipatizados sempre existiram; mas, em virtude da valorização da profissão, eles eram “minimamente” respeitados.

Antes do advento da internet, as ofensas a esse grupo ficavam restritas a comentários, chacotas e fofocas localizadas em pequenos grupos estudantis e feitos nos “corredores”. Hoje, diante da internet e das mudanças socioculturais e tecnológicas sofridas pela profissão docente, a situação é bem diferente. Os estudantes constroem e reproduzem imagens bastante díspares daquelas listadas no parágrafo anterior. Fora dos muros da escola e encobertos pelas características das redes sociais, ao tratar de seus professores através de linguagens diversas, os alunos são visivelmente agressivos, como analisaremos mais à frente, traço que interfere diretamente na imagem da classe profissional. Aquele pequeno e restrito comentário dito “ao pé do ouvido” ou numa roda de colegas, em consequência da atual onipresença da web, ganha projeção e transforma-se em uma ridicularização pública, com **maior visibilidade**, como defende Rodeghiero (2012) e Lima (2011).

Percebemos, portanto, que os alunos operam um deslocamento de sentido na relação professor-aluno, que rompe a hierarquia e a assimetria de poder, atingindo o ápice do embate social: a violência. Defendemos que esse processo acontece discursivamente, mas nesta seção nos limitaremos a exemplificá-lo de forma mais ampla, a fim de contextualizar o tema e descrever um pouco das condições de produção dos discursos.

A **recorrência social** desse fenômeno pode ser confirmada numa rápida imersão nos ambientes virtuais dos três SRS mais populares no Brasil durante o período de coleta dos dados: o Orkut, o Facebook e o Twitter. No dia 25 de julho de 2011⁵¹, buscamos por comunidades virtuais de SRS que tematizassem os professores de modo violento. Utilizando a busca interna de cada ambiente, digitamos argumentos de busca “odeio + professor”, “odeio + aula” e “odeio + escola” e chegamos aos seguintes dados:

⁵¹ Esta tabela é a mesma da *Introdução*, lá apenas atualizamos os dados, a fim de ilustrar a situação contemporâneas das redes sociais.

TABELA 3: Comparação entre os SRS

REDES SOCIAIS	1. REGISTROS DO ARGUMENTO DE BUSCA ODEIO + PROFESSOR	2. REGISTROS DO ARGUMENTO DE BUSCA ODEIO + AULA	3. REGISTROS DO ARGUMENTO DE BUSCA ODEIO + ESCOLA
COMUNIDADES DO ORKUT:	1000 (Disponível em http://www.orkut.com.br/Main#UniversalSearch?origin=box&q=Odeio+%2B+Professor . Acesso em 25/07/2011, às 11h11)	1000 (Disponível em http://www.orkut.com.br/Main#UniversalSearch?origin=box&q=odeio+%2B+aula . Acesso em 25/07/2011, às 11h13)	1000 (Disponível em http://www.orkut.com.br/Main#UniversalSearch?origin=box&q=odeio+%2B+escola . Acesso em 25/07/2011, às 11h19)
GRUPOS DO FACEBOOK:	19 (Disponível em http://www.facebook.com/search.php?q=odeio%20%2B%20escola&type=groups&init=srp#!/search.php?q=odeio%20%2B%20professor&type=groups&init=srp . Acesso em 25/07/2011, às 11h16)	43 (Disponível em http://www.facebook.com/search.php?q=odeio%20%2B%20escola&type=groups&init=srp#!/search.php?q=odeio%20%2B%20aula&type=groups&init=srp . Acesso em 25/07/2011, às 11h47)	143 (Disponível em http://www.facebook.com/search.php?q=odeio%20%2B%20escola&type=groups&init=srp . Acesso em 25/07/2011, às 11h31)
PESSOAS MAIS RELEVANTES DO TWITTER:	20 (Disponível em http://twitter.com/#!/who_to_follow/search/odeio%20%2Bprofessor . Acesso em 25/07/2011, às 11h58)	19 (Disponível em http://twitter.com/#!/who_to_follow/search/odeio%20%2B%20aula . Acesso em 25/07/2011, às 11h56)	20 (Disponível em http://twitter.com/#!/who_to_follow/search/odeio%20%2B%20escola . Acesso em 25/07/2011, às 11h55)
TOTAL POR ARGUMENTO	1039	1062	1163

Os elevados números registrados na última linha da tabela – 1039, 1062 e 1163 – confirmam a existência e a relevância sociocultural e discursiva do fenômeno. Com ele, desejamos demonstrar a situação dos SRS no período de constituição do corpus, mas temos consciência de que os dados serão diferentes, a depender do momento em que a busca for realizada; portanto, esses números são apenas indicadores das condições específicas daquele momento. Apesar disso, eles atingem os nossos objetivos nessa seção.

Voltamos a insistir: o aumento da violência, em todos os seus aspectos e em suas variadas formas, só reforça a hipótese de que, mesmo com mecanismos de defesa da dignidade humana cada vez mais acirrados, a violência não para de crescer.

Pelos resultados da tabela anterior, percebemos que, no momento da coleta, o Orkut se destaca dos demais SRS na prática da ciberviolência contra professores, apesar de já em 2011 alardearem o “seu fim”, que só se concretizará, segundo Golgher (2014), em setembro de 2014. O quantitativo encontrado em julho de 2011 e as datas de última postagem registradas no quadro 4 corroboram a receptividade desse SRS no período da coleta dos dados, pois estava longe da inatividade. Acreditamos e defendemos que os resultados obtidos para cada

argumento de busca – 1000 – e para o total dos três – 3000 – revelam que o Orkut estava ativo e propício à emergência de discursos violentos contra professores, entre outros. Também as datas das últimas postagens em fóruns apresentadas no Quadro 4 mais à frente revelam a atividade desse SRS, pois a maioria delas refere-se a dias anteriores da coleta.

Embora a recorrência do fenômeno seja demonstrada na tabela anterior, em nossa prática docente, vimos que há uma **banalização** do fato. Quando a agressão ao docente ocorre na internet, algumas autoridades como diretores de escolas, pais e até policiais subestimam os casos, vendo-os como simples “brincadeira de crianças inconsequentes”, sem prejuízo para as vítimas, que devem ser adultos maduros e “passar por cima” do ocorrido. Infelizmente, a postura que percebemos em algumas escolas nas quais trabalhamos foi essa: uma banalização, que chega ao patamar da negligência.

O seguinte depoimento da Professora Marilda Stanford ao **Diário de Pernambuco**⁵² sobre seu perfil falso criado por alunos do Ensino Fundamental no Orkut aponta para como pensam algumas **pessoas envolvidas** na ciberviolência contra professores: “Acho que, por imaturidade, muitos alunos pensam que as brincadeiras na internet são inocentes” (STANFORD *apud* Marques/Diário de Pernambuco). O teor do discurso subjacente revela exatamente a banalização (SPOSITO, 2001), a naturalização (RODEGHIERO, 2012), e a normalização (FONTES, 2011)⁵³ da violência que discutimos na seção 2.1. As palavras da professora demonstram que os docentes já se deram conta da existência dessa banalização.

Por outro lado, *Comentários* de internautas à reportagem online publicada no site do jornal revelam que a **classe estudantil** concebe realmente as agressões relatadas como brincadeiras inocentes. Diz um deles: “Estudei no [...] (colegio onde ela costumava ensinar), não fui aluno dela [...], mas pelo que ouvi falar, [...] pode se dizer e quem criou o seu "perfil" no orkut exagerou demais por isso que nao pode ser levado a serio tal tipo de brincadeira foi tão exagerado que todo mundo sabia que não era o perfil dela” (T⁵⁴ In **Diário de Pernambuco**). O início do texto sinaliza para a possibilidade de o comentador ser um ex-aluno da professora que, ao ler o relato da situação vivida por ela, posiciona-se.

⁵² Consultar reportagem completa no Anexo 1 deste trabalho.

⁵³ Embora atribuam nomes diferentes, todos os autores tratam do mesmo processo.

⁵⁴ Por questão ética, para preservar a identidade do sujeito, identificamo-lo apenas com a primeira letra de seu prenome e suprimimos informações sobre a escola; procedimento que se repetirá em todos os exemplos.

A recorrência da palavra “brincadeira” em depoimentos de pessoas que ocupam **papéis**⁵⁵ diferentes – professor e aluno – revela o processo de banalização da ciberviolência. O uso de exemplos textuais – reportagem e comentários – exteriores ao nosso corpus justifica-se pelo seu papel argumentativo e ilustrativo.

Adentrando na amostra das redes sociais, selecionamos a página inicial de uma das comunidades (C) do **Orkut**⁵⁶:

⁵⁵ Nos termos de Smith (2002).

⁵⁶ Os dados presentes nas figuras dão margem a várias observações e constatações, mas nos limitaremos apenas àquelas que comprovem as questões teóricas discutidas em cada momento. Para tanto, ao longo deste trabalho, sempre demarcaremos com cores e retângulos os excertos que servirão de dados em cada figura.

FIGURA 1: C1 - Página inicial com indícios de ciberviolência contra professores

The screenshot shows the Orkut community page for "Odeio professor de matematica" (I hate math teachers). The page is viewed in a Windows Internet Explorer browser. The community has 9,525 members and was created on October 3, 2004. The description, highlighted with a red box, contains a text of verbal violence against math teachers. The "fórum" (forum) section lists several topics related to hating math teachers, with the most popular being "LISTA NEGRA: QUAL O NOME DO SEU PROFESSOR ?" with 390 posts. The "enquetes" (polls) section shows three polls about hating math teachers, with the most popular being "que palavra vc fala que ele pelas as costas deles?" with 289 votes. The "membros" (members) section shows a grid of member avatars. The "comunidades relacionadas" (related communities) section lists several other communities, including "Amigos on-line", "Eu Odeio Zé-Povinho", "MP7/MP8/MP9/MF", "Humildade Acima de Tudo", "Segurança Na Internet", and "Ajuda PHP, HTML, MySQL".

Annotations:

- CIBERINTIMIDADORES:** Points to the community name and description.
- TEXTO COM VIOLÊNCIA VERBAL:** Points to the description text.
- PLATEIA :: INTIMIDADORES-SEGUIDORES:** Points to the members section.

Community Details:

- Nome:** Odeio professor de matematica
- Descrição:** vc eh dakeles que odeia o bla bla bla das aulas de exatas ?????? eh loco de vontade pra dar umas porradas nu prof de mat ???? juntesse a nos ..vamus esclarecer as coisas cum os nossos professores !!!!! hehehehehe c vc eh um professor ed matematica me explique por que a reputação de vcs eh taum baixa !!!!
- Idioma:** Português (Brasil)
- Categoria:** Escolas e Cursos
- Dono:** R. G. S.
- Tipo:** público
- Privacidade do conteúdo:** aberta para não-membros
- Local:** Brasil
- Criado em:** 3 de outubro de 2004
- Membros:** 9.525

Forum Topics:

tópico	postagens	última postagem
☐ como é seu professor de matemática?	29	26/07/11
☐ o que vc fez de mais assustador em uma escola	4	25/07/11
☐ Como vc é babaca	13	23/07/11
☐ qual melhor castigo para o seu prof de matematica	64	19/07/11
☐ LISTA NEGRA: QUAL O NOME DO SEU PROFESSOR ?	390	19/07/11

Enquetes (Polls):

pergunta	votos	fecha
☐ votar se vc pudesse voltar no tempo e encontrar com o idiota q inventou a matematica o q vc faria ?	89	
☐ votar que palavra vc fala que ele pelas as costas deles?	289	
☐ votar o que vc faria co a sua professora ou professor de matematica	281	

Enquanto a instituição escolar consagra a hierarquia de poder, pela qual o professor deve ser respeitado por questões sociais, acadêmicas e de tradição; outras interações sociais, como aquelas mediadas pelo computador, modificam esses posicionamentos, dissolvendo hierarquias e **deslegitimando o professor**, expressão que utilizamos a fim de demonstrar uma das consequências da crise de autoridade descrita por Fontes (2010) e da perda de valores relatada por Porto (1999).

Por estar fora dos muros institucionais da escola, em interações virtuais como aquela ilustrada na Figura 1, os sujeitos estudantes representados pelos donos da comunidade R, G e S, como se vê no destaque laranja, sentem-se à vontade para agredir seus professores, atribuindo-lhes características pejorativas e humilhantes, que maculam e desvalorizam a imagem de seus mestres. Os autores do texto destacado em vermelho utilizam-se da **violência verbal** – como se vê em “eh loco de vontade pra dar umas porradas num prof de mat???” – e da construção de uma imagem pejorativa dos professores – como se vê nas afirmações de que eles só falam “bla bla bla” e de que têm uma péssima reputação – para conquistar a plateia e angariar companheiros de violência – como se vê nas expressões imperativas “juntesse a nos” e “mandem escraap”. Por isso, lotamos R, G e S na categoria dos **ciberintimidadores**, designação que criamos para esse “novo” tipo de intimidador. Defendemos que, no caso das redes sociais, ocupam esse papel o “Dono” (Orkut), o “Moderador” (Orkut) e o “Administrador” (Facebook), termos cunhados pelos próprios ambientes.

A partir do exemplo da Figura 1, entendemos que a ciberviolência torna-se atributo que constrói os **novos “ídolos”**. Concordamos com Fontes (2010, p. 80), quando afirma que:

quando os pais ou os responsáveis não conseguem fazer valer sua autoridade, deixando de ser referência para os filhos, eles se voltam para a rua em busca de novas referências que possam orientá-los sobre como se colocar no mundo.

Por causa de textos como aqueles destacados em vermelho, os ciberintimidadores tornam-se “ídolos” dos estudantes; ou seja, uma pessoa por eles admirada. É aqui que a inversão de valores⁵⁷ acontece. A “coragem” de agredir um docente publicamente vira característica positiva, dando-lhe autoridade no ambiente virtual; enquanto o professor vitimizado é subjugado. A partir daí entra em jogo outro papel mencionado por Smith (2002) e Lima (2011): a **plateia** (destaque em roxo). O criador e dono da comunidade passa a ser

⁵⁷ Juntamente a ela, está o diferente tipo de ethos constatado por esta pesquisa.

“seguido” por um público que adere à descrição violenta do perfil e se filia ao grupo. A plateia, nomeada no ambiente como “Amigos” e “Membros”, é espectadora da violência no espaço virtual, mas facilmente passa à agressora, quando escreve novos textos violentos nos fóruns e enquetes. Aqui, vemos claramente a presença daqueles *intimidadores-seguidores* descritos por Smith (2002, p. 190), “que se juntam ao líder”, e da necessidade dos programas de prevenção previstos por Lima (2011).

Os sites destinam pouco espaço para contestação ou denúncia. Alguns deles apenas oferecem a ferramenta “Denunciar Abuso”, que tem uma complexa logística de realização a ser descrita na quarta seção do desenvolvimento desta tese. O “fechamento da comunidade”⁵⁸ é outro fator que faz com que os alvos da violência, muitas vezes, não tenham acesso ao que é discursivizado, não se apercebendo da violência sofrida. Esse desconhecimento é uma diferença marcante da violência física presencial, pois as vítimas desta veem e sentem a agressão.

O anonimato descrito por Lima (2011) e caracterizado na quarta seção desta tese faz da web um espaço propício à violência, embora Inellas (2009) já tenha alertado que há condições de a computação forense realizar perícias que detectam as “pegadas virtuais” deixadas pelos agressores. O que falta, na verdade, é “vontade” por parte das autoridades, como refletimos ao exemplificar anteriormente o caso da atriz Carolina Dieckmann. Embora já tenhamos em 2014 no Brasil o Marco Civil da Internet, a lei que recebeu o nome popular desta mesma atriz e delegacias especializadas em crimes virtuais, na prática, poucas situações desse tipo são profundamente investigadas e combatidas pelas autoridades.

A seleção lexical dos textos produzidos ao longo da página inicial revela o intento agressivo. Como se vê na figura, os autores dos textos, os ciberintimidadores, empregam palavras como “assustador”, “babaca”, “castigo”, “lista negra”, “espancar” e “idiota” que materializam a ciberviolência estudantil. Esse é um indício de que em nossa amostra **a linguagem é veículo de violência**, como defendemos nas seções 2 e 3. Pensamos que a prática discursiva violenta da Figura 1 talvez seja consequência, dentre outros fatores, da **predisposição do ambiente** à desconstrução de hierarquias – fenômeno típico da sociedade contemporânea.

⁵⁸ Recurso técnico que, depois de ativado, faz com que os textos só possam ser lidos ou escritos por pessoas que se cadastrem, passem pela aprovação do dono ou do moderador e se tornem membros da comunidade.

Nos diversos espaços internos à comunidade, essas agressões se desenvolvem e se amplificam. Infelizmente, por questões espaciais, temporais e metodológicas, nossa pesquisa analisa apenas a página inicial, que, no Orkut, só apresenta os últimos textos postados. Em contrapartida, o Facebook e o Twitter disponibilizam os últimos textos publicados pelos membros (destaque em marrom na Figura 2), o que revela dados significativos⁵⁹, como se vê no próximo exemplar de grupo(G) coletado no Facebook:

⁵⁹ Mais uma justificativa para a inclusão do Facebook e do Twitter em nosso corpus.

FIGURA 2: G4 – Página inicial com textos reveladores de ciberviolência

The image is a screenshot of a Facebook group page. The group name is "Odeio quando o professor me manda calar e eu nem estava a falar." The page shows a list of posts from members, many of which contain aggressive language and emojis. Annotations highlight specific posts and comments.

Facebook Interface:

- Top bar: facebook, Procurar, Página inicial, Perfil, Localizar amigos, Conta
- Group Name: Odeio quando o professor me manda calar e eu nem estava a falar. Participar
- Navigation: Mural, Informações, Discussões, Fotos, Vídeos, Eventos

Informações:

- Categoria: Entretenimento - Totalmente inútil
- Descrição: Para todos aqueles que odeiam quando o professor manda calar e nem estavam a falar.
- Tipo de privacidade: Aberto: todo o conteúdo é público.

Administradores:

- M (responsável)

Membros:

- 2 de 471 membros Ver todos

Posts and Comments:

- Post 1:** M [redacted] tipo eu to toda sossegada e a professor m [redacted] para de falar hoje tas de castigo =(((((1 de novembro de 2010 às 12:24)
- Post 2:** C [redacted] You might be a little doubtful about the effects of this diet, but you need to try it for yourself; the results are real. After conducting my own personal study and seeing the effects, I am pleased to see that other people really are finding success with it too . tibtnkgjm (26 de outubro de 2010 às 09:04)
- Post 3:** F [redacted] Odeio, mesmo muito!! Injustiça .SS Já, me aconteceu mais que uma vez... (18 de julho de 2010 às 15:02)
- Post 4:** A [redacted] se nao sabem quem foi calem.se (25 de junho de 2010 às 18:35)
- Post 5:** M [redacted] odeio mesmo :S (12 de junho de 2010 às 14:14)
- Post 6:** C [redacted] Inda hoje aconteceu! (2 de junho de 2010 às 21:07)
- Post 7:** D [redacted] ja passou me essa fase de ter profs e tal :D (20 de maio de 2010 às 20:37)
- Post 8:** D [redacted] Muitas vezes =D (14 de maio de 2010 às 18:00)
- Post 9:** C [redacted] . demasiadas vezes ;P (13 de maio de 2010 às 20:01)
- Post 10:** M [redacted] 205 ;) (13 de maio de 2010 às 09:00)
- Post 11:** M [redacted] É isso e ser outra pessoa a falar, mesmo ao meu lado e a stora olhar para mim com cara de má xD (10 de maio de 2010 às 17:35)
- Post 12:** M [redacted] Olham sempre para os mesmos r... (10 de maio de 2010 às 17:34)
- Post 13:** Z [redacted] aconteceme todos os dias ... (10 de maio de 2010 às 15:17)
- Post 14:** M [redacted] 00 ;) (9 de maio de 2010 às 20:19)
- Post 15:** M [redacted] 6 people ;D (9 de maio de 2010 às 19:41)
- Post 16:** I [redacted] tamos la graças a stores ke veem mallll e ouvem mallllll (9 de maio de 2010 às 17:45)
- Post 17:** M [redacted] Já somos 72 :D (9 de maio de 2010 às 16:51)
- Post 18:** F [redacted] Pois, tambem acontece as vezes comigo, sempre caladinho e depois pimba! (9 de maio de 2010 às 13:23)
- Post 19:** T [redacted] acontece-me tanta vez :@ xD (9 de maio de 2010 às 11:33)

Comments:

- Comment 1:** T [redacted] e nao tens de quê , eheh ♥ (9 de maio de 2010 às 13:36)
- Comment 2:** M [redacted] Que amour :D ♥ thanks (9 de maio de 2010 às 13:42)

Annotations:

- EMOTICON AGRESSIVO:** Points to the "SS" emoji in Post 3 and the ":S" emoji in Post 5.
- TEXTOS PRODUZIDOS POR MEMBROS COMO MARCA DA ADEÇÃO À VIOLÊNCIA:** Points to Post 3 and Post 5.
- EMOTICON AGRESSIVO:** Points to the "r..." emoji in Post 12.
- EMOTICON AGRESSIVO:** Points to the ":@" emoji in Post 19.
- 14 NOVOS TEXTOS QUE TRANSFORMAM A PLATEIA EM INTIMIDADORES-SEGUIDORES:** Points to the comment section.



A plateia que, num primeiro olhar e no *bullying* tradicional, parece inocente (LIMA, 2011; SMITH, 2002), nas redes sociais, é responsável pela disseminação da violência. No Facebook, os **intimidadores-seguidores** de Smith (2011), quando conquistados pelos “administradores”⁶⁰, saem da passividade, aderem à violência e produzem novos textos agressivos que circulam junto a outros milhões de possíveis seguidores.

A figura anterior demonstra que essas ações dos intimidadores-seguidores são fundamentalmente ampliadoras da **visibilidade** descrita por Lima (2011), Rodeghiero (2012) e Hinduja & Patchin (2010). O ambiente virtual em análise gera uma violência quase que coletiva, para Rodeghiero (2012, p. 52), mais perigosa que a violência física presencial, como se vê na seguinte afirmação da autora: “É certo que uma arma de grande potência pode, através de um só soldado matar várias pessoas ao mesmo tempo, mas a violência coletiva gera a sensação e projeção de uma violência aumentada”. Dividimos com ela tal constatação, pois os 14 comentários destacados em vermelho na Figura 2 compravam a existência desse aumento e ampliação da visibilidade da violência.

⁶⁰ Mesma função que recebe o nome de “donos” nos Orkut.

Como não há qualquer tipo de controle, casos de reparação de danos não são resolvidos com uma nota ou simplesmente com a retirada dos comentários da rede. Assim, um problema local entre professor e alunos se torna rapidamente global e publicizado, nos termos de Zuin (2012).

Ressaltamos que as ocorrências de *emoticons* do exemplar anterior serão analisados em detalhes na quinta seção. Deixamos tal reflexão para o devido momento, porque aquele será o espaço destinado às análises dos elementos não verbal como contribuidores do ethos.

Para finalizar essa primeira incursão pelo corpus, analisamos um perfil temático (PT) do Twitter, ilustrando a existência da categoria ***violência à escola*** descrita por Charlot (2002):

FIGURA 3: PT7 - Página inicial com traços de violência à escola

The image is a screenshot of a Twitter profile page for the user **Escolaxatadokct** (@Odeio_my_escola). The profile picture shows a school building with a sign that says "ESCOLA BALADA". The bio reads: "Se vs odeia a sua escola,entao me siga e seremos duas (o) !". The page shows a list of tweets, all dated June 21st. Several tweets are highlighted with boxes and lines pointing to labels on the right side of the image.

Annotations and their corresponding tweets:

- DESISTÊNCIA DA EMPREITADA VIOLENTA** (points to the first tweet):
"Desisto ninguem vai me seguir mesmo só me resta indicar minha amg @r[redacted] sigao ella ella segue de volta!"
- TEXTO COM APELO E TENTATIVA DE ADESÃO DA PLATEIA** (points to the sixth tweet):
"E é novissimo!! entao me segue qe sigo de volta mais aproveita! qe quando eu chegar a 100 nao vou mais seguir entao seja un desses 100"
- VIOLÊNCIA À ESCOLA MENSAGEM AGRESSIVA** (points to the seventh tweet):
"Eu mudei para uma história faz pouco tempo!! e tipo é horrivel! é tao ruin qe parece escola de... se vs nao gosta da sua escola me segue!"

The page also shows a "Seguir" button, a "Siguiendo" list, and a footer with a loading message: "Cargando... Twitter está saturado o no disponible temporalmente. Inténtalo de nuevo o visita Estado de Twitter para más información."

Na figura anterior, ao longo dos textos postados, o dono do perfil temático apela pela adesão (destaque em preto) à violência realizada fora da instituição escolar (destaque em laranja). O fato de o acesso às redes ocorrer normalmente fora da escola e “desprotegido” da instituição interfere na grande disseminação desse tipo de violência.

Consideramos que aquela ocorrência, o texto destacado em preto, também convoca os **intimidadores-seguidores** previstos por Smith (2002), na tentativa de formar uma “legião” de ciberintimidadores. Guardadas as proporções da metáfora, acreditamos que esse fenômeno de fato acontece, tanto que a expressão “seguidores” é um termo técnico cunhado pelo SRS para designar o que o Orkut e o Facebook chamam de “Amigos” e de “Membros”, respectivamente. É evidente o cunho ideológico presente na expressão “seguidores”, pois só seguimos ideologias que defendemos e desejamos disseminar. Essa é a lógica da expressão e do processo de adesão no Twitter. No caso analisado, ele é utilizado pelos internautas para violência e agressões; ou seja, o aparato digital, as características, as normas e as regras sociovirtuais são aproveitados pelos usuários para praticar a ciberviolência. É importante destacar que o caráter agressivo não é constitutivo das ferramentas digitais, ele é muito mais uma consequência dos usos inadequados que os homens fazem da tecnologia, que não foi criada *a priori* para fins violentos.

Embora o número de 4 seguidores, verificável nos dados oferecidos pelo sistema, revele pouca adesão explícita dos twitteiros, só a divulgação pública dos textos é suficiente para caracterizar a presença da **ciberviolência à escola** e metonimicamente aos professores. Em 21/11/2013, mais de dois anos da coleta daquele exemplar, o perfil temático ainda está disponível no Twitter de forma aberta a qualquer usuário da rede, inclusive àqueles que não são membros nem integram o SRS, como se vê na figura a seguir:

FIGURA 4: PT7 - Visualização atualizada



Disponível em https://twitter.com/Odeio_my_escola. Acesso em 21 nov. 2013.

DATA DA COLETA
ATUALIZADA

Essa onipresença do texto violento, mesmo quando o dono abandona a criação, como revelam o destaque azul da Figura 3 e a última mensagem da Figura 4, revela a **difficuldade das vítimas de apagar a mensagem** dos ambientes descrita na seção 2.3. No Twitter, especificamente, essa dificuldade é maior, porque o uso de @ e de # propiciam linkagens e endereçamentos de temas que se interconectam através de recursos do hipertexto. Os intimidadores-seguidores repetem e projetam os textos produzidos, espalhando-os por toda a rede, generalizando a violência, que passa de individual a coletiva, como alertou Rodeghiero (2012) ao analisar o Facebook. Na quarta seção desta tese, retomaremos e ampliaremos este dado da pesquisa.

Para finalizar esta seção, levantamos questões que não podemos efetivamente confirmar com nossos dados, porque exigiria entrevistas dos sujeitos envolvidos no processo, mas que são relevantes às nossas discussões. Por isso, pretendemos apenas refletir, caracterizando a ciberviolência. Simpatizamos às conclusões e pressupostos da pesquisa de Lima (2011),

defendemos que o fosso entre as gerações tecnológicas do professor e do aluno, a diferença no domínio das ferramentas computacionais e a disparidade no uso cotidiano da tecnologia digital⁶¹ podem ser algumas das **causas** da ciberviolência. Para a autora,

observa-se que os nativos digitais pertencentes à ‘geração Y’ ou à ‘geração Z’ passam a ser autoridades dentro da escola e da família. Consequentemente, isso leva a uma mudança na hierarquia nas relações entre professor e aluno e entre pais e filhos quanto ao uso de computadores, Internet e outras mídias. Por sua vez, sabemos que esta mudança hierárquica vem gerando alguns conflitos... (LIMA, 2011, p. 57).

Ao fazer as contas, percebemos que os alunos de hoje pertencem às gerações Y e Z⁶² descritas pela autora; portanto, na relação professor-aluno e no que tange à tecnologia, essas gerações são a autoridade. Por isso, consideramos que esse seja mais um fenômeno sociotecnológico que deslegitima o professor. Semelhantemente a Lima (2011), acreditamos que, por dominarem com mais habilidade e naturalidade o computador, por nascerem dentro do ambiente virtual já instaurado e em pleno funcionamento e por praticarem várias atividades cotidianas conectados à web, os alunos se envolvem tanto com a tecnologia que perdem o parâmetro “de certo e errado”. Por não serem conscientizados para um uso “mais humano” das tecnologias, afastam-se das noções de ética e de boa convivência. O frenético dia a dia em frente a uma tela de cristal líquido pode fazer com que alguns ciberintimidadores não levem em conta o impacto de suas agressões nos seres humanos existentes no outro ponto da rede, entre o monitor do computador e a cadeira. Protegidos pelo anonimato, pelo distanciamento físico e pela dificuldade de atribuição legal da autoria da violência, características mais desenvolvidas na quarta seção desta tese, os ciberintimidadores pensam que “podem tudo sob o poder da máquina que os protege” e não dão tanta atenção à privacidade, aos valores sociais pactuados e às normas de boa convivência construídas através das práticas sociais. Ao observar nosso objeto de pesquisa, mesmo que nessa incursão ainda inicial, percebemos que as causas descritas por Lima (2011) podem, sim, potencializar práticas discursivas violentas

⁶¹ Segundo Lima (2011), os estudantes fazem programações diversas em sites, blogs e demais aplicativos, produzem conteúdos variados e praticam diversas outras ações sociais na internet, enquanto a maioria dos professores apenas trabalha com os básicos programas do Office ou com usos superficiais das ferramentas computacionais mais conhecidas.

⁶² Com base em Prensky (2001) e Tapscott (2009), a autora descreve a categorização das gerações em relação ao uso das TICs, a saber: geração X, pessoas que nasceram na década de 60; geração Y, pessoas que nasceram na década de 70 e início de 80, também chamada “geração net”; geração Z, pessoas que nasceram a partir da década de 90 e ano 2000, também conhecidas como “geração do milênio”.

de alunos em relação a professores, contribuindo com a crise de autoridade descrita nas reflexões desta seção.

2.4.1 USO E FUNCIONAMENTO DAS COMUNIDADES VIRTUAIS EM SRS

Nesta seção, pretendemos apresentar o funcionamento das comunidades virtuais de nosso corpus, numa tentativa de aprofundar um pouco mais o olhar sobre nosso objeto de pesquisa,

Enquanto Castells (2013) constata que as redes sociais por ele estudadas são utilizadas para instaurar um clima de fraternidade em prol da luta por questões sociais e políticas, em defesa dos direitos do cidadão que exige honestidade e democracia, na qual a violência acontece como instrumento de luta ou de opressão de poderes ditatoriais; em nosso corpus, as redes sociais, ou melhor, os SRS, para ser fiel a Recuero (2009), utilizam a violência verbal e visual em prol de um movimento discursivo que apresenta negativamente a imagem do professor, dissolve as hierarquias institucionais e expressa a inversão de valores sociais típica da pós-modernidade. Como bem analisa Zuin (2012), as redes sociais são utilizadas como instrumento de vingança do corpo discente, em “retaliação” a anos de autoritarismo professoral, num movimento descrito da seguinte forma:

[...] observa-se a presença do desejo de se aproximar do professor, nem que seja pelo escárnio do sexo ou pela conclusão violenta da vingança não mais adiada e exposta pela internet em escala global. Atualmente, os alunos têm os meios tecnológicos que lhes possibilitam finalmente ser percebidos, nem que seja por meio da ruptura de limites que delineiam os contornos das históricas relações pedagógicas. Portanto, para que se possa averiguar o modo como o ressentimento dos alunos se objetiva na forma de poderosos estímulos audiovisuais afetivos à denominada sociedade do espetáculo, é preciso pesquisar a herança sódico-arcaica que pesa sobre a imagem da profissão de ensinar (ZUIN, 2012, p. 25).

Dito de forma mais geral, como os SRS funcionam nessa relação professor-aluno, passemos ao mapeamento dos usos das comunidades virtuais do Orkut, do Facebook e do Twitter com as quais trabalhamos nesta pesquisa. Como a massa de dados de cada uma delas é grande, optamos por condensá-los em quadros, que revelarão muito de seu funcionamento social.

Observemos as significativas informações registradas sobre o Orkut no quadro a seguir, a partir de informações catalogadas em 29/07/2011:

QUADRO 4: Uso das comunidades do Orkut

1 TÍTULO (SIC)	2 DATA DA CRIAÇÃO	3 MEMBROS	4 MODERADOR	5 DONO	6 AGRESSÃO A PROFESSORES	7 DATA DA ÚLTIMA POSTAGEM EM FÓRUMS	8 TÓPICOS EM FÓRUM	9 MAIOR QUANTIDADE DE POSTAGENS DOS FÓRUMS	10 MAIOR QUANTIDADE DE VOTOS DAS ENQUETES
C1: Odeio professor de matematica	03/10/2004	9.525	não	sim	sim	26/07/2011	Sim	390	289
C2: Eu odeio professor FRUSTRADO	23/08/2005	6.837	não	sim	sim	22/07/2011	sim	3	903
C3: Odeio puxa saco de professor!	15/09/2004	7.550	não	não	sim	21/07/2011	sim	174	359
C4: EU ODEIO PROFESSOR CHATO	02/07/2005	3.258	não	não	sim	10/03/2011	sim	0	sim
C5: Eu Odeio Professor de História	26/02/2005	2.472	não	sim	sim	14/07/2001	sim	165	84
C6: Eu odeio meu professor de mat	02/07/2005	1.757	não	sim	sim	02/07/2011	sim	15	95
C7: Odeio meu professor d historia	04/09/2005	1.137	não	sim	sim	02/07/2011	sim	110	139
C8: Eu oDeIo ProFesSor Cuzão	07/12/2004	900	não	sim	sim	24/02/2010	sim	0	2002
C9: eu odeio professor(a) chato(a)	25/06/2006	914	não	sim	sim	04/05/2011	sim	0	não há
C10: Odeio a voz do meu professor	20/04/2005	711	não	sim	sim	26/04/2011	sim	0	554

Vale lembrar que as informações registradas no quadro anterior devem ser compreendidas à luz do período da coleta. A segunda coluna contém a data da criação da comunidade, informação que também nos serviu de parâmetro para algumas reflexões.

A terceira coluna demonstra a repercussão e a adesão dos membros ao discurso violento veiculado na comunidade, como analisaremos mais detalhadamente nas próximas seções. Eles se configuram entre o intervalo de 711 (comunidade com menos membros) e 9.525 (comunidade com mais membros), o que significa que, no período da coleta do corpus, os integrantes filiados ao ambiente virtual eram ativos. Esse funcionamento pode ser ilustrado com as informações arquivadas na sétima coluna. Dentre todas as datas de última postagem dos fóruns, apenas uma é do ano anterior, enquanto 6 delas tiveram novas mensagens publicadas no mês da coleta e 2 nos dois meses anteriores, apenas 2 têm datas de última

postagens mais antigas, no início do ano. Mesmo as comunidades sem tópicos recentes valem a pena ser analisadas, porque a escrita violenta está disponível para leitura. Nos meses anteriores à coleta, elas deixaram de ser alimentadas com discurso violento, mas a agressão já produzida estava sendo divulgada na rede. Além disso, a inatividade pode ser passageira, a qualquer momento depois da coleta desses dados, um novo tópico pode ter sido lançado por um membro.

Os números anteriores revelam que, no período da coleta, as comunidades do Orkut estavam em pleno funcionamento e atividade, desfazendo a ideia da época de que esse SRS estava morrendo. Hoje, o Orkut está quase inativo, tanto que será retirado do ar em 30/07/2014, mas os textos permanecem no ar e os perfis ainda podem ser acessados a qualquer momento. Depois da extinção da plataforma, os arquivos das comunidades ficarão disponíveis online no Blog oficial da empresa, ou seja, os textos não serão retirados da rede. Os usuários abandonaram o espaço, migrando para o Facebook, o Twitter e mais recentemente para o WhatsApp, mas a violência continua sendo divulgada, tendo as vítimas grande dificuldade de apagar a ciberviolência, como bem destacaram os autores que nos fundamentaram nesta seção. As formas e as funções de cada SRS são relativamente diferentes, ainda que no fundo sejam “vitrines” e conectem um grande número de pessoas, ou seja, a migração da violência de um para o outro possivelmente projeta diferenças no fenômeno estudado, embora também preserve várias semelhanças.

A quarta coluna evidencia uma possível causa para a proliferação desenfreada da violência contra os professores, temas dos ambientes virtuais. Das 10 comunidades, nenhuma registrava no perfil a definição de um moderador, ou seja, não havia uma pessoa que controlasse e mediasse as postagens publicadas. Além disso, o Orkut não oferecia nenhum recurso de gerenciamento dos textos publicados, ao contrário das rigorosas políticas de privacidade e de denúncia do Facebook. Essas políticas são de conhecimento público e, algumas vezes, as ações efetivas de retirada de perfis e de fotos inadequadas, assim como as sanções aos seus donos, foram divulgadas pela mídia. Sobre o aspecto *donos*, a quinta coluna revela que é possível estar no ar 2 perfis sem definição de donos, fato que exacerba ainda mais a sensação de “barco a deriva sem comandante”, que também pode ser umas das causas do número elevado de comunidades violentas no Orkut. Por sua vez, no Facebook, a definição de um administrador é obrigatória, vinculando a comunidade a um perfil pessoal, fator que

provavelmente inibe as ocorrências violentas e explica a diferença numérica constatada pela Tabela 3.

As informações da oitava e nona colunas demonstram que, na maioria das comunidades, havia uma prática efetiva de produção de novos textos possivelmente violentos. O número elevado de depoimentos aos debates instaurados, 390 em C1 e 174 em C3, por exemplo, revelam que os membros de fato participam ativamente das comunidades, projetando ainda mais a violência constituída discursivamente e materializada textualmente. Como bem constataram Hinduja & Pastchin (2010), Lima (2011) e Zuin (2012), dentre outros, quanto maior o número de comentários, curtidas e compartilhamentos mais repercussão – sucesso – a violência tem na rede.

Em sequência, conheceremos um pouco melhor o uso dos grupos do Facebook, a partir de informações catalogadas em 26/07/2011:

QUADRO 5: Uso dos grupos do Facebook

1 TÍTULO (SIC)	2 MEMBROS	3 ADMINISTRA- DORES	4 AGRESSÃO A PROFESSORES	5 DATA DA ÚLTIMA POSTAGEM DO MURAL	6 DISCUSSÕES	7 EVENTOS
G1: Eu odeio o Professor de Matemática	55	sim	sim	02/06/2010	não	Não
G2: ODEIO tanto o meu professor!	2	sim	sim	não há mensagens	não	não
G3: Odeio o meu professor de matematica	24	sim	sim	não há mensagens	não	não
G4: Odeio quando o professor me manda calar e eu nem estava a falar.	471	sim	sim	01/011/2010	não	não
G5: Odeio tar numa aula de substituição e o professor NÃO deixar ouvir música!	252	sim	sim	25/04/2010	não	não
G6: Odeio aulas sem intervalo!!!	74	sim	sim	19/04/2010	não	não
G7: odeio professores de português que dão erros gramaticais!!!	16	sim	sim	25/07/2010	não	não
G8: Odeio a minha stora de fisico-quimica!	23	sim	sim	14/05/2010	não	não
G9: odeio Ciencias e não tou para estudar matéria secante	31	sim	sim	não há mensagens	não	não
G10: Odeio quando o sor(a) manda continuar a ler e eu nem sei qual é a página	188	sim	sim	20/07/2010	não	não

Para a análise das comunidades virtuais do Facebook, algumas categorias a serem colocadas nas colunas, como a quantidade de postagens em fóruns, foram retiradas da tabela, porque a plataforma não oferecia o quantitativo automaticamente e uma contagem manual seria impossível de ser realizada, diante do volume de textos.

O número de membros cai significativamente em relação ao Orkut, demonstrando que a prática da violência contra professores é mais profícua naquele SRS, pelo menos no corpus desta pesquisa. A baixa quantidade de membros das comunidades virtuais do Facebook sinaliza o pouco interesse dos internautas em participar dos grupos, diferentemente do que acontece no Orkut.

Como também dito na análise do Quadro 4, é exigência do Facebook a definição de um administrador da comunidade, por isso o “sim” está presente em todas as linhas da terceira coluna. Esse resultado revela um maior gerenciamento dos textos publicados, uma possível causa da menor expressividade da violência contra professores nesses grupos, como destacamos antes.

Essa menor expressividade pode ser revelada pela quinta e sexta colunas, que revelam não haver postagem recente, em relação aos dias da coleta, e nenhuma discussão nos espaços semelhantes aos fóruns do Orkut. Esse é um resultado que afasta claramente o funcionamento do Facebook daquele do Orkut, pois, enquanto o primeiro tem pouco novos textos produzidos, os fóruns do segundo ficam carregados de postagens diversas.

Pela linguagem utilizada, temos indícios de que alguns dos grupos do Facebook são criações de pessoas residentes em Portugal, embora não tenhamos como confirmar tal observação neste momento.

Em seguida, apresentaremos dados do funcionamento das comunidades virtuais no Twitter, a partir de informações catalogadas em 28/07/2011:

QUADRO 6: Uso dos perfis temáticos do Twitter

1 TÍTULO (SIC)	2 SEGUIDORES	3 SEGUINDO	4 AGRESSÃO A PROFESSORES	5 DATA DA ÚLTIMA POSTAGEM DOS TWEETS	6 QUANTIDADE TOTAL DE TWEETS	7 .FAVORITOS	8 .LISTAS	9 .DATA DO PRIMEIRO TWEET DA PÁGINA INICIAL
PT1: Odeio Professor @OdeioProfessor Professolândia - SP –Brazil	13	98	sim	13/03/2011	13	não	0	13/03/2011
PT2: odeio_meu_professor @OdeioMeuProfe Brasil	0	0	sim	23 dec	1	não	0	23 dic
PT3: m @m, SP	422	321	sim, indiretamente	28/08/2011	26.806	sim	si m	28/07/2011
PT4: odeio aula @odeioaula	0	0	sim, indiretamente	Não há	0	não	0	não há tweets
PT5: Eu Odeio Escola @EuOdeioEscola Bem longe da escola!	104	252	sim	12/07/2011	41	não	0	12/07/2011
PT6: Odeio Escola @odeioescolahehe	13	20	sim, indiretamente	20 dic 09	50	não	0	25/09/2011
PT7: Escolaxatadokct @Odeio_my_escola Se vs odeia a sua escola,entao me siga e seremos duas (o)	4	15	sim	21/06/2011	9	não	0	21/06/2011
PT8: l @odeio_escola	5	1	sim	20/06/2010	1	não	0	20/06/2010
PT9: Eu Odeio A Escola @EuOdeioAEscola	0	2	sim	27/07/2011	4	não	0	26/07/2011
PT10: odeio a escola @odeioaescola1	3	2	sim	10/05/2011	2	0	0	10/05/2011

Para o Twitter, vale destacar que alguns resultados na seleção do corpus não apresentaram os lexemas relativos a “professor” nos títulos das comunidades virtuais nem nas descrições dos perfis. Aqueles que declararam ódio às aulas ou às escolas permaneceram no universo de nossa investigação, pois metonimicamente chegam também aos professores; por isso os mantivemos. Tomamos essa decisão metodológica, porque o Twitter, no momento da coleta, apresentava pouco material público sobre o tema norteador e, se reiterássemos os exemplares que não tratassem de professor, não fecharíamos o número de 10 páginas iniciais, destoando do quantitativo dos outros dois SRS.

Os baixos números registrados na segunda coluna revelam que as incitações de violência contra professores até iniciam, mas não são levadas à frente nem arrematam grandes números de seguidores, a exemplo de *@odeio_escola* e *Escolaxatadokct*. As datas da última postagem registradas na quinta coluna, várias dos anos anteriores à coleta, sinalizam os insucessos. As quantidades de *tweets* resumidas na sexta coluna apenas corroboram a constatação anterior.

A nona coluna da tabela revela a data aproximada de criação do perfil temático, já que supomos que os primeiros *tweets* são postados próximo ao dia de início das atividades no ambiente virtual. Quando comparamos essas datas com as da última postagem, constatamos que vários dos exemplares selecionados para o corpus foram criados em dias próximos à nossa coleta, o que explica as poucas respostas verificadas.

Com os quadros anteriores, foi possível constatar um pouco do uso e funcionamento das comunidades virtuais nos três SRS enfocados. Por eles, percebe-se que há uma atividade e movimentação de produção de textos bem maior no Orkut, em comparação com as demais.

Esperamos que as discussões e as análises ainda exemplificatórias realizadas aqui tenham caracterizado o fenômeno sociocultural e tecnológico estudado por este trabalho, introduzindo temas relevantes à investigação. Pretendemos, nessa seção, apenas oferecer uma visão global dos acontecimentos que serão analisados mais detalhadamente adiante, quando nos debruçaremos mais enfaticamente nos textos e discursos, numa incursão mais linguística e discursiva.

Ainda temos vários desafios a superar, questões de pesquisa a investigar, discussões teóricas a travar e diversos discursos e textos a analisar, mas acreditamos que as reflexões desta seção contribuam, mesmo que parcialmente, com as diferentes áreas do conhecimento que nos embasaram, especialmente com a Educação.

3 ETHOS DE VIOLÊNCIA, UMA REFLEXÃO DISCURSIVA

FRASE DO DIA:

“Ninguém é tão feio como na identidade, tão bonito como no Orkut, tão feliz como no Facebook, tão simpático como no Twitter, tão ausente como no Skype, tão ocupado como no MSN e nem tão bom como no Curriculum Vitae”

Disponível em <https://www.facebook.com/>. Acesso em 04 març. 2013

A epígrafe acima sinaliza o teor desta seção. A frase com tom humorístico circulou no Facebook, na tentativa de ironizar “a verdade” das informações postadas em ambientes virtuais. Compartilhamos dessa constatação social, porque as pessoas, ao usarem os SRS e/ou as ferramentas listadas, constroem discursivamente imagens que não necessariamente são compatíveis com sua realidade cotidiana. Ao ler esta seção, o leitor perceberá que tal epígrafe se aproxima de nossa concepção de ethos discursivo, noção central desta pesquisa; por isso, cremos que ela cumpra uma espécie de papel catafórico.

De início, informamos que o aporte teórico desta seção é a Análise do Discurso de linha francesa⁶³, mas, como bem demonstrou Orlandi (2005), dentro dela, há diferentes perspectivas teórico-metodológicas que não podem ser superficialmente reduzidas a uma única “escola”, termo também criticado pela autora. Sabemos que Maingueneau, Charaudeau, Pêcheux e Courtine, por exemplo, são estudiosos considerados da ADF, mas as heurísticas de suas pesquisas têm significativas diferenças. Então, com tanta diversidade, como delimitar os pressupostos desta seção? Procuramos por um analista do discurso que tivesse preceitos

⁶³ Embora, em outras seções, recorramos subsidiariamente a outras linhas.

teóricos não antagônicos com uma abordagem do texto ancorada na Linguística Textual, na Análise de Gêneros e em outras áreas da Linguística que tratam das especificidades da materialidade discursiva.

Foi, então, que chegamos a Maingueneau (2013, 2010a, 2010b, 2010c, 2008a, 2008b, 2007, 2006, 2005, 2002, 1998, 1995, 1993), pesquisador que produz no campo da Análise do Discurso e dialoga com a Pragmática e as Teorias Enunciativas, dando relevante *status* ao texto e aos gêneros do discurso. A percepção de que sua metodologia teórico-analítica atenderia aos objetivos e às questões deste trabalho contribuiu significativamente para sua escolha. Mas ressaltamos que também nos ancoramos em Aristóteles (2005a, 2005b), Amossy (2005b), Barros & Barros (2011), Cirilo (2011), Dias (2009), Fraga (2008), Mota & Salgado (2008), Rosário (2013) e Souza-e-Silva (2008), porque o primeiro embasa o autor principal e os demais o seguem, ressignificando os seus pressupostos teóricos. Em outra linha, recorremos teoricamente a autores que relacionam discurso, linguagem, violência e redes sociais na internet, tais como Bem & Tadvall (2004), Hartmann (2005), Ferraril (2006), Castells (2013) e Zuin (2012).

Ressaltamos que esta seção da tese tem por objetivos verificar o ethos de estudantes, refletir sobre a concepção de ethos adotada e analisar como a prática discursiva da violência contra professores desvaloriza a imagem docente, sinalizando que há um “novo” tipo de ethos. Além disso, também pretendemos categorizar os dados. Pesquisadores como Amossy (2005b), Dias (2009), Fraga (2008), Maingueneau (2008b) e Soares (2011) já delinearam o percurso histórico das pesquisas sobre o ethos, indo desde a Retórica Clássica, com os estudos de Aristóteles, até a Análise do Discurso na contemporaneidade; por isso, não realizaremos tal descrição novamente. Aqui, apenas nos debruçaremos sobre o diferencial de nossa pesquisa.

Na seção seguinte, retomaremos brevemente os pilares lançados por Aristóteles, precursor das reflexões sobre o tema. Porém, não resenharemos profundamente sua obra; somente destacaremos o que é significativo à nossa investigação. Em seguida, discutiremos a perspectiva de Maingueneau.

O leitor deve ter percebido que esta seção é primordial ao trabalho, porque evidencia alguns acréscimos teóricos trazidos à teoria de Maingueneau, executa importantes objetivos específicos, inicia as reflexões sobre o ethos de violência constatado por nossa tese e apresenta análises propriamente discursivas do corpus. Esperamos que essa imersão no objeto

de pesquisa desvele ainda mais o fenômeno discursivo, qualificação que se juntará à expressão “sociotecnológico” da primeira seção desta tese.

3.1 O PRECURSOR ARISTÓTELES: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

Os autores que nos fundamentam, principalmente Amossy (2005), Fraga (2008) e Maingueneau (2008b, 2006), são unânimes em afirmar que os estudos sobre ethos se iniciaram com os filósofos e, em especial, com **Aristóteles**. Por isso, recorreremos à fonte primária, a fim de mapear as concepções de ethos e identificar mudanças e permanências entre a concepção da antiguidade clássica e a dos dias atuais.

Chegamos a duas edições de obras de Aristóteles em português, as quais são intituladas como *Retórica e Arte Retórica e Arte Poética*. Constatamos que elas têm títulos diferentes, mas conteúdos semelhantes, pois ambas contêm os livros I, II e III escritos pelo autor. Ambas são livros de coleções intituladas respectivamente como *Biblioteca de Autores Clássicos* e *Clássicos de Bolso*. A primeira versão tem tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena; e a segunda tem tradução de Antônio Pinto de Carvalho, com *Introdução* e notas de Jean Voilquin e Jean Capelle. A fim de diferenciar os exemplares consultados, citaremos o primeiro como 2005a e o segundo como 2005b.

É consenso localizar a **Retórica** como a base das reflexões iniciais sobre o ethos. Não encontramos nas duas edições consultadas a nomeação explícita do termo, embora ele utilize a expressão “caráter moral”, ou seja, as traduções da obra podem ter interferido nesta constatação. Esse fato foi esclarecido pelas seguintes palavras de Dias (2009, p. 71): “A integração do termo ethos às ciências da linguagem encontra uma primeira expressão na teoria da enunciação de Oswald Ducrot (1984, p. 179)”. Embora Aristóteles não tenha cunhado a expressão propriamente dita, lançou os pressupostos teóricos sobre o tema, reflexões essas que são retomadas e utilizadas até hoje, em pleno século XXI, o que demonstra a pertinência de suas concepções. Por isso, decidimos abordar algumas de suas premissas.

O próprio autor defende a relevância da Retórica, ao afirmar que ela “ [...] é útil, porque o verdadeiro e o justo são, -por natureza, melhores que seus contrários. [...] pois não se deve

persuadir o que é imoral...” (ARISTÓTELES, 2005b, p. 31). Essas palavras iniciais do livro I sinalizam o enfoque que a teoria aristotélica dá ao verdadeiro e ao justo. Porém, muitos dos atuais leitores de Aristóteles avançaram na teoria e até modificaram a concepção do fenômeno ora tratado, como mostraremos na próxima seção. Embora esta pesquisa não adote uma visão maniqueísta nem dicotômica entre o verdadeiro e o falso, nem entre o certo e o errado, concordamos que a perspectiva do autor foi singular na análise das figuras retóricas do discurso dos quais o ethos faz parte.

Para o filósofo:

três são as causas que tornam persuasivos os oradores, e a sua importância é tal que por elas nos persuadimos, sem necessidade de demonstrações: são elas a prudência, a virtude e a benevolência [...] Forçoso é, pois, que aquele que aparenta possuir todas estas qualidades inspire confiança nos que o ouvem. Por isso, o modo como é possível mostrar-se prudente e honesto deve ser deduzido das distinções que fizemos relativamente às virtudes, uma vez que, a partir de tais distinções, é possível alguém apresentar outra pessoa e até apresentar-se a si próprio sob este ou aquele aspecto (ARISTÓTELES, 2005a, p. 160). [Grifos nossos]

Vemos nas afirmações supracitadas, especialmente nas palavras sublinhadas, os primórdios do conceito de ethos, que se relaciona com *phronesis* (prudência), *areté* (virtude) e *eunoia* (benevolência). Para o estudioso, o objetivo precípua da *Retórica* é a **persuasão** e os oradores a praticam aparentando as três características anteriores, pois elas, conseqüentemente, inspiram confiança. Assim, o orador tem mais chances de conquistar e convencer o auditório.

Chamamos a atenção para o emprego aristotélico de expressões como “mostra-se” e “apresenta-se”, pois elas sinalizam que tal teoria provavelmente já concebia o ethos como uma construção discursiva, uma maneira de o orador mostrar-se, e não como o reflexo da realidade propriamente dita. Esse ponto da teoria aristotélica é compatível com nossas acepções de **língua** e de ethos, porque acreditamos que a língua(gem) não é transparente, nem cristalina, e não reflete a realidade. O mundo é discursivizado através das diferentes linguagens e a noção de ethos é uma parte desse processo. Outras passagens da *Retórica*, como:

[...] Por conseguinte, como todos aceitamos favoravelmente discursos que são conformes ao caráter de cada um e dos que nos são semelhantes, não é difícil descortinar como é que as pessoas se podem servir destes discursos para, tanto nós, como as nossas palavras, assumirem tal aparência (*Op. Cit.*, p. 197). [Grifos nossos]

sinalizam o reconhecimento de que, para o filósofo, os oradores assumem uma determinada **aparência** através do discurso; ou seja, a “verdade” não interessa. Durante vários excertos dos três livros da obra referida, Aristóteles se dedica a descrever como ela pode ser construída.

Segundo o autor, o **discurso** seria emocional, se suscitasse admiração, humildade e compaixão e se tivesse um estilo adequado. Por sua vez, esse estilo poderia tornar o assunto convincente e fazer o ouvinte pensar que o orador dizia a verdade, compartilhando com ele as mesmas emoções, até quando ele nada dizia (ARISTÓTELES, 2005a). Trata-se de fazer o ouvinte “acreditar” que o orador diz a verdade, não necessariamente é a verdade de fato. Mais uma vez, fica evidente que a obra menciona a “aparência” de uma verdade.

Aquilo que Aristóteles chama de “**auditório**” também tem papel crucial no processo persuasivo e em nossa pesquisa⁶⁴. Essa categoria refere-se aos ouvintes do orador, aqueles que serão persuadidos pelo discurso proferido, ou seja, o que hoje chamamos de interlocutores. Para o estudioso:

os elementos que se relacionam com o auditório consistem em obter a sua benevolência, suscitar a sua cólera, e, por vezes, atrair a sua atenção ou o contrário. Na realidade, nem sempre é conveniente pôr o auditório atento, razão pela qual muitos oradores tentam levá-lo a rir. Todos estes recursos, se se quiser, levam a uma boa compreensão e a apresentar o orador como um homem respeitável, pois a este os auditores prestam mais atenção (ARISTÓTELES, 2005a, p. 282). [Grifos nossos]

Como ele bem descreve, os elementos relacionados interferem nas emoções do auditório, suscitando sua cólera, fazendo-o rir ou desenvolvendo sua benevolência. Toda essa empreitada é realizada pelo orador, a fim de conquistar seu auditório, esse é o objetivo precípua da prática discursiva. Vale destacar que o enfoque do filósofo era o discurso oral, mas pesquisas atuais, como as de Maingueneau (2010b), já tratam do auditório no contexto da modalidade escrita das línguas.

Apoiados em tais trabalhos, trazemos o papel do auditório para a disseminação da violência proferida contra professores em comunidades virtuais de SRS. No corpus desta pesquisa, percebemos forte interferência dessa categoria no processo discursivo em estudo. Na primeira seção desta tese, quando relatamos a importância da “plateia” no impacto e na disseminação da ciberviolência contra professores em redes sociais, estávamos tratando

⁶⁴ Aristóteles prevê uma tríade: ethos – relacionado à imagem de si; *pathos* – relacionado às paixões mobilizadas no auditório e *logos* – relacionado à própria argumentação.

indiretamente deste auditório. Lá, não o nomeamos assim, porque ainda não tínhamos entrado em questões discursivas, mas, agora, chegando à teoria aristotélica, já é possível chamar a “plateia” de “auditório”. Mais à frente, ao tratar das concepções de Maingueneau, retomaremos essa questão e passaremos a nomear tal auditório como “interlocutores”, uma concepção que prevê existência de uma via de mão dupla.

A maioria dos autores contemporâneos foca apenas a benevolência e a virtuosidade que Aristóteles prevê como necessárias ao ethos; por isso, surpreendemo-nos ao encontrar na *Retórica* menções e reconhecimento de que a ira, a raiva e o ódio também podem fazer parte desse processo, questão que é suscitada pelos dados emergentes de nosso objeto de pesquisa. No excerto supracitado, o filósofo lista a benevolência, a cólera e o riso como sentimentos a serem despertados no auditório, como estratégias de conquista; portanto, são relevantes na construção da aparência discursivizada, que mais tarde foi chamada de ethos.

Chegamos a uma questão crucial: o fato de que o **ethos pode estar vinculado à violência**; ou melhor, à ira, ao ódio e à cólera, para sermos fiéis às palavras do filósofo. Os três termos estão presentes em títulos e em subtítulos de capítulos do *Livro II*, tais como: CAPÍTULO IV - *Quais são as pessoas que amamos ou odiamos; e por que motivo?*; I. *Do amor e do ódio*; IV. *Diferenças entre o ódio e a cólera* (ARISTÓTELES, 2005b, p. 106-107). Sobre a ira e seu impacto no auditório, o autor defende:

[...] o orador deve dispor, por meio do discurso, os seus ouvintes de maneira que se sintam na disposição de se converterem à ira, representando os seus adversários culpados daquilo que a provoca e como sujeitos dotados de um caráter capaz de a excitar (ARISTÓTELES, 2005a, p. 166). Depois, estando em evidência tanto as qualidades como as dimensões dos factos, convém provocar no ouvinte comportamentos emocionais. Estes são: a compaixão, a indignação, a ira, o ódio, a inveja, a rivalidade, o sentimento de discórdia (*Op. Cit.*, p. 296). [Grifos nossos]

Acreditamos que essa descrição, especialmente nos trechos destacados, confirma que todo processo se realiza *no* e *pelo* discurso e que é um movimento do orador aos ouvintes, na tentativa de fazer o segundo se converter àquelas emoções. Essa incitação à ira contribui para aquela aparência, ou seja, para o ethos. Embora o objetivo final não seja a benevolência, o desejo de persuasão continua presente, modificando apenas os meios pelos quais se deseja chegar a esse fim. Enquanto a maioria dos estudiosos do conceito de ethos registra apenas a aparência de virtude, prudência e benevolência, influenciados pela observação de nosso

corpus, acreditamos que a ira e o ódio também podem contribuir para a conquista e a adesão do auditório. Nas análises da seção 3.4, esperamos ilustrar esse olhar diferenciado.

Numa breve menção feita pelo filósofo ao destaque que a sociedade dá aos mestres, detectamos uma significativa diferença entre as concepções aristotélicas e nossos dados. Para ele, há “[...] os que têm o poder soberano, ou aqueles a quem não convém opor um juízo contrário, como os deuses, o pai, ou os mestres.” (ARISTÓTELES, 2005a, p. 222). Essa percepção de **mestres** como soberanos, próximos a deuses e a pais, é desconstruída na modernidade. Como revela o fenômeno delineado na primeira seção desta tese e registrado no cartum de sua epígrafe, os professores, que já não mais são chamados de mestres, perderam seu *status*, passam por um desprestígio intelectual e vivem uma desvalorização profissional resultante da quebra de hierarquia, da crise de valores e da banalização da violência, entre os múltiplos e diversificados fatores que podem ser citados. De acordo com o que descrevemos na primeira seção desta tese, esse processo social registra-se, dentre outras formas, em textos veiculados por comunidades virtuais de SRS, textos esses que nada mais são do que a materialização do discurso violento. Os excertos de comunidades, grupos e perfis lá analisados confirmam claramente que a forma de conceber os mestres mudou da Grécia Antiga para a contemporaneidade.

Como já discutimos, os estudantes têm **novos “ídolos”** e, no geral, os mestres não integram esse grupo. A admiração de parte significativa dos discentes brasileiros é destinada aos colegas “corajosos” que não têm medo, entre outras autoridades, dos professores e os atacam publicamente, de forma presencial ou virtual. Ao contrapor aquela constatação inicial com os seguintes preceitos aristotélicos: “[...] admiramos ainda todos os que usufruem de algum bem digno de estima ou de quem temos eventualmente necessidade de obter algum bem que lhes pertence...” (ARISTÓTELES, 2005a, p. 179); percebemos que, em nosso corpus, mais uma vez a estima e o bem são substituídos pela coragem de agredir aqueles que um dia já estiveram “próximos” dos deuses e dos pais. Mais que distantes dos dois⁶⁵, os “professores nada mestres” deixam de ser “ídolos” e passam a vítimas daqueles que assumiram o papel digno de admiração, os “ciberintimidadores” apresentados nas análises da primeira seção desta tese.

⁶⁵ Vale destacar que hoje os deuses e os pais sofrem a mesma desvalorização dos professores.

Ao descrever o **processo persuasivo**, no Capítulo II do primeiro livro, Aristóteles (2005b, p. 33) afirma que:

3. Entre as provas fornecidas pelo discurso, distinguem-se três espécies: umas residem no caráter moral do orador; outras, nas disposições que se criam no ouvinte; outras, no próprio discurso, pelo que ele demonstra ou parece demonstrar. 4. Obtém-se a persuasão por efeito do caráter moral, quando o discurso procede de maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de confiança. As pessoas de bem inspiram confiança mais eficazmente e mais rapidamente em todos os assuntos, de um modo geral.[...] 5. Obtém-se a persuasão nos ouvintes, quando o discurso os leva a sentir uma paixão... [Grifos nossos]

Os trechos destacados confirmam o deslocamento entre a concepção aristotélica de ethos e os dados de nosso corpus. Na primeira acepção, a persuasão surge no bojo de um processo discursivo no qual o orador destaca seu caráter moral e tenta parecer para o ouvinte uma pessoa de bem e de confiança. Na segunda, constatamos que o processo se mantém alicerçado no discurso e na sensação de confiança, mas a aparência construída não segue mais aquele percurso, ela toma o caminho da agressão aos mestres.

Na *Arte Retórica*, Aristóteles (2005b, p. 54) afirma que a **coragem** é “preferível à prudência e que ser corajoso vale mais do que ser prudente”. No fenômeno discursivo ora analisado, percebemos outro deslocamento, pois a coragem de agredir professores em ambiente virtual parece ter como efeitos de sentido a admiração e a conquista de adeptos. No caso virtual, a coragem não está ligada a belas ações nem é uma virtude, como nas reflexões do autor; ela surge da desconstrução de hierarquias e da crise dos valores estabelecidos, nos termos do que discurremos na primeira seção desta tese.

No corpus analisado, o orador tenta parecer digno de confiança, mas ela vem da coragem de agredir os mestres antes “respeitados”. Percebemos que, em comunidades virtuais de SRS criadas por estudantes, as pessoas agressivas e corajosas são aquelas que disseminam a violência conquistando a confiança de admiradores, que, em pouco tempo, viram “seguidores”⁶⁶, por aderirem ao discurso violento e integrarem-se ao grupo do agressor.

O processo observado também se concretiza *na* e *pela* mobilização que o discurso opera no estímulo de paixões, mas, diferentemente do contexto grego analisado pelo filósofo, aqui a paixão incitada é a da vontade de agredir professores, talvez num movimento de resistência ao

⁶⁶ Propositadamente, utilizamos a mesma expressão técnica do Twitter.

poder exercido durante anos e anos de opressão. A conceituação a seguir demarca uma diferença entre nossas concepções e as do filósofo:

8. A boa reputação consiste em ser tido na conta do virtuoso por todos os homens, ou em possuir algum bem que todos buscam, ou pelo menos a maioria dos homens, ou as pessoas de bem, ou as de bom senso. 9. As honras são o resultado de boa reputação adquirida pela beneficência (ARISTÓTELES, 2005b, p. 46). [Grifos nossos]

Embora não pratiquem o bem aristotélico, consideramos os estudantes agressores como virtuosos, no sentido daqueles que se destacam dos demais e persuadem uma legião de seguidores. O leitor deve ter percebido que nossas concepções deslocam parcialmente as de Aristóteles. Defendemos que os estudantes enfocados por esta pesquisa também têm o movimento de reprodução típico dos virtuosos aristotélicos, que são “criadores de bem...” (ARISTÓTELES, 2005b, p. 49), porém, em nosso objeto, eles são criadores de uma nova imagem de si: a da coragem de agredir os professores. Apesar de num contexto diferente, a força persuasiva e a adesão de adeptos ao discurso é a mesma, por isso mantivemos o caráter de virtuosidade na concepção de ciberintimidadores.

Esperamos que esta breve incursão no universo aristotélico tenha sinalizado ao leitor as (des)semelhanças entre nossas concepções e as do precursor do tema. Na última seção, analisaremos mais detalhadamente nosso corpus, no intuito de ilustrar discursiva e textualmente os argumentos defendidos aqui.

Antes, porém, de passar ao campo da AD francesa, faz-se necessário destacar que entre o precursor Aristóteles e o seguidor Maingueneau, há vários autores que contribuíram para a construção da noção de ethos tal como a entendemos hoje. Dentre eles, estão **Ducrot** e **Barthes**. O primeiro, como já dissemos amparados por Dias (2009), cunhou o termo hoje tão famoso. O segundo fez a teoria progredir e defendeu sabiamente que o ethos é o caráter que o orador “mostra” ao auditório, mesmo que não haja sinceridade, causando boa impressão e dizendo/mostrando o que (não) é, como o leitor pode consultar no excerto que citamos na página 28. Tais elementos destacados por Barthes foram importantes para a configuração do conceito em Maingueneau, por não vê-lo como um dado pronto e acabado, mas sim como uma construção discursiva, um fenômeno mostrado através da linguagem, por reconhecer que o orador pode não ser sincero, construindo apenas uma imagem de si. Embora reconheçamos

a importância dos dois autores para a constituição da noção de ethos, por delimitação teórico-metodológica, deter-nos-emos ao tratamento de Maingueneau.

3.2 MAINGUENEAU: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

Nesta seção, discutiremos o conceito de ethos e de outros fenômenos discursivos salientes em nosso corpus. Consideramos o **discurso** como uma forma de apreensão da **linguagem** e os objetos do discurso como integralmente linguísticos e históricos (SOUZA-E-SILVA, 2008). O papel catafórico dos títulos de seções do capítulo *Discurso, enunciado, texto* de uma das obras de Maingueneau (2002) sinaliza características relevantes de nossa concepção de discurso:

O discurso é uma organização situada além da frase, [...] ⁶⁷ orientado, [...] uma forma de ação, [...] interativo, [...] contextualizado, [...] assumido por um sujeito, [...] regido por normas, [...] considerado no bojo de um interdiscurso (MAINGUENEAU, 2002, p. 52-55).

O destaque de tais características revela a filiação do autor a pressupostos pragmáticos, fato explicitamente reconhecido por ele em várias de suas obras, principalmente em *Análise de textos de comunicação*. Desde já, colocamo-nos ao seu lado nessa empreitada⁶⁸, assim como fazem vários de seus seguidores-pesquisadores. Nossa investigação se alinha a essa concepção de discurso, porque a análise do corpus se alicerça na materialidade linguística (ADF), no texto tanto verbal quanto não verbal, e nas condições históricas, sociais, culturais e tecnológicas dos discursos proferidos contra professores. Na primeira seção desta tese, supomos ter incursionado nessas condições de produção, dando conta do viés social e tecnológico da abordagem do tema. Agora e nas próximas seções, esperamos contemplar as questões linguísticas, textuais e discursivas.

Para tanto, não poderíamos deixar de definir nossa concepção de **texto**, que, mais uma vez, se pauta nos pressupostos de Maingueneau. A ADF tem a clareza de que o analista não consegue acessar diretamente o discurso, então, o texto é a materialidade observada e estudada pelo pesquisador. Desta forma, essa categoria ganha relevância na heurística de

⁶⁷ O símbolo “[...]” marca a supressão da expressão “O discurso é” repetida pelo autor em todos os títulos.

⁶⁸ Empregamos tal expressão porque somos conscientes da crítica de algumas correntes à associação entre AD e Pragmática.

diversos programas de pesquisa da linha enfocada, em especial nos estudos de Maingueneau (2013, 2010b, 2006, 2002). O autor lhe dá lugar de destaque, porque acredita que o texto é o rastro do discurso, como já citamos na *Introdução*.

Em trabalho sobre a obra literária, o pesquisador discorre sobre a **incorporação textual**, na qual:

a obra não é apenas um certo modo de enunciação, constitui também uma totalidade material que, enquanto tal é objeto de um investimento pelo imaginário. [...] Aqui as injunções de ordem midiológicas desempenham um papel essencial. [...] O gênero impõe igualmente suas injunções. [...] Essa ‘incorporação textual’, através da qual o texto integra suas unidades, corresponde portanto a uma diversidade de recortes discursivos, em função dos gêneros e das posições estéticas (MAINGUENEAU, 1995, p. 151-152). [Grifos nossos]

Embora trate da obra literária, objeto de estudo diferente do nosso, as constatações do pesquisador nos são caras, porque podem ser transpostas ao nosso projeto investigativo. O primeiro e o último destaques confirmam nossa posição de ver o texto como a face material dos discursos, constituindo-se a partir de **elementos verbais e/ou não verbais**. Por isso, estamos atentos a todas as possibilidades de materialização discursiva e damos ênfase ao não verbal.

O segundo destaque demonstra que o processo de incorporação textual registra no texto as imagens projetadas pelo autor e pelo leitor. O terceiro e o quarto são analisados nas reflexões traçadas na próxima seção desta tese.

Quando sobreposta à ciberviolência contra professores em redes sociais, a citação anterior apoia nossos pressupostos teóricos e respalda alguns resultados de nossa pesquisa, como se verá mais à frente. Maingueneau (2013, 2010b, 2006, 2002) destaca que o texto tanto incorpora quanto influencia o ethos. A observação das comunidades virtuais de SRS criadas por estudantes que agredem professores nos deu certeza da validade daquelas conclusões do autor, porque esse fenômeno só se realiza quando incorporado nos textos escritos, desenhados e publicados na rede mundial de computadores. Sem essa materialização/incorporação, o discurso violento possivelmente nem existiria como objeto de estudo. A grande projeção que esse material textual ganha na web também confirma a forte ligação entre as categorias texto e discurso, uma vez que a violência só navega pelas infovias do ciberespaço (LÉVY, 1996), porque está materializada em textos verbais e não verbais. Sem eles, não haveria projeção virtual na rede nem constituição discursiva.

Passemos ao detalhamento da concepção de ethos do autor.

3.2.1 A NOÇÃO DE ETHOS EM MAINGUENEAU

Para descrever a noção de ethos em Maingueneau, partiremos de um verbete dos *Termos-chave da análise do discurso*, título de uma de suas obras:

ETHOS: Essa noção vem da *Retórica* de Aristóteles (378 a), que a entendia como a imagem que um orador transmitia, implicitamente, de si mesmo, através de sua maneira de falar: adotando as entonações, os gestos, o porte geral de um homem honesto, por exemplo, não se diz, explicitamente, que se é honesto, mas isso é mostrado. Essa noção foi reformulada por Ducrot (1984:200), num quadro *pragmático: no *ethos* é o locutor enquanto tal que interessa, o personagem que fala, não o indivíduo considerado independente de sua enunciação. Ela foi, em seguida, explorada na análise do discurso por Maingueneau (1984, 1991, 1993) como reação contra uma concepção estruturalista de texto. Todo discurso, oral ou escrito, supõe um *ethos*: implica uma certa representação do corpo de seu *responsável*, do enunciador que se responsabiliza por ele. Sua fala participa de um comportamento global (uma maneira de se mover, de se vestir, de entrar em relação ao outro...). Atribuímos a ele, dessa forma, um *caráter*, um conjunto de traços psicológicos lógicos (jovial, severo, simpático...) e uma *corporalidade* (um conjunto de traços físicos e indumentários). ‘Caráter’ e ‘corporalidade’ são inseparáveis, apoiam-se em estereótipos valorizados ou desvalorizados na coletividade em que se produz a enunciação. As divergências entre os gêneros do discurso ou entre os posicionamentos concorrentes de um mesmo *campo discursivo não são somente da ordem do ‘conteúdo’, elas passam também pelas divergências do *ethos*: tal discurso político implica um *ethos* professoral, tal outro o da linguagem livre do homem do povo etc. O *ethos* não deve, portanto, ser isolado dos outros parâmetros do discurso, pois contribui de maneira decisiva para sua legitimação (MAINGUENEAU, 1998, p.59-60). [Grifos do autor]

Optamos pela extensa citação acima, porque acreditamos que ela sintetiza didaticamente o complexo fenômeno discursivo do ethos, sem deixar de lado o rigor teórico. Com suas primeiras linhas, resgatamos o percurso histórico da construção científica do conceito, além de confirmar algumas afirmações feitas na seção anterior.

Com as linhas seguintes, traçamos um panorama do conceito de ethos e de alguns fenômenos a ele correlatos, tais como *caráter*, *corporalidade*, *gênero* e *oral x escrito*. Tratamos de ethos, portanto, associado-o a outros parâmetros do discurso, no intuito de observá-lo com mais profundidade.

Começamos as reflexões acerca da citação, destacando uma definição primordial para o autor: o enfoque no “**mostrar**” e não no dizer. Para nosso aporte teórico, o ethos se constitui

discursivamente, é uma construção do enunciador no momento da enunciação. Nessa ocasião, o sujeito-enunciador, ao produzir linguagem, mostra uma **imagem de si**. Ele não diz como é, ele se mostra no texto. De acordo com Maingueneau (1998), a constituição do ethos (ou do mostrar-se através da linguagem) é um processo discursivo, pressuposto já defendido por Aristóteles ao falar da aparência. A proximidade entre nossa concepção, a do precursor e a de Maingueneau legitima o percurso teórico que seguimos.

Ao desenvolver o conceito de ethos, o autor francês, no excerto em discussão, defende que sua constituição se dá através do que ele chama de **caráter e corporalidade**. A leitura de várias de suas obras nos fez compreender que o caráter são os traços psicológicos e a corporalidade os traços físicos que o enunciador mostra e revela *no* e *pelo* texto, na construção de uma imagem de si.

Dando sequência às reflexões sobre a citação anterior, assinalamos a explícita consideração dos **textos escritos**⁶⁹. Tal fato ganha destaque, porque a tradição clássica da *Retórica* limitou-se a tratar apenas das exposições orais públicas, bojo no qual se desenvolveram várias pesquisas da área. Isso não significa que desvalorizamos ou desacreditamos das pesquisas com a oralidade; ao contrário, defendemos sua relevância e seu papel crucial na construção científica do conceito, tanto que, na citação, Maingueneau (1998) sublinha os modificadores “oral e escrito” do núcleo “discurso”. Apenas fizemos uma restrição imposta por nosso objeto de pesquisa, em virtude de as redes sociais, em sua maioria, privilegiarem a interação escrita. Por isso, assim também balizamos nossas reflexões teóricas.

No trecho final do fragmento aludido, o pesquisador destaca que as divergências entre os gêneros do discurso e os posicionamentos de um mesmo campo discursivo são também divergências de ethos, mais uma vez correlacionando os dois conceitos, o que ratifica o pressuposto da relação intrínseca existente entre eles, fato desenvolvido na próxima seção desta tese.

Para além da reflexão traçada até aqui, também destacamos o fato de o autor conceber o **ethos como divergente e de feições diversas e difusas**, sendo:

⁶⁹ Não pretendemos dicotomizar a oralidade e a escrita, pois nos alinhamos ao continuum de Marcuschi (2003). Apenas destacamos o foco do autor na escrita, semelhantemente ao nosso recorte.

[...] coextensivo a toda enunciação: o destinatário é necessariamente levado a construir uma representação do locutor, que este último tenta controlar, mais ou menos conscientemente e de maneira bastante variável, segundo os gêneros do discurso (MAINGUENEAU, 2010b, p. 79). [Grifos nossos]

Percebemos saliente nas afirmações acima que sua abordagem entrecruza os pressupostos discutidos há pouco e deixa espaço para a variabilidade do processo discursivo. Essa abertura autoriza-nos a conceber um tipo de ethos diferente – o ethos de violência – daqueles mais recorrentes nas pesquisas discursivas. Esperamos que os resultados deste trabalho acrescentem relevantes reflexões sobre o processo da constituição do ethos de estudantes a partir da análise dos discursos proferidos contra professores, contribuindo com as reflexões dos atuais estudos discursivos e linguísticos, principalmente com as pesquisas de Maingueneau (2008b).

Tanto a última quanto várias citações selecionadas na obra do pesquisador enfatizam que o ethos é uma **representação do locutor**, uma **imagem**⁷⁰ construída discursivamente a partir do caráter e da corporalidade mostrados nos textos/discursos. Concordamos com essa conceituação, porque ela abarca o processo observado em nosso corpus. Apenas chamamos a atenção para o deslocamento de sentido operado nas comunidades virtuais de SRS analisadas: classicamente, Aristóteles e seus seguidores teorizaram sobre a imagem/representação de prudência, virtude e benevolência mostrada pelo orador, a fim de conquistar a confiança do auditório; mais recentemente, Maingueneau abre espaço para imagens/representações divergentes e difusas e, agora, esta pesquisa constata uma imagem/representação que cremos ressignificar a noção clássica – o ethos de violência –, porque o filósofo já abordou os traços de ira e rancor como constitutivos do ethos. Nossos dados ressignificam os pressupostos dele e se realizam em um novo ambiente: o virtual. Supomos, portanto, ter encontrado uma representativa forma de construir uma imagem do locutor, que também visa à conquista do auditório, mas num percurso que vai além daquele clássico. Nele mais do que conquistar o auditório, os autores constroem uma imagem de si para conseguir a adesão de sujeitos ao discurso. Em nosso objeto de pesquisa, a “coragem” de agredir professores é utilizada como atributo de conquista de adeptos ao discurso violento.

Assim como acontece com Maingueneau (2008, p. 64), a saber:

⁷⁰ Percebemos possibilidades de discussão sobre as noções de ethos e de pathos e o conceito de formação imaginária de Pêcheux (1997); mas essa relação extrapola nosso recorte teórico.

Minha perspectiva ultrapassa bastante o quadro da argumentação. Além da persuasão pelos argumentos, a noção de ethos permite refletir sobre o processo mais geral da adesão dos sujeitos a determinados posicionamentos. [Grifos nossos]

Nossa abordagem ultrapassa a conquista do auditório prevista por Aristóteles. Acreditamos que os ciberintimidadores, os locutores/enunciadores de nosso corpus, procedem a um movimento mais profundo de tentativa de **adesão de sujeitos a posicionamentos discursivos** específicos, no caso, a adesão à violência contra professores.

No trecho supracitado e em várias obras, principalmente na traduzidas em 1995, 2002, 2006 e 2008b, Maingueneau posiciona-se claramente como defensor de uma abordagem mais profunda do ethos. Como se vê na voz do próprio pesquisador, sua peculiar atenção não se dirige apenas à argumentação ou à persuasão, mas sim, e diríamos principalmente, à adesão de sujeitos a posicionamentos, centro de sua concepção. Também adotamos tal perspectiva, porque acreditamos que ela permita um maior aprofundamento da abordagem discursiva, excedendo os tratamentos superficiais dos efeitos retóricos e das estratégias argumentativas. Chegar a esse nível de reflexão sobre o ethos discursivo nos possibilita conhecer mais a fundo o fenômeno sociotecnológico e discursivo da ciberviolência contra professores, consolidando nossa inclusão no título desta seção da expressão “discursivo” à caracterização do fenômeno.

A forma como Maingueneau (2013, 2002) descreve essa adesão, resultado de um grande período de estudo da teoria sobre ethos, oferece-nos condições teóricas de penetrar nos meandros discursivos do ethos de estudantes que agridem professores. Em várias passagens de suas obras, encontramos a referência do autor ao fenômeno da adesão de sujeitos, dentre elas:

O texto não se destina a ser contemplado, configurando-se como enunciação dirigida a um co-enunciador que é preciso mobilizar, fazê-lo aderir ‘fisicamente’ a um determinado universo de sentido. O poder de persuasão de um discurso consiste em parte em levar o leitor a se identificar com a movimentação de um corpo investido de valores socialmente especificados. A qualidade do ethos remete, com efeito, à imagem desse ‘fiador’ que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado (MAINGUENEAU, 2002, p. 99). [Grifos nossos]

Nesta perspectiva, o co-enunciador não é apenas persuadido, ele é mobilizado e estimulado a aderir a um universo de sentido. Esse processo é encontrado no corpus desta pesquisa. Como discorreremos na primeira seção desta tese, a plateia (os co-enunciadores) é constantemente compelida pelos ciberintimidadores a aderir à violência, como se vê no

destaque preto da Figura 3. Um de nossos diferenciais está no enfoque do universo de sentido da violência verbal e não verbal.

No último período da citação anterior, confirmamos nossa reflexão sobre o ethos ser uma imagem/representação construída pelo enunciador e chegamos à noção de **fiador**. Além da clara conceituação feita no excerto, Maingueneau (1995) alerta que a instância que assume o tom da enunciação não é o autor real, o sujeito empírico⁷¹. É, na verdade, essa representação/imagem construída durante a incorporação. O fiador seria, então, como já sinaliza o significado da palavra, “quem responde por outro” (HOUAISS, 2004, p. 340). No caso da teoria em discussão, ele é a representação construída que responde pelo enunciado. Por exemplo, no caso de nosso objeto, quem se responsabiliza pelo discurso violento, pela enunciação proferida em comunidades virtuais de SRS, não é um sujeito empírico, mas sim um fiador, a representação construída durante a enunciação, que nomeamos na primeira seção desta tese de “ciberintimidador”. Desta forma, esta pesquisa não trata dos sujeitos empíricos, mas sim de **sujeitos discursivos**. Por isso, não nos interessam dados empíricos (nomes, escolas, características pessoais, por exemplo), mas sim os traços discursivos que esses fiadores deixam nos textos ao encenarem seus discursos⁷² violentos nas redes sociais.

Por outro lado, ao tratar da obra literária, Maingueneau (2006) prescreve que a imagem/representação, o rastro deixado no texto e a necessidade de suscitar adesão típica do ethos estão diretamente relacionados à **maneira de dizer**, que remete a *maneira de ser* (MAINGUENEAU, 1997). Em obra mais recente, o pesquisador mantém a mesma tese, estendendo-a a outras esferas de comunicação, um sinal de que as reflexões sobre ethos tecidas para o texto literário também se aplicam aos demais textos, o que autoriza as relações estabelecidas entre a teoria e o nosso objeto de estudo. Sobre o significativo papel da maneira de dizer, ele define que:

o universo de sentido propiciado pelo discurso impõe-se tanto pelo ethos como pelas ‘ideias’ que transmite; na realidade, essas ideias se apresentam por intermédio de uma maneira de dizer que remete a uma maneira de ser, à participação imaginária em uma experiência vivida (MAINGUENEAU, 2002, p. 99). [Grifos nossos]

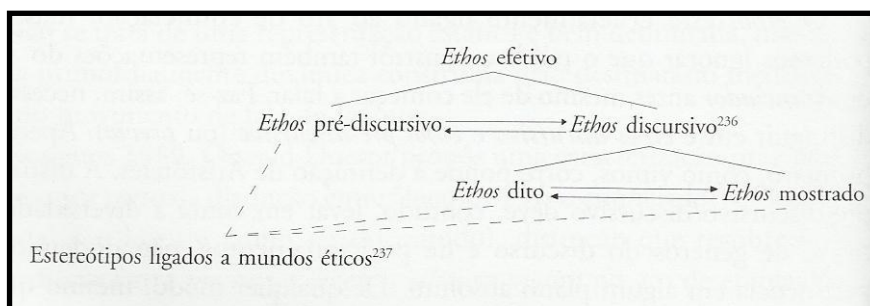
⁷¹ Mais uma vez, adaptamos as prescrições teóricas feitas para a obra literária a textos não literários, procedimento também realizado pelo próprio autor em obras recentes.

⁷² Cf. noção de encenação discutida na seção 3.2.

Os trechos por nós sublinhados evidenciam e resumem o processo descrito. Aderimos a tal relação estabelecida acerca do ethos e dos sentidos, porque concordamos que a maneira de ser deixa-se ver, mostra-se, através do texto e da forma como nele dizemos as coisas do mundo; ou melhor, os objetos de discurso. Nos discursos analisados por esta pesquisa, percebemos o fato anteriormente teorizado, uma vez que a violência contra docentes se consolida através de uma maneira de dizer agressiva, repleta de palavras de baixo calão e de sentidos que maculam a imagem do professor. Por sua vez, essa maneira de dizer agressiva impõe aos estudantes um ethos de violência, ou seja, uma imagem também agressiva desses enunciadores. Todo esse processo deixa rastros nos textos escritos em comunidades, grupos e perfis temáticos de redes sociais, em consonância com os pressupostos de Maingueneau.

Para concluir a incursão teórica desta seção da tese, adentraremos nos meandros de **categorias** sobre ethos formuladas ou retomadas por Maingueneau. Em *Discurso literário*, encontramos uma tentativa do autor de classificar o fenômeno, definindo que “o ethos de um discurso resulta de diversos fatores” (MAINGUENEAU, 2006, p. 270). Nesse momento, ele relaciona o ethos mostrado (ou discursivo) ao ethos dito, defendendo a forte relação entre eles e a dificuldade de delimitar a fronteira que os divide. Nesta obra, os conceitos não ficam claros, mas evidencia-se o ethos efetivo, “aquele construído por um dado destinatário, resulta da interação dessas diversas instâncias, cujo peso respectivo varia de acordo com os gêneros do discurso” (MAINGUENEAU, 2006, p. 270) e resumem-se os demais **fatores** da seguinte forma:

ESQUEMA 1: Esquema construído por Maingueneau (2006, p. 270)



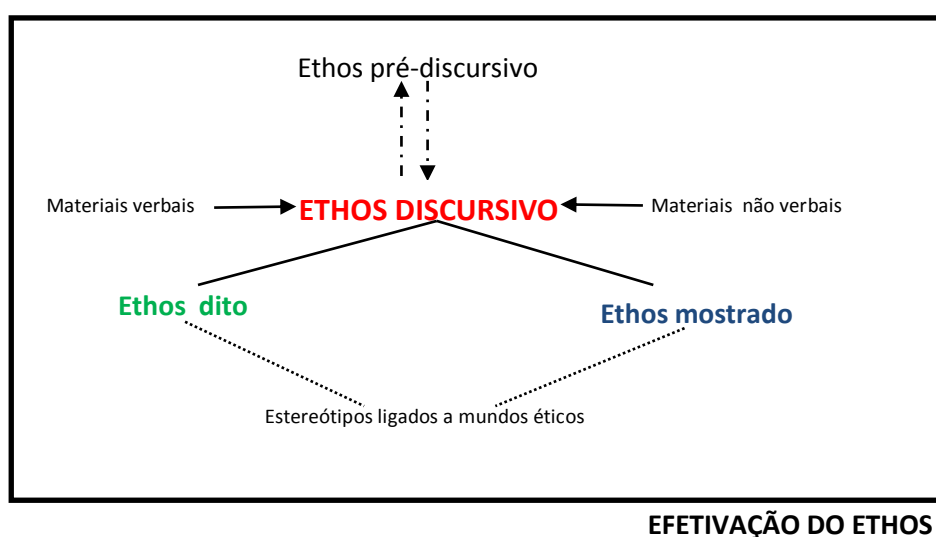
Destacamos que, antes do resumo visual, o autor faz uma conceituação superficial dos fatores mencionados, o que dificulta a compreensão de leitores iniciantes. Ele não descreve o ethos pré-discurso, apenas sinaliza o discursivo e o mostrado como se ambos fossem o mesmo

conceito, ao escrever “[...] o ethos discursivo (ethos mostrado)...” (MAINGUENEAU, 2006, p. 270) e trata do dito como “[...] fragmentos do texto em que o enunciador evoca sua própria enunciação...” (MAINGUENEAU, 2006, p. 270). Se o discursivo e o mostrado são o mesmo conceito, por que, no esquema, estão em linhas e em níveis diferentes? Acreditamos que o ethos mostrado é uma das faces do ethos discursivo, sendo o dito a outra. Defendemos também que a nomeação “ethos discursivo” é a mais adequada ao processo total de construção de imagem do enunciador.

Percebemos, no esquema, que Maingueneau (2006) destaca visualmente, através das setas duplas, a forte interação entre o ethos dito e o ethos mostrado como as duas faces constitutivas do ethos discursivo. Por outro lado, estranhamos a localização superior do “ethos efetivo”, em detrimento do “ethos discursivo”, já que o autor entende que a segunda expressão abarca o processo como um todo. Se nossa leitura estiver correta, é contraditório colocar “ethos efetivo” no topo do esquema, onde julgamos que deveria estar “ethos discursivo”. Além disso, também discordamos da linha ocupada por “ethos pré-discursivo”. Colocar o pré-discursivo e o discursivo na mesma linha significa dizer que eles acontecem ao mesmo tempo e/ou têm o mesmo nível hierárquico. Se o pré-discursivo, como o próprio prefixo sinaliza, acontece anteriormente ao discursivo, deve ser situado visualmente numa linha acima. Também sentimos falta de referências no esquema aos elementos não verbais envolvidos na constituição do ethos.

Na tentativa de minimizar as questões apontadas, redesenhamos o esquema proposto por Maingueneau (2006) da seguinte forma:

ESQUEMA 2: Reconfiguração do esquema de Maingueneau (2006)



Acreditamos que essa nova configuração revela de forma mais clara os conceitos. Mantivemos o cerne da teorização do autor, mas destacamos visualmente a hierarquia entre os fatores.

A lotação do ethos discursivo no centro do esquema e em vermelho enfatiza a nomeação do processo. A delimitação por uma caixa intitulada como “efetivação do ethos” preserva o desejo de Maingueneau (2006, 2008b) de dar unidade ao processo, destacando a interação entre os fatores, mas não deixa parecer que seja uma categoria nova, como vimos na expressão “ethos efetivo”. Também o destaque colorido do ethos dito e do ethos mostrado reforça a dupla face das duas categorias, que juntas constroem o ethos discursivo, corroborando nosso posicionamento de que ele e o mostrado não são o mesmo conceito, pois o mostrado é uma das faces do discursivo. Por fim, supomos que, ao registrar a presença de materiais verbais e não verbais, cada qual de um lado, preenchemos a ausência percebida no esquema original.

Por sua vez, na obra *Cenas da Enunciação*, Maingueneau (2008b) detalha a descrição do ethos, através dos **problemas** que elencaremos a seguir:

1. ETHOS PRÉ-DISCURSIVO: representações prévias do enunciador que o público constrói antes que ele fale. Mesmo quando não se sabe nada sobre o locutor, o gênero do discurso ou o posicionamento ideológico induzem expectativas sobre o ethos (MAINGUENEAU, 2008b).
2. ELABORAÇÃO DO ETHOS: nela interagem fatores como escolha do registro da língua e das palavras, planejamento do texto, ritmo, modulação (MAINGUENEAU, 2008b).
3. MATERIAL: tanto o material verbal quanto o não verbal contribuem para o ethos (MAINGUENEAU, 2008b). Na quarta e quinta seção desta tese, retomaremos essas categorias analíticas.
4. ETHOS VISADO X ETHOS PRODUZIDO: o ethos visado pelo locutor pode não ser aquele produzido pelo destinatário⁷³ durante a enunciação. O autor exemplifica com um professor que visa construir uma imagem de sério (ethos visado) e é percebido como monótono (ethos produzido).
5. ETHOS COMPOSTO: fenômeno no qual o texto mistura vários éthé.

⁷³ Empregamos essa expressão apenas para ser fiel à descrição da teoria do autor, mas preferimos “leitor”, termo usado na obra *Doze conceitos em análise do discurso*. A primeira parece se filiar à concepção de linguagem como mero instrumento de comunicação, afastando-se da visão interacional que assumimos.

Ao desenvolver suas reflexões sobre o tema, o pesquisador elenca algumas **zonas de variação** da concepção de ethos de Auchlin (*apud* MAINGUENAU, 2008b, p. 61):

- O ethos pode ser concebido como *mais ou menos carnal, concreto ou mais ou menos 'abstrato'...*
- O ethos pode ser concebido como *mais ou menos axiológico...*
- O ethos pode ser concebido como *mais ou menos saliente, manifesto, singular vs. coletivo, partilhado, implícito e invisível...*
- O ethos pode ser concebido como *mais ou menos fixo, convencional vs. emergente, singular.*

Ao final de *Cenas de enunciação*, Maingueneau (2008b) repete o esquema 1 e as poucas explicações de *Discurso literário*. Ao mantê-lo igual, o autor perde, a nosso ver, a oportunidade de aprofundar a teoria, de ampliar os comentários sobre os conceitos e de preencher lacunas do esquema original.

Na obra *Doze conceitos em análise do discurso*, ele é consistente ao trazer os seguintes **planos de manifestação do ethos** depreendidos de textos divulgados em sites de relacionamentos:

1. ETHOS CONSTRUÍDO A PARTIR DOS PSEUDÔNIMOS: elemento que contribui para a constituição do ethos discursivo, pois suas características, associadas às do texto, fazem o leitor ativar um ethos. Na quarta e quinta seções desta tese, retomaremos essa categoria analítica.
2. ETHOS *DITO*: imagem construída quando o enunciador dá informações sobre si mesmo.
3. ETHOS DISCURSIVO (*MOSTRADO*): “é construído pelo destinatário a partir dos índices da enunciação: escolhas de ordem lexical, complexidade da sintaxe, ritmo das frases, *jogo* de planos enunciativos (parênteses, ironia, paródias...) etc., mas também qualidade ortográfica ou riqueza e natureza cultural.” (MAINGUENEAU, 2010b, p. 84).
4. ETHOS CONSTRUÍDO A PARTIR DAS FOTOS: as fotografias dos anunciantes levam o destinatário a construir um ethos, que pode ser ou não convergente com o ethos discursivo. Na quarta e quinta seções desta tese, retomaremos essa categoria analítica.

Nessa última obra, registramos que Maingueneau (2010b) observa dados específicos do ethos construído em ambiente virtual. Os planos de manifestação do ethos previsto pelo autor alicerçarão as análises que traçaremos nas seções seguintes, porque há grande proximidade entre os sites de relacionamentos por ele analisados e os SRS por nós estudados.

Também destacamos sua ênfase no fato de o ethos ser uma imagem do locutor, construída a partir dos sinais dados por ele na incorporação textual, mas **ativada pelo leitor** na compreensão do texto.

Esperamos que esta seção teórica tenha esclarecido as contribuições do pesquisador francês à concepção de ethos, demonstrando como ele avançou as reflexões sobre ethos iniciadas por Aristóteles ao tratar do caráter moral. Para finalizar, recorreremos à voz do próprio autor para resumir o processo discursivo:

Os enunciados suscitam adesão do leitor através de um modo de dizer que é igualmente um modo de ser. Capturados pela leitura, pela audição, pelo espetáculo, num *ethos* envolvente e invisível de um fiador, não nos limitamos a decifrar conteúdos, mas também participamos do mundo configurado pela enunciação, obtemos acesso a uma identidade de alguma maneira encarnada. O destinatário é levado a identificar-se com o movimento de um corpo, mesmo que bem esquemático, investido de valores historicamente especificados. Sua adesão ocorre por uma sustentação recíproca entre a cena de enunciação (de que é parte o *ethos*) e o conteúdo apresentado. O destinatário se incorpora a um mundo associado a certo imaginário do corpo, sendo esse mundo configurado por uma enunciação que se realiza a partir desse corpo (MAINGUENEAU, 2006, p. 290).

Nas análises a seguir, retomaremos a complexa noção de ethos como estratégia para a adesão de sujeitos a posicionamentos discursivos, concepção que vai além da teoria da argumentação e da análise do discurso de inspiração sociopsicológica. Colocamo-nos, portanto, ao lado do posicionamento teórico-metodológico de Maingueneau (2008b, 2006) e analisaremos as regularidades de nosso corpus em relação às categorias e conceitos discutidos até o momento.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS NOÇÕES DE DISCURSO VIOLENTO E DE ETHOS DE VIOLÊNCIA

Nesta seção, discutiremos o que compreendemos como discurso violento e ethos de violência. Para iniciar tais caracterizações, recorreremos às palavras de Hartmann (2005, p. 48), que afirma:

Toda realidade se funda em um discurso. [...] Então, se não existe realidade pré-discursiva e se a violência carrega em si o irrepresentável podemos supor que o que conhecemos como violências são manifestações derivadas de determinados discursos que tendem a um lugar no qual o discurso não se sustenta enquanto produtor de realidades. Isso quer dizer que a violência toma corpo quando o discurso falta. É possível contrapor dizendo que existem discursos violentos. Não discordamos neste ponto. Porém os discursos violentos não são da mesma ordem que a violência, esta aponta um limite do discurso, mesmo sendo produto de um discurso. Podemos, por exemplo, analisar os insultos ou os apagamentos subjetivos produzidos via discurso. Mas a violência somente vai se dar quando o discurso tocar no limite do irrepresentável. Seria ainda possível dizer: sobre o que não temos acesso não podemos falar e que é através do discurso que conhecemos a violência e desta forma a violência é um discurso. [Grifos nossos]

Embora grande, o excerto da obra de referência traz caras afirmações que alicerçam a discussão travada nesta tese. Todos os trechos sublinhados sinalizam que outros pesquisadores como Hartmann (2005) também concebem que **a violência é conhecida pelo discurso**. Como o próprio autor defende na segunda sublinha, as violências são manifestações que derivam de determinados discursos.

Num viés também psicanalítico, Ferraril (2006, p. 50) defende que a “[...] a violência se transformou em um fenômeno com discurso que lhe é próprio”. O autor também menciona o encontro desse fenômeno com a linguagem, defendendo que “compreender a violência [...] supõe adentrar-se na constituição do laço social, considerar os discursos que imperam em dado contexto histórico e não perder de vista as formas como os sujeitos são capazes de responder aos mesmos...” (*Op. Cit.*, p. 51). A discussão sobre *Agressão e violência* (título do artigo) traçada pela autora, assim como a anterior, subsidia nosso pressuposto da violência como um tipo de discurso, que nomeamos como discurso violento.

No caso de nossa pesquisa, acreditamos que a ciberviolência contra professores deriva dos discursos proferidos sobre eles nos ambientes virtuais variados, dentre eles, nos populares sites de redes sociais. Essas ocorrências virtuais revelam que o discurso é ora fonte e ora

consequência das agressões verbais e não verbais (Cf. seção 5) proferidas contra professores no espaço público da web.

A expressão utilizada na terceira sublinha do excerto citado – a saber: **discursos violentos** – e a afirmação de Hartmann (2005) de que não discorda dessa questão nos autorizam a também empregar tal expressão. Amparados nas afirmações do pesquisador que nos embasa e na discussão que travamos na segunda seção desta tese (DEBARBIEUX, 2002, 2001; DEBARBIEUX *et. al.*, 2003; DEBARBIEUX & BLAYA, 2002), consideramos como violência desde a física até as agressões verbais e não verbais típicas do ciberespaço. Em ambientes virtuais, a expressão pode ser empregada em relação à agressão, difamação, perseguição e outros atos considerados menores por alguns. Podemos conceber que há violência dirigida aos professores por alunos em sites de redes sociais, porque a ADF concebe que o texto materializa o discurso. Como a maior parte da interação virtual se processa por escrito – através de palavras, caracteres computacionais, fotografias e ilustrações (Cf. seção 5) –, cremos que esses textos materializam, portanto, a violência.

As últimas sublinhas da citação realizada anteriormente também respaldam esse nosso posicionamento teórico. Segundo Hartmann (2005), conhecemos a violência através do discurso que projeta, o que faz com que a violência seja um tipo de discurso. Só conhecemos a ciberviolência contra professores, porque ela é revelada nos discursos materializados em textos agressivos, semelhantemente aos pressupostos da ADF, e veiculada publicamente nos SRS. Se assim não fosse, o fenômeno não existiria, o que revela que ele instaura um tipo de discurso, o violento, autorizando nosso uso da expressão “discurso violento contra professores”.

Essa reflexão parece coerente e nosso uso também parece legítimo que Hartmann (2005, p. 49) faz uma distinção entre **escrita violenta** e escrita da violência. Compreendemos que a primeira é a escrita que materializa a violência, como os exemplares de nosso corpus, e a segunda é aquela que versa sobre a violência e não a comete, como esta tese. O registro escrito desta pesquisa pode ser considerado como a escrita da violência contra professores. Versamos aqui sobre atos agressivos, não os cometemos por escrito, como fazem os sujeitos produtores dos diversos gêneros (Cf. seção 4) que circulam na página iniciais das comunidades virtuais que agredem professores.

Definido o que concebemos por discurso violento, passemos à noção de **ethos de violência**. Acreditamos que o ethos é um processo discursivo, como defende o compêndio organizado por Motta & Salgado (2008), a heurística das pesquisas de Maingueneau (2013, 2010b, 2002, 1998) e as seções desta tese, e que a violência é um discurso, como afirmaram Hartmann (2005) e Ferraril (2006). Ambas as constatações contribuem para que afirmemos que a violência pode ser mostrada como uma imagem de si para conseguir a adesão dos sujeitos; ou seja, pode se configurar como um tipo de ethos inusitado em relação à ideia de positividade dos *ethé* encontrado na modernidade e, especificamente, em nosso corpus.

Os protestos realizados no Brasil em 2013 e 2014 podem ser exemplos desse fenômeno. Neles, a violência virou um traço do caráter e da corporalidade do ethos que os enunciadores construíram para cativar a adesão de seus interlocutores, uma imagem de violência. O desejo de associar a imagem de si à violência é constatável na forma como se autoneomaram os integrantes de um movimento de contestação nos protestos de junho de 2013: Black Bloc. Sobre esse grupo, Silva (2013) cita:

Alcadipani afirmou que os brasileiros se inspiraram no movimento Black Bloc dos Estados Unidos, que tem um caráter antiglobalização e ataca com violência o que considera símbolos do capitalismo. O movimento está presente não só nos Estados Unidos, mas em diversos países como Egito, Turquia, Grécia, entre outros. Sua principal característica é não ter líderes definidos ou interlocutores para falar com o governo. O pesquisador afirmou que, no Brasil, esse modelo foi adaptado e a agenda crítica da globalização deu lugar à reivindicação de melhorias para o Brasil. Segundo ele, o nível de organização que a polícia quer atribuir aos black blocs - supostamente capazes de criar até táticas de enfrentamento com a PM - não ocorreria (ALCADIPANI *apud* SILVA, 2013, p. 2).

Como se vê nas palavras do articulista, violência e agressividade estão no cerne das características do Black Bloc; ou seja, é uma imagem que os integrantes constroem e valorizam como tática de luta por seus ideais. Claro que há análises antropológicas, sociais e políticas muito mais profundas sobre o fenômeno. Nosso interesse nesse momento é apenas ilustrar um caso possível, real e sociocultural da construção do tipo de ethos constatado. Esperamos, com o exemplo acima, ter ilustrado que, na pós-modernidade, a violência pode ser utilizada como um atributo para conseguir a adesão ao discurso.

Acreditamos que o mesmo processo discursivo e linguístico se dá em nosso corpus. Entendemos que os ciberintimidadores usam a linguagem verbal e não verbal para encenar um discurso violento, criando uma imagem de si de violência, que é utilizada como instrumento

de conquista, de adesão de sujeitos, os internautas em geral e os membros das comunidades virtuais nas quais os textos são veiculados e compartilhados. Mais adiante, tentaremos confirmar essa reflexão com as diversas análises de excertos dos SRS enfocados por esta pesquisa.

Em sua pesquisa de mestrado, Soares (2011) investiga as estratégias discursivas responsáveis pela construção do ethos no Orkut, num movimento analítico semelhante a esta tese. A analista do discurso verifica uma recorrência de construções positivas de si, como se percebe na seguinte afirmação:

Todos os perfis possuem uma construção positiva do ethos, todos buscam estratégias de autoelogio e, ainda que, em alguns momentos, os usuários apresentem seus defeitos, o fazem com a intenção de captação. [...] Essa construção de um *ethos* positivo, imprescindível para a captação - considerada neste trabalho estratégia constitutiva do gênero - é um traço típico que foi observado nos perfis (SOARES, 2011, p. 74). [Grifos nossos]

Na amostra analisada pela pesquisadora, chega-se às seguintes categorias de ethos discursivo: “produto, superior, sedutor, engajado, contraditório e rebelde” (SOARES, 2011, p. 71).

Embora aquela pesquisa tenha demonstrado a coerência de nosso percurso analítico, no que tange a análise dos Perfis de SRS para chegar ao ethos construído, a recorrência da positividade difere parcialmente de nossos resultados, porque detectamos nas comunidades de SRS enfocados a predominância de apresentações/descrições agressivas, com escritas violentas, nos termos de Hartmann (2005), que materializam um discurso violento contra professores.

Verificamos que essa escrita consequentemente incorpora, num processo semelhante àquele descrito por Maingueneau (2013, 2010b, 2002, 1998), uma imagem de violência que serve para conquistar seus interlocutores e constituir-se como integrante de uma comunidade discursiva, nos termos de Maingueneau (2008b, 2002, 2007). Por sua vez, a construção do ethos discursivo como estratégia que visa à integração dos sujeitos a uma comunidade é um processo constatado por Soares (2011) que também está presente em nosso corpus, como demonstraremos na seção 4 desta tese. A diferença está nos atributos utilizados para conseguir a adesão ao discurso veiculado. Nas comunidades que agridem professores esses atributos recorrem à violência, à agressão, ao xingamento, ao sarcasmo etc. Por essa razão, a fim de

registrar esse deslocamento do sentido mais comum de positividade dado ao ethos, nomeamos o ora constatado de “ethos de violência”.

A fim de legitimar “a novidade” de nossa pesquisa e a coerência da nomeação dada ao fenômeno discursivo enfocado, procedemos a uma pesquisa no *Google Acadêmico* pelo argumento de busca “ethos de violência”. Em tal incursão, realizada no dia 20 de abril de 2014, encontramos apenas 4 registros de trabalhos, dos quais um estava com o arquivo corrompido, outro constava na lista de resultados, mas não apresenta a expressão dentro do documento, e dois direcionaram para o mesmo artigo científico intitulado *A apropriação da discursividade religiosa pelo campo político*, de Bem & Tadvald (2004).

Nessa produção acadêmica, os autores analisam textos produzidos para a campanha de um candidato a vereador de uma comunidade da periferia de Porto Alegre. Apesar de ter aparecido no resultado da busca, a pesquisa não desenvolve com consistência a noção observada, empregando a expressão apenas uma vez, na seguinte afirmação: “Apesar do tom jocoso das ações, estas nos remetem a um ethos de violência particularmente projetado para as periferias. Chamamos a atenção para estes aspectos, pois nos parece importante marcar o ethos característico de uma periferia de uma grande cidade” (BEM & TADVALD, 2004, p. 65). Embora o artigo analise as imagens construídas discursivamente pelo candidato enfocado, os autores não explicitam nem enfatizam essa categoria analítica, muito menos a relacionam com profundidade à violência. Então, a obra tem importância como registro da expressão que pretendemos cunhar e como sinalização de que este tipo de ethos já foi vislumbrado em outros trabalhos, mas sua pouca ênfase na categoria analítica não possibilita diálogos mais profundos com a pesquisa desses autores.

Por sua vez, em obra já citada, principalmente no primeiro capítulo, Zuin (2012), doutor em Educação e Pós-doutor em Filosofia da Educação, embora não trate direta e explicitamente do ethos, realiza interessantes reflexões com as quais podemos dialogar. Suas constatações nos fizeram compreender que o processo de violência de aluno contra o professor em SRS é resultante do **sadismo** dos alunos, demonstra ser um poder **narcísico** e se respalda no **prazer de ser percebido**. Segundo o pesquisador, esse processo se dá da seguinte forma:

O alvo do sadismo do aluno se torna o próprio professor. [...] Por outro lado, torna-se evidente o prazer narcísico dos alunos que realizam seus desejos de onipotência e

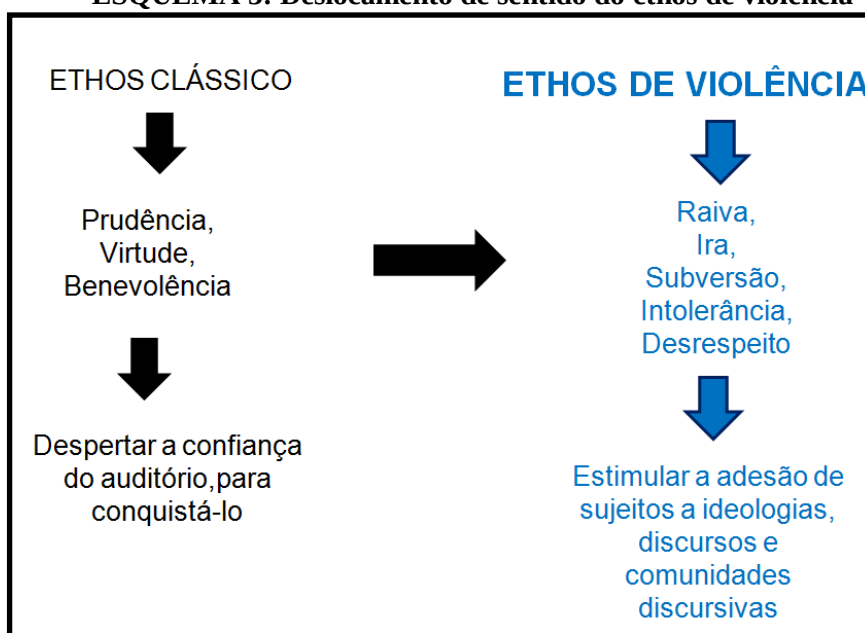
desconsideram quaisquer limites em relação aos seus atos de postarem as imagens dos professores, independentemente das consequências decorrentes para as pessoas cujas imagens são projetadas em escala global. [...] Mas o sadismo dos alunos precisa ser analisado diante das tonalidades chocantes da atual sociedade do espetáculo. A fúria sádica dos alunos pode ser caracterizada como narcísica não só porque se identificam com o professor-agressor e, assim, como se “professoriza”, mas principalmente pelo prazer de ser percebido por milhares de pessoas que registram suas visitas nos números situados logo abaixo dos vídeos. Na época da revolução microeletrônica em que ser significa cada vez mais ser percebido, os novos Narcisos se apaixonam não só pela projeção da própria imagem, mas também pelo reconhecimento do outro em relação às imagens que são manipuladas⁷⁴ e expostas por alguém em escala global por meio da internet (ZUIN, 2012, p. 132-133). [Grifos nossos]

As reflexões do autor sobre sadismo, poder narcísico e prazer de ser percebido dos alunos ratificam nossa leitura de que a violência é por eles usufruída como um atributo para conquista de adeptos em ambiente virtual. Por isso, diferentemente dos *ethé* já observados em pesquisas científicas, a imagem de violência – o ethos de violência – é construída pelos donos das comunidades e seus participantes, a fim de conquistar outros membros que se identifiquem com essa ideologia. É uma forma de cativar outros alunos desejosos por derrubar os professores do pedestal de “semideuses” no qual foram colocados durante tantos anos, como descrevemos na segunda seção desta tese.

Nesse jogo que acreditamos ser também discursivo, agredir aqueles que os agrediam com seu autoritarismo e distância demonstra a onipotência do aluno, revela a inversão de valores, a deslegitimação e a quebra de hierarquias já tratadas. Na atual sociedade, não só os valores se invertem, mas os *ethé* socialmente estabelecidos também. A violência, um atributo negativo, na sociedade do espetáculo e na revolução microeletrônica descrita por Zuin (2012), substitui a prudência, a virtude e a benevolência preconizadas por Aristóteles (2005a) e ampliadas por Maingueneau (2013, 2010b, 2002, 1998) ao estudarem o fenômeno do ethos. Nesta tese, acreditamos que o ethos passe por um deslocamento de sentido para acompanhar as mudanças sociais e discursivas vividas nos últimos anos. Para que o leitor compreenda melhor esse rearranjo, produzimos o seguinte esquema:

⁷⁴ As análises da seção 5 revelam dados corroboradores dessa reflexão do autor.

ESQUEMA 3: Deslocamento de sentido do ethos de violência



Pelo esquema 3, fica evidente que os dados de nossa pesquisa fizeram emergir um novo tipo de ethos, o ethos de violência. Esse deslizamento de sentido na concepção de ethos, que traz a violência como um atributo de conquista, também se justifica com as constatações da atual edição de *Análise de textos de comunicação* sobre *Os ethos híbridos*, respectivamente títulos da obra e de uma seção do capítulo *O ethos*. Neles, Maingueneau (2013) reconhece a possibilidade da mistura de vários *ethé*, inclusive aqueles improváveis, em uma mesma enunciação. Sendo a violência inicialmente improvável para a construção da imagem de si e revelando ela uma mistura híbrida com a concepção clássica, acreditamos que nossa descoberta teórica se alinha aos pressupostos do autor, embora não seja completamente prevista por ele.

Consideramos que esse tipo de ethos seja coerente com a sociedade pós-moderna em que vivemos. Nela, a violência ganha ares “positivos” e serve para conquistar adeptos, como acontece com o Black Bloc exemplificados anteriormente. Os protestos são fonte de profundas reflexões de Castells (2013) na obra *Redes de indignação e esperança: os movimentos sociais na era da internet*. O sociólogo espanhol trata, dentre outros fatores, da violência como forma de repressão de manifestações de rua, ou seja, como demonstração de poder de dirigentes, estados e policiais. Tais ponderações são relevantes, principalmente, porque ele enfoca os movimentos sociais iniciados, mediados ou popularizados pela rede mundial de computadores, mais especificamente pelas redes sociais da internet.

Como se vê na parte direita do esquema, essa concepção de ethos de violência se alinha aos pressupostos aristotélicos, porque ele já tratava na *Retórica* da ira e da raiva como paixões que poderiam ser utilizadas para conquistar o auditório; ou seja, já nos estudos clássicos, o filósofo grego abriu precedentes para nossa interpretação. As expressões que seguem as duas primeiras – subversão e desrespeito – contemplam as reflexões que traçamos na segunda seção deste trabalho e as demais – agressão física, ofensa moral e intolerância – consideram as categorias do ethos de violência descritas mais à frente. Com a configuração do Esquema 3, quisemos revelar que, em nosso corpus, o ethos deixa de ser constituído através da prudência, virtude e benevolência, como defendem a maioria dos trabalhos sobre esse fenômeno, e passa a enfatizar aquelas características do lado direito, num deslizamento de sentido que torna a violência, naquelas suas múltiplas formas de manifestação, um tipo de ethos possível.

Em que consiste esse deslizamento? Sabemos que o ethos normalmente é um conceito associado à positividade (como os traços do lado esquerdo do esquema) e que a violência é tacitamente relacionada à negatividade, mas a noção de ethos aqui constatada e registrada no Esquema 3 processa um deslocamento de sentido, no qual a violência ganha, nos textos analisados, uma certa positividade perceptível na liderança que alunos agressores de professores passam a ter, tornando-se “ídolos” da turma e dos membros das comunidades. Eles são admirados pela coragem de agredir verbal e visualmente os professores no espaço público da internet, num processo semelhante ao tratado por Aristóteles (2005a e 2005b). Assim, a coragem e a valentia mostradas na prática da violência tornam-nos os novos “ídolos” descritos na segunda seção desta tese. Ou seja, a violência é utilizada como atributo para buscar a adesão de adeptos ao seu discurso também violento. Mostrando-se violentos, construindo para si uma imagem de violência, os ciberindimidadores conquistam alguns internautas, intimidadores-seguidores, porque eles veem aquela violência como algo “positivo” que merece ser “seguido” e repetido. Assim, os enunciadores dos textos, através da violência representada, conseguem a adesão dos leitores, objetivo precípua do ethos concebido por Maingueneau (2010b, 2002, 1998). É nesse sentido que tomamos a violência como traço constitutivo do tipo de ethos constatado por este trabalho.

Além disso, a violência de alunos contra professores em SRS pode ser vista como uma forma de reação dos oprimidos, demonstrando poder sobre aqueles historicamente opressores – os docentes –, em consonância com as constatações de Zuin (2012). Nesse processo, também há um certo deslizamento da negatividade para a positividade, porque o

ciberintimidador, na verdade, transforma a vingança, algo *a priori* negativo, em positivo, porque demonstra para os demais alunos que tem mais “poder” sobre o professor agredido. Essa coragem de agredir o professor é vista pelos demais estudantes como algo positivo e encantador, num processo significativo para a conquista de sua adesão. Assim, acreditamos que nossa concepção se aproxima também da de Aristóteles (2005a, 2005b), quando previa que a raiva e a ira também poderiam conquistar o auditório. É exatamente o que acontece com os ciberintimidadores vingativos.

Outro exemplo possível para o fenômeno é o de um professor que cria para si uma imagem de exigente, mau e carrasco, características inicialmente negativas, mas que, na relação com os alunos, pode se tornar, através de um deslizamento de sentido, traço positivo. Isso acontece porque essa representação inicial faz com que os estudantes “levem sua disciplina a sério” e estudem. Ao final, eles passam a considerar o professor como profissional e responsável, justamente porque era exigente demais. Esse processo é tão comum que ouvimos frequentemente pessoas comentarem que seus bons professores, aqueles dos quais se lembram e que com os quais realmente aprenderam, foram precisamente aqueles mais exigentes. Também é comum ouvir professores relatarem que não querem ser os “bonzinhos”, mas sim os “maus” que ensinam e trabalham com seriedade. Esses professores propositadamente criam para si uma imagem, um ethos, inicialmente negativo, mas que depois ganha ares de positividade e conquista a adesão de seus interlocutores.

Um processo semelhante acontece no texto *Mães Más*, de Autor Desconhecido, disponível no Anexo 2. Ao mostrar-se através de sua maneira de dizer, o narrador constrói para si uma imagem aparentemente negativa, embasada na suposta maldade intrínseca a noção de mães más. Essa negatividade desloca-se para uma certa positividade, pois ser mau é ser educador e orientador dos filhos, fazendo com que eles construam um bom caráter. Dessa forma, a negatividade inicial da autocaracterização como mau serve de instrumento de conquista dos leitores, fazendo com que ele queira também ser “mau”. É nesse sentido que concebemos o deslizamento da concepção de ethos clássica, que enfatiza a positividade, para o ethos de violência, que tem uma certa negatividade transformada em positividade.

Em outro viés, Rosário (2013, p. 105), em seu capítulo *Reconhecimento e culpa: considerações sobre o problema da violência no ethos contemporâneo*, defende que “inerente ao ethos, as **manifestações da violência** assumem diferentes contornos ao longo da história”. São elas: 1) “a violência como busca de se fazer conhecer novamente pelo outro” (ROSÁRIO,

2013, p. 105) e 2) “violência sistemática, [...] inclui não só a violência física direta, mas também as mais sutis formas de coerção que impõem relações de dominação e exploração” (*Op. Cit.*, p. 106). Essa obra nos autoriza a conceber a violência como um caráter exaltado pelo ethos construído pelos alunos em textos verbais e não verbais dirigidos a professores em comunidades virtuais, pois a imagem de violência faz o outro “descer de seu pedestal” e reconhecer o aluno, naquele processo ambivalente de amor e ódio – sadomasoquista – descrito por Zuin (2012). Concebemos, portanto, que o ethos de violência é exaltado como uma imagem a conquistar adeptos e, ao mesmo tempo, como forma de reconhecimento do professor. Como bem disse Zuin (2012), se o aluno não consegue a atenção do seu professor, já que ele se colocou muitas vezes como superior, o tenta com a agressão e a violência, de forma semelhante à teorização de Rosário (2013). Essa é mais um indício de que a violência, secularmente conhecida como característica negativa, pode se “positivar” e se tornar estratégia de conquista de adeptos: outros alunos e até os professores, a partir do sadomasoquismo estudado por Freud e retomado por Zuin (2012).

Além disso, defendemos que, se para Maingueneau (2013, 2010b, 2002, 2006, 1998) o ethos envolve uma maneira de *dizer* que significa uma maneira de *ser*, como explicamos nesta seção da tese, defendemos que uma maneira de dizer violenta sobre o outro revela uma **maneira de ser violenta** do sujeito. Isso significa que, ao colocar em prática nos SRS sua escrita violenta (HARTMANN, 2005), os alunos estão mostrando uma maneira de dizer que revela sua maneira de ser. Barros & Barros (2011) chegam a constatações semelhantes a essas, ao retomarem as pesquisas de Maingueneau e aplicarem ao *Ethos discursivo da polícia*, título principal do artigo. Ao final, eles descrevem a violência como “[...] uma atitude de violência, sob diversas perspectivas, desde o gesto de excluir, até a morte propriamente dita” (BARROS & BARROS, 2011, p. 89). Essa concepção alinha-se à nossa e respalda o tipo de ethos contatado. Portanto, ressaltamos que conceberemos como violência qualquer atitude agressiva, desde a exclusão, a intolerância, o desejo e a representação de atos agressivos até a morte propriamente dita e praticada. Também se faz necessário frisar que tomamos as expressões “violência” e “agressão” como sinônimas. Embora elas não constituam uma sinonímia perfeita, até porque esse fenômeno não existe, aproximam-se da categoria analítica enfatizada neste trabalho.

Esperamos que o diálogo teórico travado anteriormente tenha respaldado nossa tese central exposta na Introdução, a lembrar: “No singular espaço de fala pública da internet,

agredir professores torna-se sinal de coragem dos novos ‘ídolos’ estudantis que conquistam adeptos para o grupo e para o discurso caracterizado como violento. O ethos de estudantes do corpus observado é, portanto, ao mesmo tempo consequência e motivação da adesão ao discurso violento contra professores, configurando uma nova imagem de si, que chamamos de ‘ethos de violência’. Defendemos, portanto, que, na web, os sujeitos estudantes sentem-se livres para agredir o professor, maculando a imagem dos professores e construindo um ethos de violência”.

Cunhada a expressão que registra o “novo” tipo de ethos, passemos à análise de exemplares do corpus e, em seguida, à categorização dos dados.

3.4 A CONSTRUÇÃO DO ETHOS DE VIOLÊNCIA EM COMUNIDADES VIRTUAIS DE SRS: UMA ANÁLISE DE RECURSOS DISCURSIVOS

Nesta seção, apresentaremos análises de trechos das páginas iniciais das comunidades virtuais de SRS selecionadas, a fim de exemplificar a teoria descrita nesta seção da tese, de investigar as duas primeiras questões de pesquisa (Cf. *Introdução*), de confirmar nossa tese central e de ilustrar algumas regularidades. Apresentamos um exemplo de cada SRS que supomos representar significativos e recorrentes dados e, em seguida, categorizamos os dados referentes emergentes do corpus.

Dada a instabilidade da categoria analítica enfocada nesta seção e a complexidade do material empírico-textual analisado, assumimos os riscos da empreitada analítica e nos responsabilizamos pelas possíveis lacunas.

A análise atenta das ocorrências do corpus fez-nos constatar que, no caso observado, o ethos de estudantes se constrói a partir da violência contra professores proferida em discursos discentes divulgados publicamente nas comunidades virtuais de SRS. Por sua vez, essa violência proferida constrói uma **imagem do professor** depreciativa e pejorativa, que interfere diretamente na imagem do locutor/enunciador que produz os textos; ou seja, na imagem (no ethos, portanto) dos estudantes.

Vejamos como isso se processa em ocorrências do corpus:

FIGURA 5: C2 – Página inicial com texto incorporador do ethos de violência

The image shows a screenshot of the Orkut website interface. The main content area is titled "Eu odeio professor FRUSTRADO" and contains a description of the community's purpose, which is to vent frustrations about teachers. A red box highlights the text "Eu odeio professor FRUSTRADO" and the description. Another red box highlights the text "TEXTOS INCORPORADORES DO ETHOS DE VIOLÊNCIA" (Texts incorporating the ethos of violence) in a separate box. The page also features a forum section with topics like "Saia do SPC e SERASA - sem pagar as suas dividas" and "será que vale a pena ser professor?". There is also a poll section titled "qual é o professor mais chato?????????" and a survey section titled "enquetes". The right sidebar shows a list of members and related communities.

Web Mapas Notícias **Orkut** Tradutor Livros E-mail mais ▼

configurações | versão antiga | sair

orkut BETA página inicial perfil scraps comunidades

Q buscar buscar

Eu odeio professor FRUSTRADO
(6.837 membros)

participar
denunciar abuso

fórum
enquetes
eventos
membros

Eu odeio professor FRUSTRADO
Início > Comunidades > Escolas e Cursos > Eu odeio professor FRUSTRADO

descrição: Se você odeia aqueles professores que:

- + Descontam todas as frustrações cotidianas em sala de aula.
- + Adoram tirar ponto por coisas absurdas.
- + Fazem questão de ferrar quando podem ajudar.
- + Cobram cada vírgula da matéria do jeito que está no livro.
- + São injustos.

idioma: **Portugues (Brasil)**

categoria: **Escolas e Cursos**

dono: [nome]

tipo: público

privacidade do conteúdo: aberta para não-membros

local: Brasil

criado em: 23 de agosto de 2005

membros: 6.837

TEXTOS INCORPORADORES DO ETHOS DE VIOLÊNCIA

membros (6837)

fórum

tópico	postagens	última postagem
Saia do SPC e SERASA - sem pagar as suas dividas	1	22/07/11
será que vale a pena ser professor?	3	07/07/11

novo tópico denunciar spam ver todos os tópicos >

qual é o professor mais chato?????????

Criado por: S [nome]

☐ o de portugues

☐ matematica

☐ geografia

☐ quimica

☐ biologia

☐ fisica

☐ redacao

☐ todoss!

☒ Meu voto está visível para os outros usuários

votar denunciar spam mostrar resultados e comentários >

enquetes

pergunta	votos	fecha
votar qual é o professor mais chato?????????	527	
votar Qual a Pior Matéria?	903	

nova enquete denunciar spam ver todas as enquetes >

comunidades relacionadas

[Eu odeio coitadinhos \(29.253\)](#)

[Eu não tenho Paciência! \(79.812\)](#)

[Hitler era um TONTO \(3.284\)](#)

[Beidades dos Animes \(4.919\)](#)

[Rádio Age \(66\)](#)

[Eu Odeio Resposta Smile \(2.514\)](#)

[Respeita meu Sono, PORRA! \(33.390\)](#)

[Eu Brigo no Orkut \(4.570\)](#)

[Parente é Serpente \(3.296\)](#)

acesse orkut.com | sobre o orkut | blog | desenvolvedores | central de segurança | privacidade | termos de uso | publicidade | ajuda

tecnologia do Google

Amigos on-line

Concluído, mas contém erros na página.

Internet

100%

16:46

A ocorrência anterior ilustra o primeiro acréscimo que trazemos às pesquisas de Maingueneau: o ethos de violência. Os textos construídos pelos ciberintimidadores para compor a página inicial da comunidade apresentam rastros de uma violência verbal que se torna atributo do “novo” tipo de ethos constatado por esta pesquisa. A página inicial do Orkut demonstra a **incorporação textual** e o investimento pelo imaginário tratados pelo autor ao discutir o ethos, com o diferencial de que aqui constatamos um ethos de feições diversas e difusas (MAINGUENEAU, 2010b) daquelas comumente tratadas e previstas por Aristóteles (2005 a, 2005b). Os textos produzidos no ambiente virtual analisado incorporam, portanto, o discurso e o ethos de violência, sendo então decorrência do processo descrito por Maingueneau (1995), como se vê no destaque em vermelho.

O conjunto das características aparentadas⁷⁵ e mostradas⁷⁶ pelo dono da comunidade – ilustradas anteriormente – contribui para a constituição do tipo de ethos constatado por esta pesquisa, uma imagem diferente daquela de prudência, virtude e benevolência tratada pelo precursor da teorização e da descrição do fenômeno do ethos. O ethos de violência se constitui a partir da agressividade e de subversão visíveis na linguagem do texto produzido pelo sujeito discursivo e pela consequente imagem pejorativa do professor que é construída. No texto destacado em vermelho, o ciberintimidador lista características que constroem a **imagem de professores** como frustrados (atributo destacado na tipografia do título *Eu odeio professor FRUSTADO*), autoritários, injustos e arbitrários (porque “Adoram tirar pontos por coisas absurdas”), vingativos (porque “Descontam todas suas frustrações cotidianas e sala de aula”), cruéis (porque “Fazem questão de ferrar quando podem ajudar”), puristas e detalhistas (porque “Cobram cada vírgula da matéria...”). Todas essas imagens dos professores são efeitos de sentido resultantes das características elencadas no texto produzido pelo aluno como descrição principal da comunidade que será lida por qualquer internauta interessado.

A partir da caracterização do professor tematizado pela comunidade, a **materialidade textual**, automaticamente, constrói uma imagem de agressividade para o sujeito discursivo, um ethos de violência. Ao produzir o texto destacado em vermelho, o enunciador opta pela específica materialidade textual composta por um registro da língua próximo da norma culta, por uma seleção lexical que engloba palavras hostis, por um universo de sentido próximo da violência, por atributos pejorativos que maculam a imagem historicamente construída sobre o

⁷⁵ Expressão fiel a Aristóteles (2005a, 2005b).

⁷⁶ Expressão fiel a Maingueneau (2012, 2008b, 1995, 2002).

professor, por um planejamento textual que visualmente destaca cada uma das características negativas do profissional, já que se apresenta em tópicos, e por um ritmo claramente combativo.

As escolhas do enunciador perceptíveis no texto produzido *mostram*, nos termos dos pressupostos de Maingueneau, o **caráter** do aluno-enunciador e da comunidade, ou seja, seu dizer revela traços psicológicos agressivos de um sujeito discursivo que deseja subverter a hierarquia e atacar o professor, criando para si um ethos de violência. Esse efeito de sentido agressivo é destinado hoje àqueles que um dia foram tidos por Aristóteles (2005a) como mestres com poder soberano, forte indício de que os professores não mais ocupam um lugar de destaque na sociedade, revelando a deslegitimação analisada na segunda seção desta tese.

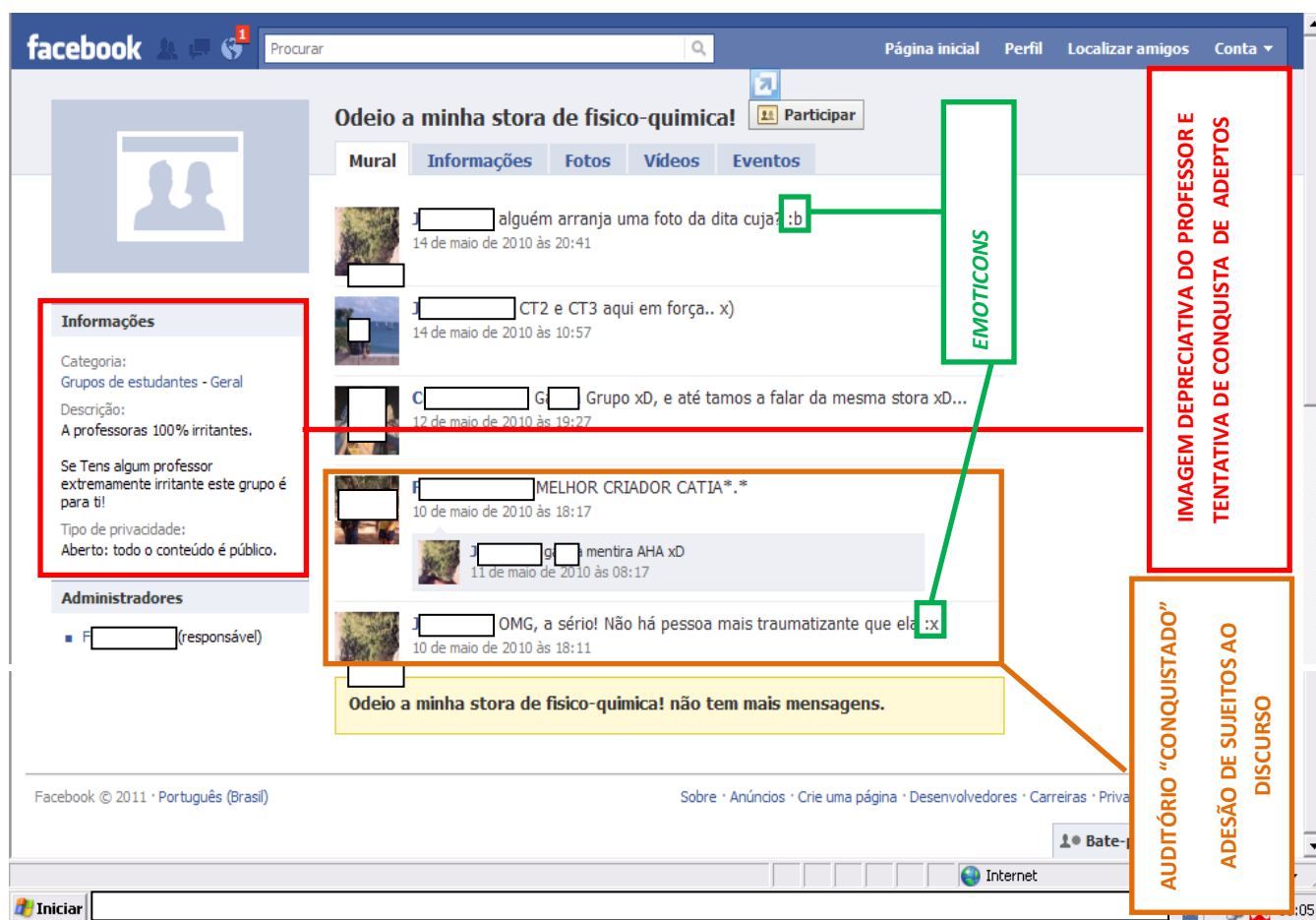
A pejorativa imagem do professor construída pelo **discurso violento** do ciberintimidador perfila uma imagem de violência de si. O texto tanto incorpora quanto é resultado do ethos. Portanto, aquela ocorrência demonstra, que, em nossos dados, a postura discursiva dos estudantes macula a imagem docente, constituindo o ethos de violência dos ciberintimidadores que é divulgada na rede mundial de computadores, numa avalanche de violência que se esconde por trás da aparente “brincadeira inconsequente”, fato social discutido na segunda seção desta tese.

Para Maingueneau (2013, 2002), através da maneira de dizer, o enunciador constrói uma imagem de si, um fiador. É recorrente no corpus o emprego de uma maneira de dizer agressiva ao falar dos professores, como revela esta análise, que remete a uma maneira de ser típica do fenômeno sociotecnológico descrito na segunda seção desta tese. Ou seja: os ciberintimidadores, através da linguagem, mostram-se também agressivos e violentos. Por outro lado, a **variedade linguística** utilizada pelo locutor de C2 é diferente da maioria das ocorrências de nossa amostra. Enquanto várias comunidades virtuais utilizam o internetês, a informalidade e a proximidade da fala, na descrição, C2 (Figura 5) emprega a norma culta da língua materna, um grau médio de formalidade, em comparação com a informalidade do internetês, e estruturas sintáticas relativamente complexas, como o emprego do adjetivo ao invés da locução prepositiva em “frustrações cotidianas” e o coerente paralelismo na contraposição “Fazem questão de ferrar quando podem ajudar”. Interpretamos o uso da linguagem um pouco mais formal e da estrutura sintática mais complexa como uma tentativa do enunciador de mostrar seriedade na proposta da comunidade. Essa ocorrência pouco recorrente sinaliza que a disseminação da violência não está diretamente ligada ao uso

informal da linguagem ou à pouca complexidade dos textos, como se poderia pensar inicialmente. Produções bem escritas e bem articuladas também podem ser utilizadas para conquistar adeptos de violência. O caráter subversivo, no sentido de modificar o que está estabelecido, do emprego do Internetês é uma estratégia regular em nosso objeto de pesquisa, mas não é a única nem se tornou regra.

Embora oportunize os significativos dados apresentados na análise esboçada anteriormente, a interface da página inicial das comunidades do Orkut não nos permite a visualização da adesão dos sujeitos leitores, porque não disponibiliza as mensagens e as respostas dos membros. Por isso, partiremos para uma outra ocorrência, agora do Facebook, SRS que disponibiliza as últimas mensagens postadas pelos participantes do grupo:

FIGURA 6: G8 – Página inicial com adesão de sujeitos



Disponível em <http://www.facebook.com/search.php?q=odeio%20%2B%20professor&type=groups&init=srp#/group.php?gid=120352047986155>. Acesso em 26 jul. 2011.

Semelhantemente ao Orkut, no Facebook, os autores procedem a uma seleção lexical em diferente da “positividade” construída pelo ethos aristotélico. São produzidos textos que

exploram palavras como “odeio”, “irritantes” (destaque em vermelho) e “traumatizante” (destaque em laranja), que revelam como o grupo constrói uma **imagem depreciativa dos professores** e um ethos de violência para o enunciador. Maingueneau (2010b, 1998) não chegou a mencionar a violência, esse é um traço que lhe acrescentamos e que defendemos na tese central deste trabalho (Cf. *Introdução*).

A ocorrência anterior ilustra nossa concepção de **ethos de violência**, pois o ciberintimidador constrói uma imagem de violência para si, uma construção discursiva, que objetiva fazer sujeitos, no caso outros alunos internautas, aderirem ao posicionamento discursivo violento, como acontece no excerto destacado em verde. Os textos ilustrados no excerto destacado em laranja são um típico exemplo da **adesão à violência**.

Ao narrar as situações vividas, confirmar o sentimento violento e completar o título do grupo com produções textuais como “Não há pessoa mais traumatizante que ela :X”, “[...] e até tamos a falar da mesma stória XD...”; os internautas – a plateia de Lima (2011) discutida na segunda seção desta tese – passam a ser o *ciberintimidador* e o *reforçador* tratado por Salmivalli et. al. (*apud* SMITH, 2002) – categorias também tratadas na segunda seção desta tese – e o auditório “conquistado”, categoria prevista nesta seção. Se os leitores escrevem e corroboram o discurso violento nos textos da comunidade, é porque foram efetivamente conquistados pelo ethos de violência constituído pelo dono do grupo. Temos, em G8 (Figura 6), um indício textual e discursivo de que aquele ethos pode obter sucesso na adesão de sujeitos ao discurso veiculado, nos termos de Aristóteles (2005a, 2005b), e na adesão de sujeitos ao discurso, nos termos de Maingueneau (2013, 2008b, 2002).

A maioria dos grupos do Facebook apresenta textos que sinalizam essa adesão dos sujeitos ao discurso violento instaurado, porque 7 dos 10 grupos têm mensagens de leitores no mural. No Orkut, essa adesão é ainda mais presente, pois 6 das 10 comunidades apresentam mensagens em tópicos de fóruns. Um dos tópicos de uma comunidade tem 390 postagens, a coluna 9 do Quadro 4 revela o alto número de postagens em fóruns; ou seja, a grande adesão de sujeitos ao discurso violento.

Mas, no Twitter, não há recorrência expressiva dessa adesão, pois em nenhum dos 10 perfis temáticos encontramos mensagens de leitores, havendo apenas *tweets* dos donos, que tentam conquistar seguidores e solicitam insistentemente a adesão dos sujeitos, como se vê na figura a seguir:

FIGURA 7: PT1 – Página inicial com estímulo de adesão dos sujeitos

The image is a screenshot of a Twitter profile page for the account @OdeioProfessor. The profile name is "Odeio Professor" and the bio reads: "@OdeioProfessor Professolândia - SP -Brazil DONO: @FofocandoBBB - O maior twitter de pessoas que odeiam Professores, todos que odeiam esta com migo ! Follow-me #ODEIOPROFESSOR =) Since: 13/03". The page shows a list of tweets, all dated 13 mar, with the following content:

- #Odeio quando ele manda eu fazer lição .
- Sou eu aqui gente @FofocandoBBB
- Quem #odeia professor me indica e me segue .
- #Odeio quando ele briga comigo !
- @babados_bbb ooi ,tudo bem ?
- #Odeio quando ele não me chama para ir no intervalo .
- #Odeio quando ninguém me segue no twitter =(
- #Odeio quando ele faz chamada =x
- #Odeio quando manda nós fazer lição na lousa .
- #Odeio quando ele manda eu ficar calado .
- @tiadekona Tu és Professora ?
- #Odeio quando ele me muda de lugar quando e dia de prova !
- Esse Twitter e de todas as pessoas que odeiam professores, eu mesmo odeio, e vocês também odeiam ? Follow-me ?

Annotations on the image include:

- A green box highlights the tweets, with a label "TWEETS COM ESTÍMULO DA VIOLÊNCIA E ESTÍMULO DE ADESÃO DOS LEITORES" pointing to it.
- A green box highlights the emoticon "=(" in the tweet "#Odeio quando ninguém me segue no twitter =(", with a label "EMOTICON AGRESSIVO" pointing to it.
- A green box highlights the emoticon "=x" in the tweet "#Odeio quando ele faz chamada =x", with a label "EMOTICON AGRESSIVO" pointing to it.
- A blue box highlights the tweet "Esse Twitter e de todas as pessoas que odeiam professores, eu mesmo odeio, e vocês também odeiam ? Follow-me ?", with a label "MENSAGEM INICIAL ESTIMULADORA DE ADESÃO" pointing to it.

The bottom of the image shows a Windows taskbar with several open applications, including "Iniciar", "morg_soares - Yah...", "Odeio Professor ...", "Q4.1 Página inicial ...", "Q1 comparativo co...", "Q4 Análise perfis #...", and "Nero Express".

A ausência de mensagens de leitores-seguidores no Twitter revela um **silêncio** típico dos perfis temáticos que tentam agredir os professores nessa rede social. Tal característica contradiz a percepção de Aristóteles (2005a, p. 281) de que “aquele que coloca o início como que nas mãos do auditório, faz que este o acompanhe no discurso”. Embora o enunciador assim produza no trecho destacado em azul, não consegue conquistar o auditório, como se constata na ausência de textos de seguidores.

Do ponto de vista da constituição do ethos, o exemplo da Figura 7 ilustra as seguintes previsões de Maingueneau (2008b, p. 60):

[...] durante a elaboração do ethos, interagem ordens de fatos muito diversos: os índices sobre os quais se apóia o intérprete vão desde a escolha do registro da língua e das palavras até o planejamento textual, passando pelo ritmo e modulação. O ethos se elabora, assim, por meio de uma percepção complexa que mobiliza a afetividade do intérprete, que tira suas informações do material lingüístico e do ambiente. Há algo mais grave: se se diz que o ethos é um efeito do discurso, supõe-se que podemos delimitar o que decorre do discurso, mas isso é muito mais evidente para um texto escrito do que para uma situação de interpretação oral. [Grifos nossos]

Os trechos sublinhados retomam o item 2, *Elaboração do ethos*, elencado na seção anterior. O **registro da língua** escolhido na produção dos textos é um ponto de intersecção entre a abordagem de Maingueneau e nossa tese. Durante todas as mensagens destacadas em lilás⁷⁷, o locutor/estudante emprega um registro da língua (**#ODEIO**, por exemplo) específico do gênero *tweet* e do ambiente virtual (Cf. quarta seção desta tese); também as palavras “lição”, “intervalo” e “prova”, por exemplo, são muito presentes no discurso escolar, embora possa adquirir outros sentidos em situações diferentes, tais como respectivamente dar uma lição, intervalo de tempo e competição.

O fato de os textos analisados pertencerem à **modalidade escrita da língua** também é compatível com a terceira sublinha nas palavras de Maingueneau (2008b), já que, segundo o próprio autor, decorrências discursivas do ethos são mais evidentes em textos escritos⁷⁸. Além disso, as idiossincrasias da escrita em ambiente virtual trazem os “dados **dados**” (POSSENTI, 2009) desta pesquisa – que esperamos seja uma das pérolas que fazem avançar a teoria.

⁷⁷ Conhecidas como *tweet*, termo técnico empregado no SRS para designar as mensagens postadas no ambiente virtual.

⁷⁸ Embora as pesquisas clássicas aristotélicas tenham observado o universo dos discursos orais.

Em relação à segunda sublinha da citação – a expressão “**afetividade do intérprete**” – percebemos que a constituição do ethos, no corpus desta pesquisa, não é mobilizada pela afetividade do intérprete, como defende o autor na obra referida, mas sim pela violência contra professores. A agressão também pode ser considerada uma forma de afetividade, no sentido de que afetividade não significa apenas sentimento positivo, mas sim qualquer sentimento que interfira nas emoções dos sujeitos, do auditório, como acontece com a violência observada nas redes sociais. A Figura 7 exemplifica esse processo. No destaque azul, há o estímulo inicial da agressão contra professores, objetivo precípua da criação do perfil temático. Ao longo dos textos destacados em lilás, as incitações violentas vão sendo lançadas e repetidas na tentativa de ganhar adesão de outros *twitteiros*, já que ninguém havia se pronunciado. A postagem “#Odeio quando ninguém me segue no twitter =(” sinaliza a angústia do locutor por não ter conseguido adesão. Ao perceber que as mensagens não surtiram efeitos, como se vê na ausência de outros autores em toda a página inicial⁷⁹, começando em uma jornada de estímulos verbais.

No caso observado na Figura 7, como esperado, o aluno utiliza a palavra “Odeio”, um vocábulo que mexe com as emoções do auditório. Por isso, seu uso pode ser considerado uma estratégia da ativação das emoções, das paixões e dos sentimentos contidos na afetividade descrita por Maingueneau (2008b). Por outro lado, o termo selecionado é adequado ao processo previsto por Aristóteles (2005a, 2005b), no qual o orador, através do discurso, converte seus ouvintes à ira, suscitando a cólera e provocando comportamentos emocionais, numa busca constante pela **conquista do auditório**. O uso recorrente da expressão “#Odeio” é um indício de que o fenômeno de aparentar-se (ARISTÓTELES, 2005a) e de mostrar-se (MAINGUENEAU, 2013, 2010b, 2008b, 2002, 1998) através da linguagem pode passar pelo **processo discursivo da violência verbal**.

Outra estratégia linguística usada pelo enunciador foi o emprego de diferentes complementos para a expressão #Odeio, também na tentativa de conseguir adeptos à sua violência. Observamos que a expressão torna-se a estrutura sintática nuclear das orações construídas⁸⁰, acrescentando-se ao link-núcleo as seguintes orações adverbiais temporais: “#Odeio quando ele manda eu fazer a lição.”; “#Odeio quando ele briga comigo !”; “#Odeio

⁷⁹ O comum é que outros internautas escrevam sobre o tema, aparecendo mensagens intercaladas de autores diferentes.

⁸⁰ Ressaltamos que esse processo de construção sintática é recorrente na totalidade do *corpus* coletado no Twitter.

quando ele não me chama para ir ao intervalo.”; “#Odeio quando ninguém me segue no twitter =(” ; “#Odeio quando ele faz chamada =x”; “#Odeio quando ele manda eu ficar calado” e “#Odeio quando ele me muda de lugar quando e dia de prova !”. Parece-nos que o efeito de sentido do procedimento sintático 4 é a definição dos momentos em que o sentimento agressivo acontece. Assim, os leitores podem se identificar com as situações, sendo conquistados pelo enunciador. Ele, reciprocamente, constituiu para si um ethos de violência para conquistar a adesão dos sujeitos leitores, ou, como preferem outros teóricos, da plateia. As ocorrências destacadas em lilás, na Figura 7, confirmam a tese desta pesquisa, embora o silêncio dos leitores possa sinalizar que a violência contra professores no Twitter não ganha tantos adeptos quanto no Orkut. Suas causas só podem ser constatadas por outra pesquisa, com enfoque etnográfico, extrapolando os objetivos e o recorte teórico-metodológico desta tese.

Por revelar uma **imagem depreciativa do professor**, alvo da violência, dados como esses significam a propriedade das seguintes afirmações de Maingueneau (2002, p. 99):

O *ethos* implica, com efeito, uma disciplina do corpo apreendido por intermédio de um comportamento global. O caráter e a corporalidade do fiador provém de um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, sobre as quais se apóia a enunciação que, por sua vez, pode confirmá-las ou modificá-las. Esses estereótipos culturais circulam nos domínios mais diversos... [Grifos nossos]

Acreditamos que o deslocamento da afetividade para a violência presente no corpus é uma demonstração da modificação de representações sociais.

A fim de proporcionar ao leitor uma visão mais global das ocorrências no que tange à construção do tipo de ethos constatado por esta pesquisa, passemos à seção de categorização dos dados.

3.4.1 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Ao longo desta tese, realizamos análises e categorizações dos dados, com o intuito de deixar o movimento analítico mais claro aos leitores. Na verdade, em cada seção desta tese, realizamos ações metodológicas desse tipo. Por isso, ressaltamos que a que se segue é apenas a primeira delas e não abarca todos os dados constatados. Nesse momento ela revela, *de per se*, informações importantes sobre os tipos de ethos de violência encontrados nas descrições,

nas imagens de exibição e nos títulos das comunidades virtuais dos SRS enfocados. Assim, conseguimos mapear as imagens de si construídas pelos estudantes, que servem de “porta-bandeira” da comunidade, representando-a. Assim sendo, a categorização que segue deve ser associada e complementada por todas as outras das seções posteriores.

Tomamos a estrutura da tabela a seguir como metodologia inicial de comparação dos SRS, a fim de sistematizar os dados desta pesquisa. O ponto de partida será a separação dos SRS em colunas dispostas mais ou menos no mesmo lugar e em categorias ou dados significativos à análise colocados na primeira coluna e enumerados por letras ou números, a depender da necessidade específica. Ao final e na coluna, serão feitos alguns levantamentos quantitativos que revelarão funcionamentos e regularidades a serem analisados qualitativamente em nossos comentários posteriores à tabela. Nas células que compõem as colunas dos SRS, disponibilizaremos as informações utilizando o seguinte critério de visualização: o número de fora dos parênteses demonstra o quantitativo de ocorrências daquela categoria naquele SRS, as letras e números de dentro representam a ocorrência do corpus que apresenta aquela categoria ou elemento; seguindo o critério C + número de ocorrência para Orkut, G + número de ocorrência para Facebook e PT + número de ocorrência para Twitter, em consonância com a nomeação dos exemplares do corpus utilizada até o momento.

Feitas as explicações metodológicas, passemos aos tipos de ethos de violência categorizados por esta pesquisa. São eles: a) Ethos vinculado a representações de agressão física; b) Ethos vinculado a representações de ofensa moral; c) Ethos vinculado a representações de intolerância.

Em todas as nomeações, está elíptica a expressão “de violência” que seguiria o vocábulo “ethos”, já que todos são *ethé* de violência que se vinculam a uma representação diferente, construindo um efeito de sentido particular demarcado pela expressão “vinculado a representações de”.

Concebemos por a) *Ethos vinculado a representações de agressão física* a imagem que o autor constrói de si a partir de uma *descrição do perfil*, texto que materializa o discurso de violência com a declaração explícita do desejo ou do estímulo de uma ação física agressiva direcionada aos professores; por b) *Ethos vinculado a representações de ofensa moral*, a imagem que o autor constrói de si a partir de palavras de baixo calão, do questionamento da

autoridade do professor, do ataque à moral do docente e/ou de uma representação degradante⁸¹ do professor e por c) *Ethos vinculado a representações de intolerância*, a imagem que autor constrói de si a partir de declarações verbais de ódio aos professores, sem xingamentos explícitos, palavras de baixo calão nem estímulos à agressão física, como acontecia nas outras duas categorias.

No desenvolvimento da análise, alocamos cada exemplar do corpus em uma categoria, de acordo com o que se sobressai na descrição da comunidade virtual, e obtivemos a seguinte tabela:

TABELA 4: Tipos de ethos de violência identificados no corpus

CATEGORIAS OBSERVADAS NOS DADOS	ORKUT (C=comunidade + número de ocorrência do SRS)	FACEBOOK (G=grupo + número de ocorrência do SRS)	TWITTER (PT=perfil temático + número da ocorrência de SRS)	TOTAL DE OCORRÊNCIAS POR CATEGORIA
a) Ethos vinculado a representações de agressão física	3 (C1, C9, C10)			3
b) Ethos vinculado a representações de ofensa moral	3 (C4, C5, C8)			3
c) Ethos vinculado a representações de intolerância	4 (C2, C3, C6, C7)	10 (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10)	9 (PT1, PT2, PT4, PT5, PT6, PT7, PT8, PT9, PT10)	23
Prevalência por SRS	c	c	c	

Antes de analisar qualitativamente os resultados da tabela anterior, ressaltamos que um mesmo exemplar pode apresentar mais de um dos tipos de ethos e que registramos no levantamento quantitativo apenas aquele que se sobressai. Assim procedemos, para atingir nossos objetivos didáticos de organização da tabela, mas não desconsideramos as possibilidades de imbricação entre eles. Além disso, é necessário deixar claro que, para esta categorização, levamos em consideração apenas os textos produzidos pelos donos das comunidades virtuais no elemento *Descrição do Perfil* (Cf. com todas as ocorrências registradas no Quadro 7). Esse foi apenas um recorte analítico instaurado nesse primeiro movimento de categorização. Nas próximas seções, retornaremos, analisaremos e

⁸¹ Essa categoria inspirou-se naquela nomeada por Herring (2002 *apud* HOFFNAGEL, 2010) como “representações degradantes”. Cf. conceituação na seção 4 desta tese.

categorizaremos os elementos e textos da página inicial. Desta forma, para que a análise dos dados seja compreendida, é necessário que o leitor associe as categorizações realizadas ao longo das seções desta tese. Na conclusão, sistematizaremos todos os resultados.

O quantitativo total demonstrado na tabela anterior revela a predominância do ethos vinculado a representações de intolerância (23) em relação ao de agressão física e de ofensa moral, no total das ocorrências em todas as redes sociais, assim como acontece na sua prevalência em cada SRS. Além disso, o Orkut mostra-se mais produtivo no emprego dos três tipos de ethos de violência, enquanto o Twitter só apresenta o de intolerância e o Orkut tem esse e o de agressão física. Isso significa que o SRS Orkut é mais propenso à construção do ethos de violência, em seus três tipos, talvez em virtude do maior tempo de atividade da plataforma (10 anos disponível na web), do pouco gerenciamento/censura de seus administradores, da menor atividade no Twitter, como demonstra o silêncio do auditório, e da maior censura e estímulo à denúncia realizados pelo Facebook, como revelam os casos de perfis pornográficos e agressivos retirados do ar.

Acreditamos que os dados dessa e das tabelas vindouras responderão a questão de pesquisa que nos norteia nessa seção da tese – “Há diferenças entre os SRS, no que tange à construção desse ethos?”. Constatamos, portanto, que o ethos de violência se apresenta de forma diferente nos três SRS, embora os textos tenham subjacente discursos violentos similares contra professores. A violência verbal e não verbal (Cf. seção 5) construtora do discurso violento (HARTMANN, 2010) é a mesma, os textos que materializam esse são semelhantes, mas as nuances dos três tipos de ethos analisados se apresentam fáceis de identificar. Passemos, então, à análise de cada uma das categorias constatadas no corpus.

Em primeiro lugar, alocamos na categoria **a) Ethos vinculado a representações de agressão física** 3 ocorrências do Orkut e nenhuma nos demais SRS. Nelas, os autores desses textos típicos do SRS enfocados criam uma imagem violenta de si, semelhantemente ao tratado por Maingueneau (2013, 2010b, 2002, 1998), ao agredir professores ou outros agentes educacionais. Por sua vez, os traços agressivos do texto “mostram” o caráter de seu locutor. Constatamos que esse ethos de violência é utilizado como instrumento de conquista do auditório e de adesão de sujeitos ao discurso veiculado, revelado pelo número de membros das comunidades, de comentadores, curtidores e compartilhadores dos grupos e de seguidores dos perfis temáticos.

A fim de ilustrar essa primeira categoria, selecionamos o significativo exemplar do Orkut:

FIGURA 8: C10 – Ethos vinculado a representações de agressão física em Orkut

The screenshot shows the Orkut website interface. At the top, there's a navigation bar with links like 'Web', 'Mapas', 'Notícias', 'Orkut', 'Tradutor', 'Livros', 'E-mail', and 'mais'. Below this is a search bar and a 'configurações | versão antiga | sair' link. The main content area is titled 'Odeio a voz do meu professor' (I hate my teacher's voice) and has 711 members. The description reads: 'Fala sério quem tem ou já teve uma professora q a voz e insuportavel... Uma voz q irritante que dói os ouvidos. Toda vez q a(o) professora(o) vai falar vc já se irrita... parece q ela quer te provocar. Raiva e um tijolo voando na boca é a primeira coisa que vem em mente. Se vc também não suporta a voz da sua professora? Aqui é seu lugar. Vc pode critica-la a vontade nessa comunidade. Expresse sua ira na escrita...'. The description is in Portuguese (Brazil) and is public. The forum section is empty. There is a poll titled 'Qualo prof q tem a voz pior?' (Which teacher has the worst voice?) with options like Matemática, Português, Ciências, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Artes, E.física, E.religioso, Inglês, Espanhol, and outros[comente]. The poll has 554 votes. The page also features a sidebar with 'membros (711)' and 'comunidades relacionadas'.

Web Mapas Notícias Orkut Tradutor Livros E-mail mais

orkut BETA página inicial perfil scraps comunidades

configurações | versão antiga | sair

buscar

Odeio a voz do meu professor

Início > Comunidades > Alunos e Escolas > Odeio a voz do meu professor

descrição: Fala sério quem tem ou já teve uma professora q a voz e insuportavel... Uma voz q irritante que dói os ouvidos. Toda vez q a(o) professora(o) vai falar vc já se irrita... parece q ela quer te provocar. Raiva e um tijolo voando na boca é a primeira coisa que vem em mente. Se vc também não suporta a voz da sua professora? Aqui é seu lugar. Vc pode critica-la a vontade nessa comunidade. Expresse sua ira na escrita...

idioma: Português (Brasil)

categoria: Alunos e Escolas

dono: nenhum

tipo: público

privacidade do conteúdo: aberta para não-membros

local: Brasil

criado em: 20 de abril de 2005

membros: 711

fórum

Nenhuma postagem recente

[novo tópico](#) [ver todos os tópicos >](#)

Qualo prof q tem a voz pior?

Criado por: []

☐ Matemática

☐ Portugues

☐ Ciencias

☐ História

☐ Geografia

☐ Física

☐ Química

☐ Biologia

☐ Artes

☐ E.física

☐ E.religioso

☐ Inglês

☐ Espanhol

☐ outros[comente]

☒ Meu voto está visível para os outros usuários

[votar](#) [denunciar spam](#) [mostrar resultados e comentários >](#)

enquetes

	pergunta	votos	fecha
☐ votar	Qualo prof q tem a voz pior?	554	

[nova enquete](#) [denunciar spam](#) [ver todas as enquetes >](#)

membros (711)

[ver membros >](#)

comunidades relacionadas

[Adoro jogar bets \(194\)](#)

[Falta de vontade não, PREGUIÇA! \(151.353\)](#)

[Vontade de fazer não sei o quê \(376.318\)](#)

[Amigos on-line](#)

acesse orkut.com | sobre o orkut | blog | desenvolvedores | central de segurança | privacidade | termos de uso | publicidade | ajuda

tecnologia do Google

[Amigos on-line](#)

Erro na página.

Internet

100%

17:44

Nesta seção da tese, escolhemos a cor amarela para demarcar as porções textuais das descrições que “mostram” cada tipo de ethos constatado nessa categorização. O trecho da descrição destacado na Figura 8 (ilustração de C10) – “Raiva e um tijolo voando na boca é a primeira coisa que vem em mente” – revela que os sujeitos alunos constituem um ethos de violência vinculado à representação de uma agressão física; nesse caso, atirar um tijolo na boca da professora de voz insuportável. Constatamos que através de sua *maneira de dizer* (MAINGUENEAU, 2006) fisicamente agressiva o texto representa o locutor, cria para ele uma imagem também agressiva e violenta, a partir da imagem pejorativa que constrói da professora, aquela que tem uma voz insuportável.

Dessa forma, acreditamos que o ethos vinculado a representações de agressão física mobiliza um imaginário de ações agressivas que acontecem cotidianamente na sociedade. Zuin (2012), em seu capítulo *Internet, ressentimento e morte entre professores e alunos*, discute o amor e o ódio entre os agentes educacionais e principalmente o “fetiche” que a morte publicizada na rede mundial de computadores causa nos alunos. Para o autor, publicar no YouTube vídeos com depoimentos anteriores a chacinas em escolas é um procedimento virtual que revela a desforra dos alunos que sofriam com agressões de colegas, através do *Bullying*, e/ou com o autoritarismo dos professores e detentores do poder institucional, como ocorrido no caso da Escola Tasso de Oliveira, em 2011, em Realengo, no Rio de Janeiro. Sobre esse acontecimento e o vídeo do atirador divulgado na web, Zuin (2012, p. 222) analisa: “[...] cometer esse tipo de assassinato em massa porta consigo a esperança [...] de que todos ainda se lembrarão dele por muito tempo, sobretudo pela permanência de sua presença eletrônica no espaço virtual...”.

Reflexões mais detalhadas sobre o caso e sua projeção na internet podem ser encontradas na referida obra. O que nos interessa aqui é a vinculação entre vingança de alunos e internet. No caso dos exemplares textuais de nosso corpus, como o da Figura 8, a agressão física não se realiza concretamente, mas é representada e estimulada pela descrição, materializando um discurso corrente e interferindo diretamente na imagem de violência do locutor que se constitui discursivamente; ou seja, no ethos.

De forma semelhante ao vídeo divulgado por Wellington M. de Oliveira, o atirador da escola do Rio de Janeiro, o ethos vinculado a representações de agressão física da figura anterior mobiliza a representação de uma ação física agressiva, pois atirar em alguém é próximo a “jogar um tijolo na cara” e ambos criam para si uma imagem de violência que

concretiza a vingança por anos de opressão. Quando divulgada pelas infovias do ciberespaço, ela torna-se um instrumento de conquista dos leitores também ávidos por represália, processando um deslocamento de sentido da concepção de ethos ilustrada no Esquema 3.

Nessa mudança, uma imagem de si, que seria *a priori* “ruim”, passa a ser um atributo “positivo”, pois demonstra a onipotência e o narcisismo dos estudantes, semelhantemente às constatações de Zuin (2012). Construindo uma imagem de si vinculada à representação de agressões físicas, o aluno se mostra corajoso aos internautas que percebem essa agressão como um caráter positivo, processo discursivo que auxilia na aquisição de adeptos ao discurso violento, ao redor do qual se filiarão os integrantes da comunidade, tanto que eles decidem compartilhar do discurso, participando do ambiente virtual.

Outro dado semelhante às discussões instauradas por Zuin (2012) está na repercussão virtual desse ethos vinculado a representações de agressão física. O total de membros da comunidade (914) disponível nas informações do *Perfil* revela a adesão de sujeitos ao posicionamento discursivo (MAIGUENEAU, 2008) agressivo, revelando que o ethos constituído pelo texto “conquista” os leitores e adquire adeptos ao discurso de violência. Na seção 4 desta tese, desenvolveremos reflexões dessa natureza. Por ora, gostaríamos de registrar que a associação às comunidades, os comentários nos fóruns e murais, as curtidas e compartilhamentos e as *retweetadas* registram a adesão ao discurso violento (HARTMANN, 2005), incorporam textualmente (MAINGUENEAU, 2013, 2010b, 2002) o ethos de violência e realizam o fenômeno de *ser é ser visto eletronicamente* (ZUIN, 2012). Esse último processo é caracterizado pelo pesquisador da seguinte forma:

No espaço virtual, nota-se a euforia do aluno que tem a satisfação de se perceber eletronicamente e, assim, confirmar sua própria existência, quando observa a quantidade de visitantes virtuais, cujos números são registrados nos vídeos de professores humilhados que foram gravados por meio de câmeras de aparelhos celulares e posteriormente postados no *You Tube* (ZUIN, 2012, p. 2019)

Acreditamos, portanto, que a representação da agressão física de atirar um tijolo na boca da professora de voz irritante, imagem da docente construída pelo discente, é uma *maneira de dizer* (MAINGUENEAU, 2002) que constrói a *maneira de ser* (Op. Cit.) violenta e agressiva do locutor, numa tentativa de “vingança” e de confirmação de sua existência virtual semelhante ao fenômeno estudado por Zuin (2012).

Por ser apenas uma *maneira de dizer*, e não o ato violento realizado presencialmente, optamos por chamá-lo de ethos vinculado a representações de agressão física. O mesmo acontece com outras ocorrências do corpus, tais como: “[...] eh loco de vontade pra dar umas porradas nu prof de mat ?????” da descrição de C1 (Cf. descrição completa no Quadro 7 disponível na quinta seção desta tese).

Nessa segunda ocorrência da categoria ora descrita, a representação da ação física de bater, “dar umas porradas” no professor, um registro mais informal da língua, aparece numa maneira de dizer construída através de um questionamento direcionado ao leitor/internauta, num processo retórico que visa declarar o desejo do autor de “realizar” tal ação. Essa escrita violenta (HARTMANN, 2005) materializa um ethos que mobiliza caráter e corporalidade (MAINGUENEAU, 1998), pautados na discursivização da agressão física.

Evidencia-se o fato de que, nessa primeira categoria, tomamos a representação de atos físicos agressivos – dar porrada ou jogar um tijolo – como o critério definidor de sua existência. Em todos os casos registrados, os autores dos textos constroem para si e para a comunidade virtual uma imagem agressiva e violenta em torno da qual os membros poder-se-ão se filiar e se organizar. No momento, interessa-nos que o leitor perceba a recorrência da discursivização e da representação de procedimentos físicos agressivos presentes na construção desse tipo de ethos.

Descrita a primeira categoria de ethos de violência, passemos à análise da seguinte:

Em segundo lugar, está aquela que nomeamos de **b) *Ethos vinculado a representações de ofensa moral*** e na qual alocamos 3 ocorrências do Orkut, nenhuma do Facebook e nenhuma do Twitter, revelando que, mais uma vez, o primeiro SRS demonstrou ser mais produtivo na constituição do ethos de violência.

A construção discursiva do ethos vinculado a representações de ofensa moral se dá através de um texto que apresenta xingamentos aos professores, rebaixando-os e maculando com qualificadores sua moral e sua imagem socioprofissional. Nesse processo, encontramos agressões verbais aos sujeitos tematizados, mas não se chega à representação de agressões físicas, como aquelas reservadas à categoria anterior. Através dessa imagem de si mostrada pelo modo de dizer (MAINGUENEAU, 2010b, 2002, 1998) sobre professor, os alunos se constroem como subversivos e criam uma imagem de superioridade que inverte a lógica institucional secularmente instaurada. Essa escrita mostra aos leitores um caráter, nos termos

de Maingueneau (2010b, 2002, 1998) de coragem e de desinibição típica da “proteção” oportunizada pela internet, semelhantemente ao bem descrito por Castells (2013, 2005, 2003). Na quarta seção desta tese, detalharemos os fenômenos das características da internet que interferem na constituição do ethos de violência, em análise mais detalhadas de exemplares do corpus.

Mais adiante, na seção 4, enumeraremos as categorias de Herring (2002 *apud* HOFFNAGEL, 2010, p. 6) para o conflito na internet. Dentre elas, há uma próxima do ethos vinculado a representações de ofensa moral. Trata-se das “representações degradantes – palavras ou imagens degradantes e danosas a grupos”. Ambas as categorias, a nossa e a do pesquisador, referem-se a uma forma humilhante e pejorativa de representar alguém; em nosso caso, os professores. Isso significa que, no tipo de imagem de si ora discutido, o critério foi a construção de um ethos vinculado a uma representação degradante do professor, de modo a macular sua moral e ofendê-lo. Por isso, nomeamo-lo como “ethos de ofensa moral”, pois acreditamos que assim nos aproximamos de Herring (2002 *apud* HOFFNAGEL, 2010), mas damos um significado específico para a realidade de nossa pesquisa.

Para essa discussão, escolhemos a descrição da comunidade virtual intitulada *EU ODEIO PROFESSOR CHATO* ilustrada na figura a seguir:

FIGURA 9: C4 – Ethos vinculado a representações de ofensa moral em Orkut

The screenshot shows the Orkut community page for "EU ODEIO PROFESSOR CHATO" (I Hate Chatty Teachers). The page has 3,258 members and was created on July 2, 2005. The description, highlighted in yellow, reads: "essa e e comunitadaii dos c naum gostaum dos pofessores chatus akeliis malasss q fkaum lah na frente falandu baboseraa.. ueauheA soh malaa =P flw". The page includes a forum section with a poll titled "q professor implica mais com vc???" and a list of surveys (enquetes) with questions about teachers and voting.

EU ODEIO PROFESSOR CHATO
Início > Comunidades > Alunos e Escolas > EU ODEIO PROFESSOR CHATO

descrição: essa e e comunitadaii dos c naum gostaum dos pofessores chatus akeliis malasss q fkaum lah na frente falandu baboseraa.. ueauheA soh malaa =P flw

idioma: Português (Brasil)
categoria: Alunos e Escolas
dono: ...
tipo: público
privacidade do conteúdo: aberta para não-membros
local: 35930, Brasil
criado em: 2 de julho de 2005
membros: 3.258

membros (3258)

fórum
Nenhuma postagem recente
[novo tópico](#) [ver todos os tópicos >](#)

comunidades relacionadas

q professor implica mais com vc???
Criado por: L []

☐ de matemática e portugues
☐ história , geografia e ciências
☐ nenhum
☐ todos

☒ Meu voto está visível para os outros usuários
[votar](#) [denunciar spam](#) [mostrar resultados e comentários >](#)

enquetes

	pergunta	votos	fecha
☐ votar	como perturbar ainda mais esse chato?	19	
☐ votar	oque vc acha mais chato em seu professor ???	109	
☐ votar	q professor implica mais com vc???	106	
☐ votar	sua professora e?	101	
☐ votar	entra na minha comu?	70	

[nova enquete](#) [denunciar spam](#) [ver todas as enquetes >](#)

Disponível em <http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=3073130>. Acesso em 29/07/2011.

No excerto destacado em amarelo, encontramos itens lexicais que materializam a ofensa moral aos professores tematizados pela comunidade. Através da descrição que direciona o perfil discursivo a ser seguido pelos membros integrantes, macula-se a imagem do professor.

O mesmo acontece nos outros dois exemplares dessa categoria. Na descrição de C8, “Essa comunidade é pra quem tem ou conhece algum professor cuzão que gosta de fuder com os aluno!!! [...] ‘VÃO TOMANO CÚ!!!’”, o dono da comunidade virtual caracteriza o professor como “cuzão” e que gosta de “fuder” os alunos. Só a presença dessas duas expressões já demonstra o tom agressivo do autor. Por sua vez, na descrição de C5, “Quem nunca teve um Prof. Pé no Saco de História? Comunidade dedicada àqueles que já “sofreram” com as aulas ou com as atitudes insanas de algum deles...” , encontramos expressões como “pé no saco” e “atitudes insanas” que constroem efeitos de sentido que vão na mesma direção da agressão física, da ofensa moral e da subversão típicas dessa segunda categoria de ethos. Defendemos que a subversão está justamente no emprego inusitado para textos públicos e direcionados a profissionais que exerciam uma certa autoridade (muitas vezes autoritária) sobre os autores dos textos. Empregar palavras de baixo calão em textos públicos é subverter a hierarquia instaurada, como estudado na segunda seção, e deslegitimar o profissional, através de um ethos que representa ofensa, agressão e violência. Esses traços do tipo de ethos analisado nos permite identificar uma outra categoria (diferentemente da primeira) de ethos de violência.

No processo recíproco típico do conceito de ethos, ao usar palavras chulas para referir-se aos docentes, como aquelas analisadas anteriormente, o sujeito estudante se mostra violento. Ao agredir o outro, sua escrita constrói seu caráter e sua corporalidade violentos e ofensivos; ou seja, o ethos vinculado a representações de ofensa moral construído pelo estudante se estabelece a partir das imagens pejorativas formuladas para o professor, ao falar dele nas comunidades virtuais.

Então, o que diferencia esta segunda categoria da primeira? No ethos vinculado a representações de ofensa moral, segundo tipo, não se trata de uma violência física, como na anterior. Nesse segundo tipo, ao macular a imagem social do professor, o autor da descrição ilustrada na Figura 9, por exemplo, mostra uma agressão verbal através de adjetivos qualificadores de baixo calão selecionados para compor seu texto e não há a declaração daquelas ações físicas anteriormente analisadas. Como descreveu Maingueneau em diversas

de suas obras, a seleção lexical, as palavras selecionadas, é um dos planos de manifestação do ethos, porque constroem a *maneira de dizer* que representa a *maneira de ser* (MAINGUENEAU, 2006, 1997). Assim, com uma maneira de dizer verbalmente agressiva e chula, o dono de C4, nomeado como “..”, tenta conquistar a adesão dos sujeitos ao seu discurso violento, porque se mostra como aquele que tem coragem (desinibição suficiente) para chamar publicamente em plena rede mundial de computadores seus professores de chatos e malas.

Os dados revelados pela Figura 9 demonstram que aparentemente o ethos visado e produzido (MAINGUENEAU, 2008b) pelo dono da comunidade virtual conquista adeptos e os faz aderir ao discurso violento, já que há nela um total de 3.258 internautas filiados, como demonstra a última informação do perfil. Essa informação autoriza-nos a compreender que o ethos vinculado a representações de ofensa moral, segunda categoria do ethos de violência ora estudado, atinge os objetivos discursivos previstos pelo pesquisador francês, uma vez que vai além da mera conquista do auditório, como conceituou Aristóteles (2005a, 2005b). Realizando alguns pressupostos de Maingueneau (2008b), o ethos vinculado a representações de ofensa moral mostrado pela descrição de C4 consegue a adesão de 3.258 leitores, um expressivo número que demonstra o alcance a que os textos virtuais podem chegar.

Depois de descrita a segunda categoria que emerge de nosso corpus, passemos à análise da terceira:

Em terceiro e último lugar, está aquela nomeada como **c) Ethos vinculado a representações de intolerância**, na qual alocamos 4 ocorrências do Orkut, 10 do Facebook e 9 do Twitter, num total de 23 exemplares de ethos vinculado a representações de intolerância. Como o próprio nome da categoria sinaliza, agrupamos aqui as situações discursivas nas quais não se suporta e não se tolera os professores, tema das produções textuais que materializam o discurso violento. Aqui está o diferencial das demais categorias, os autores declaram verbalmente não gostar, odiar e, por consequência, não tolerar seus mestres e, para tanto, não necessariamente os xingam com palavrões nem estímulos à agressão física.

Obter a maioria das ocorrências por categoria (23) revela que esta terceira é a mais recorrente no corpus, talvez por ser uma forma mais amena de os estudantes declararem e representarem sua falta de apreço aos professores. Como não chega ao ápice da representação da agressão física ou da ofensa moral, os autores sentem-se mais à vontade, mais desinibidos,

nos termos de Castells (2005). O efeito de sentido desses casos pode ser encontrado no exemplar ilustrado na seguinte figura:

FIGURA 10: G7 – Ethos vinculado a representações de intolerância em Facebook

facebook

Procurar

Página inicial Perfil Localizar amigos Conta

odeio professores de português que dão erros gramaticais!!! Participar

Mural Informações Fotos Vídeos Eventos

Informações

Categoria: Interesses em comum - Atividades

Descrição: Que um professor de música dê um erro ortográfico... é aceitável; Que um professor de geografia falhe uma construção sintática... ok, pode ser: Que um professor de matemática tenha dúvidas na conjugação pronominal... desculpa-se; Mas um professor de português!... a esse não se admite que desconheça a gramática da língua...

Tipo de privacidade: Aberto: todo o conteúdo é público.

Administradores

C (responsável)

Membros

6 de 16 membros Ver todos

25 de julho de 2010 às 21:01 · Compartilhar

Curtiu isto.

C e para quem não saiba, "feliz" e "cantar" são palavras graves e portanto a sílaba tônica é a penúltima!!

2 de março de 2010 às 16:40

C Hoje foi a gota de água... Tantos testes que já passaram pelas minhas mãos em condições semelhantes... hoje não resisti!

Desta vez a professora corrigiu a palavra "arramgaste", na frase "Já arramgaste namorado?", da seguinte forma: de "arramgaste", passou a "arrangas-te" !! Mas não satisfeita, logo a seguir repetiu: a al...

Ver mais

12 de fevereiro de 2010 às 13:19

A Curtiu isto.

C Surreal!

12 de fevereiro de 2010 às 18:37

odeio professores de português que dão erros gramaticais!!! não tem mais mensagens.

Facebook © 2011 · Português (Brasil)

Sobre · Anúncios · Crie uma página · Desenvolvedores · Carreiras · Privacidade · Termos · Ajuda

Bate-papo (off-line)

Concluído

Internet

100%

17:57

Disponível em <http://www.facebook.com/search.php?q=odeio%20%2B%20professor&type=groups&init=srp#/group.php?gid=300021784805>. Acesso em 26/07/2011.

No excerto destacado em amarelo, encontramos uma declaração que não constrói um sentido agressivo propriamente físico nem ofensivo, como se constata na seleção lexical de palavras que não lembram o campo semântico da categoria dos *ethé* anteriores.

Na figura 10, ilustração de G7, a construção sofisticada “Mas um professor de português! ... a esse não se admite que desconheça a gramática da língua...” materializa um discurso implicitamente contra os professores. Nela, não “se admite” equívocos do profissional, verbo que confirma nossa nomeação de intolerância, porque não se tolera, não se suporta professores que tenham este perfil. Constatamos, nessa representativa ocorrência, um caso claro da intolerância dos alunos a algumas atitudes e características do professor, intolerância essa que não demonstra explicitamente a violência, mas que a traz subjacente na sua materialização verbal, já que, de acordo com as pesquisas sociais, ela pode ser o seu ponto inicial.

Acreditamos, portanto, que não tolerar o outro em seus defeitos ou falhas é uma forma de violência, que, na ocorrência da Figura 10 (G7), acontece através do preconceito contra professores que falam ou escrevem “errado”. Vale destacar que não encontramos nos exemplares de nosso corpus outros tipos de preconceitos, tais como racismo, homofobia, machismo etc. Uma provável causa desse resultado seja nossa focalização nas páginas iniciais das comunidades virtuais, possivelmente existem casos desses outros tipos de preconceitos dentro dos comentários dos fóruns do Orkut e das mensagens antigas de murais do Facebook.

A categoria de ethos vinculado a representações de intolerância talvez apresente uma violência mais “branda” do que a da representação da agressão física e da ofensa moral, mas não deixa de ser uma forma de violência. Descrevemo-la como mais branda, porque ela não ataca direta e explicitamente o alvo, como faz a de ofensa moral, nem recorre ao ápice da violência, como a de agressão física. Provavelmente, está nessa característica mais “branda” e implícita a causa do grande número de ocorrências total das categorias e de sua unanimidade no Facebook e no Twitter, SRS nos quais a violência contra professores se mostra mais comedida ou gerenciada pelas políticas de privacidade e de denúncia de excessos. Já que em todas as análises dessa tese, o Orkut se mostrou o espaço virtual precípua à violência contra professores, seria esperado que ele apresentasse as três categorias de ethos ora descritas, em detrimento dos outros dois SRS, que apresentam somente esta última.

Por outro lado, se há um maior gerenciamento e censura mais efetiva das mensagens e perfis agressivos, preconceituosos e pornográficos no Facebook, os alunos são quase “obrigados” a serem mais brandos nas declarações, para que seus textos não sejam apagados da rede pelos administradores do ambiente virtual. Possivelmente, essa é uma das razões para tantas ocorrências desse ethos vinculado a representações de intolerância (10) e nenhuma do ethos vinculado a representações de agressão física. Consideramos que algo semelhante aconteça com o Twitter, já que todas as suas ocorrências apresentaram apenas o ethos vinculado a representações de intolerância.

Para melhor compreender essa categoria de ethos de violência no Twitter, passemos à ilustração de um de seus exemplares:

FIGURA 11: PT2 – Ethos vinculado a representações de intolerância em Twitter



O caso destacado em amarelo é uma situação comum no Twitter, pois há uma predominância de descrições não escritas ou que apresentam apenas o endereçamento do título, a mesma frase escolhida para ele introduzida por um @. Dos 10 exemplares de perfis

temáticos de nosso corpus, 5 não apresentam outro texto (a não ser o endereçamento) como descrição e 1 constrói uma descrição que não tematiza os professores.

Acreditamos que, no destaque da Figura 11, a declaração construída pela frase repetidora do título – *@OdeioMeuProfe* (PT 11) – já mostra uma imagem negativa do locutor, trazendo-o para o universo do ethos de violência. O que define sua colocação na categoria ethos vinculado a representações de intolerância é a declaração não tão impactante quanto as de agressão física e de ofensa moral. A falta do detalhamento da descrição deixa a violência mais “branda” e implícita, como aquela analisada na figura anterior, produzindo um efeito de sentido de intolerância, já que possivelmente não se tolera aquilo que se odeia. Essa constatação também nos autoriza a lotar a ocorrência anterior na categoria ora descrita.

Os outros poucos exemplares que produzem mais textos nas descrições das comunidades virtual mantêm o tom de declaração de intolerância, sem explicitude maior da violência, como se vê em “O maior twitter de pessoas que odeiam Professores...” (PT1), “[...] para mostrar toda a sua indignação...” (PT5), “as melhores frases com motivos que a gente odeia escola...” (PT9). Neles, constata-se o tom brando que nos serviu de critério para definir a categoria ethos vinculado a representações de intolerância.

Finalizadas as descrições e análises das categorias de ethos de violência que emergiram de nosso corpus, analisemos **as imagens de professores** construídas a partir do ethos dos estudantes. Sentimos a necessidade de mapear a imagem construída para os sujeitos temas dos textos produzidos e, para tanto, citamos os resultados obtidos na pesquisa inicial desta tese publicada em 2012. Nela, constatamos que as seguintes identidade(s) professoral(is) construída(s) por alunos fora da instituição escolar:

- i) O professor chato;
- ii) O professor desvalorizado e desacreditado;
- iii) O professor coitadinho, sem autoridade, portanto, incompetente;
- iv) O professor lerdo;
- v) O professor substituível e descartável;
- vi) O professor que deixa a aula pior do que já é (SILVA, 2012, p. 17).

Percebemos semelhanças entre os resultados obtidos na pesquisa inicial e os dados observados no corpus desta tese. Nas comunidades virtuais analisadas, as imagens que os locutores constroem dos professores são bem semelhantes e apresentam as características listadas anteriormente. Na seção 4.3 desta tese, fizemos um levantamento das expressões

utilizadas nos títulos das comunidades virtuais para caracterizar os professores tematizados. Lá, constatamos as seguintes imagens pejorativas dos professores (Cf. Tabela 6):

- “frustrado” (C2);
- “chato” (C4, C9);
- “cuzão” (C8);
- com voz irritante (C10);
- injusto (G4, G5);
- cometedor de erros gramaticais (G7);
- mandão (G10).

Ao final desta segunda seção da tese, esperamos que as reflexões realizadas tenham ilustrado o fenômeno discursivo estudado, respondendo às seguintes questões: “Sendo a violência algo marcado na sociedade com traços negativos, que ethos é mobilizado pelos estudantes, quando produzem discursos materializados em textos violentos contra o professor? Como ele se caracteriza? [...] Há diferenças entre os SRS, no que tange à construção desse ethos?”. Depois das análises traçadas até aqui, podemos afirmar que os estudantes constroem para si um ethos de violência, no intuito de conquistar adeptos para suas comunidades virtuais, outros alunos que compartilhem o discurso violento contra professores. Também foi possível constatar que há diferenças na construção do ethos de violência entre os SRS, tanto que as categorias que emergiram de nosso corpus – ethos vinculado a representações de agressão física, ethos –vinculado a representações de ofensa moral e ethos vinculado a representações de intolerância – aparecem de forma diversa.

Os resultados a que chegamos até aqui confirmam parcialmente nossa tese definida na *Introdução*, embora ainda haja muito a ser analisado nas próximas seções.

“Como os gêneros textuais/discursivos produzidos nas páginas iniciais de comunidades virtuais em SRS contribuem na construção do ethos de estudantes?”. Responder a esta pergunta é o que tentaremos fazer na próxima seção.

4 GÊNEROS DE DISCURSO E ETHOS DE VIOLÊNCIA, UMA REFLEXÃO TEXTUAL-DISCURSIVA



Disponível em <https://www.facebook.com/>. Acesso em 20 jan. 2013.

Embora caricatural e estereotipado, como se espera desse gênero de discurso, o cartum selecionado para epígrafe desta seção da tese encena a realidade de algumas⁸² escolas brasileiras, como revelam notícias divulgadas na mídia.

Nele, é possível perceber o comportamento social de uma turma de estudantes diante da professora, que foi agredida física e emocionalmente e está sendo coagida a praticar uma atividade escolar corriqueira nos tempos do ensino tradicional. Como os estudantes indisciplinados de outrora, aqueles da época de nossos pais e avós, a docente é forçada a escrever repetidas vezes no quadro uma mesma frase relatando aquilo que não deve fazer;

⁸² Notícias veiculadas na mídia digital, impressa e televisiva e as pesquisa referidas na seção 2 desta tese revelam a quantidade significativa de casos de violência nas escolas.

nesse caso, “[...] reprovar meus alunos”. Apesar de ser uma espécie de vingança por anos de autoritarismo de alguns docentes, acreditamos que esse registro não verbal torna-se um instrumento de disseminação de uma outra violência, aquela praticada atualmente contra os professores, que se espalha rapidamente pelas infovias do Facebook. Consideramos, portanto, sua divulgação como uma ocorrência da naturalização e da banalização descritas na segunda seção desta tese.

Partiremos de uma reflexão textual-discursiva sobre a ciberviolência contra professores, dando continuidade às análises estabelecidas na seção anterior desta tese. Acreditamos que esta seção analisará um “dado **dado**” (POSSENTI, 2009)⁸³ de nosso corpus: as contribuições dos gêneros de discurso e do *mídiu*m/suporte/ambiente virtual para a construção do ethos de violência.

Para tanto, manteremos nosso referencial teórico na Análise do Discurso realizada por Maingueneau (2013, 2010a, 2010b, 2008a, 2008b, 2007, 2006, 2005, 2002, 1998, 1995, 1993), mas o cotejaremos com autores brasileiros da Análise de Gênero Textual (Doravante AGT) e da Linguística Textual (Doravante LT)⁸⁴. Entrevemos que haja uma intersecção entre a ADF (MAINGUENEAU), a AGT e a LT, na proximidade entre suas abordagens teórico-metodológicas, pois as três linhas tomam o texto ora como objeto teórico ora como objeto empírico. Como representantes da AGT e da LT, apoiamo-nos em Marcuschi (2008, 2005, 2003, 2002), em Koch (2004, 2002) e em suas obras em parceria, tais como Marcuschi & Xavier (2004) e Koch & Elias (2006), por serem significativas na compreensão de alguns conceitos mobilizados. Também nos ancoramos em obras que se destacam no âmbito da pesquisa sobre virtualidade, internet e redes sociais, tais como as de Castells (2005, 2003), Chartier (2002, 2001, 1999), Crystal (2005), Lévy (1996), Marcuschi (2004), Recuero (2009) e Xavier (2004), por esclarecerem importantes questões e características dos ambientes virtuais ora pesquisados.

Nesta seção da tese, dedicamo-nos a reflexões sobre as categorias analíticas cenografia, gênero de discurso, contrato genérico, competência genérica, *mídiu*m/suporte e comunidade discursiva, dentre outras, a fim de dar continuidade à conceituação de ethos de violência.

⁸³ Segundo Possenti (2009, p. 23) “é ‘dado que é *realmente* dado, que *serve*, que *resolve*, que é dado *do bom*, dado *mesmo*’ ”.

⁸⁴ A recorrência a essas e outras linhas de pesquisas será periférica, pois nosso aporte teórico principal continua sendo a ADF.

Na verdade, nesta seção da tese, retomamos as reflexões sobre gênero que deixamos suspensas nas seções anteriores 3.2 e 3.2.1. Naquele momento, sentimos a necessidade de delinear mais detalhadamente o conceito de ethos, categoria analítica principal desta pesquisa. Agora, quando supomos que o leitor já tenha compreendido a concepção adotada, ajustamos a lupa, metáfora inspirada em Koch (2002), e trazemos à luz questões relacionadas aos gêneros.

Temos, portanto, os objetivos de refletir sobre a interferência dos gêneros discursivos (seus contratos, cenografias, elementos e características constitutivos) na construção do ethos de estudantes; de averiguar como as potencialidades da internet interferem nessa construção; de analisar os efeitos de sentido produzidos pelo ethos construído na violência contra professores; e de comparar as (des)semelhanças entre as três redes sociais. Nas seções seguintes, debruçamo-nos sobre a intrínseca relação entre as concepções de ethos e de gênero de discurso, mobilizando categorias periféricas importantes para a compreensão do processo discursivo. Ao final, analisamos os dados.

4.1 GÊNEROS DE DISCURSO E ETHOS: RELAÇÕES INTRÍNSECAS

Iniciamos esta seção retomando as citações realizadas nas páginas 86 e 88, nas quais apenas mencionamos brevemente a relação entre a noção de ethos e a de gênero desenvolvida agora, para que tal proximidade torne-se mais clara.

As categorias **cenas** de enunciação e cenografia sustentam essa relação. Na seção 3, ao tratar da incorporação textual, destacamos que, segundo Maingueneau (2013, 2002), o texto é um rastro do discurso e revela uma fala encenada. Percebemos que a metáfora da cena é o primórdio da teoria desenvolvida pelo autor. Segundo ele, “na análise do discurso francófona, a noção de *cena* é constantemente utilizada para se referir à maneira pela qual o discurso constrói uma representação de sua própria situação de enunciação⁸⁵” (MAINGUENEAU, 1998, p. 20) [Grifos nossos]. Na obra *Termos-chave da análise do discurso*, ela seria o nível mais elevado da enunciação relacionado ao tipo de discurso, conceito seguido de exemplos como a cena literária para o discurso literário e a cena científica para os gêneros científicos. Na *Análise de textos de comunicação*, a cena se subdivide em mais duas categorias: a “cena

⁸⁵ Grifos do autor.

englobante” e a “cena genérica”, sendo a primeira o tipo de discurso que conceituamos anteriormente e a segunda o próprio gênero de discurso. De acordo com Maingueneau (2013, 2002), ambas se juntam para construir o que ele chama de “quadro cênico do texto”, que define o espaço estável construtor do sentido através do tipo de discurso, dos agrupamentos dos gêneros (MAINGUENEAU, 2008b) e do próprio gênero.

Acreditamos que há proximidade entre o conceito em Maingueneau de cena englobante e a categoria nomeada por Marcuschi (2008) como “**Domínio Discursivo**”. Para este autor, ele seria uma esfera da atividade humana, fazendo referência a Bakhtin, e indicaria “a *instância discursiva* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.)” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Por sua vez, o pesquisador francês descreve o fenômeno da **cenografia**, que, segundo ele,

[...] implica, desse modo, um processo de *enlaçamento paradoxal*. Logo de início, a fala supõe uma certa situação de enunciação que, na realidade, vai sendo validada progressivamente por intermédio da própria enunciação. Desse modo, a cenografia é *ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra*; ele *legitima* um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia onde *nasce a fala* é precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém, segundo o caso, a política, a filosofia, a ciência... (MAINGUENEAU, 2002, p. 87-88). [Grifos nossos]

Destacamos nas palavras do autor expressões que definem as funções da cenografia. Esse conceito se apresenta como sendo uma construção discursiva realizada a partir da enunciação e que, ao mesmo tempo, a engloba. É o processo no qual, a partir da enunciação e da materialização do discurso, constrói-se uma cena, conceito baseado na metáfora de que a linguagem encena a realidade, que, por sua vez, interfere nos conceitos de ethos e de gênero.

A cena e a cenografia podem ser percebidas no corpus, por exemplo, quando constatamos que os alunos revelados nos textos das comunidades virtuais de SRS não são exatamente os **sujeitos empíricos**, mas sim um **sujeito discursivo** encenado *no e pelo* discurso produzido que nomeamos anteriormente como ciberintimidadores. Ao escrever nos fóruns, enquetes, murais e demais gêneros das redes sociais, os ciberintimidadores enunciam do interior da cena englobante midiática, através dos gêneros de discurso presentes na página inicial dos SRS (Cf. mais detalhes na seção 3.3).

Neste momento da discussão, faz-se necessário questionar: O que é **gênero de discurso** para a AD realizada por Maingueneau? Qual sua relação com a concepção de gênero textual da AGT? Para responder a tais indagações, recorreremos às seguintes palavras do pesquisador francês:

Na concepção tradicional considerava-se os *gêneros* como espécies de quadros nos quais se fazia deslizar um ‘conteúdo’ independente deles. Com a influência das correntes pragmáticas, vemos aí, sobretudo, atividades mais ou menos ritualizadas, que só podem desdobrar-se legitimamente e obterem ‘sucesso’ se estiverem conformes às regras que as constituem [contrato ...] (MAINGUENEAU, 1998, p. 74). [Grifos nossos]

Resultado da influência da virada pragmática, que modificou substancialmente os paradigmas e as heurísticas das pesquisas em linguagem, os trabalhos de Maingueneau tomam os gêneros de discurso a partir de critérios situacionais, como atividades ritualizadas e como dispositivos sócio-históricos possibilitadores de uma comunicação através de palavras socialmente reconhecidas. Essa perspectiva se apoia nas metáforas do contrato (do gênero), do ritual (das atividades languageiras ritualizadas) e do jogo (com regras preestabelecidas) (MAINGUENEAU, 2008b, 2006, 2002).

No âmbito da sua obra, percebemos o uso constante da expressão “Gênero de Discurso”⁸⁶, no intuito de registrar sua filiação discursiva na abordagem dos gêneros. Acreditamos que o mesmo ocorra com os autores brasileiros da AGT selecionados. Eles optam pela adesão à expressão “Gênero Textual”, a fim de registrar na nomenclatura utilizada sua filiação à Linguística Textual, que toma o texto como objeto de investigação. Embora, num primeiro momento, note-se que as abordagens sejam diferentes, constatamos que elas podem se aproximar, devido à tendência de investigação do texto como objeto empírico, já declarada pela metodologia de pesquisa de Maingueneau (2007) e à valorização de questões pragmáticas dessa categoria, como revelam os destaques na afirmação de Marcuschi (2002, p. 20), em uma de suas primeiras publicações sobre o tema:

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e

⁸⁶ Para mais detalhes sobre a diferença entre gênero discursivo e gênero textual, consultar a pesquisa realizada por Alfredina Vale (2010). Para uma descrição mais detalhada da abordagem sócio-discursiva dos gêneros, a qual Maingueneau se integra, consultar Meurer, Bonini & Motta-Roth (2005) e Alfredina Vale (2010).

condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer. [Grifos nossos]

Essa desvalorização do tratamento puramente formal do analista dos gêneros e o diálogo de alguns analistas do discurso com as correntes pragmáticas fizeram-nos perceber a proximidade entre as duas abordagens. Identificamo-nos com os dois autores porque, ao analisar os dados desta pesquisa, deparamo-nos com as mesmas dificuldades de definição formal, fluidez de denominações (MARCUSCHI, 2002) e pretensões similares de abordar o gênero de um ponto de vista mais social, discursivo e pragmático. Embora não abandonemos totalmente os traços textuais dessa categoria, esse será o elo entre as duas linhas que embasam esta seção da tese.

Poderíamos nos dedicar a uma ampla descrição do conceito de gêneros de discurso, como fez o autor nos capítulos intitulados *Gênero – Historicidade de um gênero de discurso: o sermão* (2010b), *Mídium e Gêneros do Discurso* (2006), *Tipos e Gêneros de Discurso* (2002), *Gêneros e Posicionamentos* (1995), mas apenas repetiríamos o que já foi tão bem delineado por Maingueneau. Por outro lado, já nos dedicamos a tal feito na pesquisa de mestrado (SILVA, 2008), na qual retomamos os preceitos do precursor Bakhtin, da Análise de Gêneros Textual desenvolvida no Brasil e da Escola Norte-Americana. A fim de evitar, nesta pesquisa de doutoramento, exaustivos resumos teóricos, interessa-nos o diferencial da abordagem da Análise do Discurso desenvolvida por Maingueneau em interface com a noção de ethos. Desta forma, esperamos aqui aprofundar as reflexões teóricas, visto que as descrições listadas anteriormente podem ser consultadas a qualquer momento nas obras de referência.

Em todas as menções aos gêneros de discurso feitas por Maingueneau, é recursiva a correlação à noção de **contrato dos gêneros**, sempre com base em Charaudeau (2006). Os trechos sublinhados na citação da página anterior esclarecem a necessidade de os enunciadores respeitarem as regras definidas sócio-historicamente para os gêneros. Em *Termos-chave da Análise do Discurso e Análise de textos de comunicação*, o autor caracteriza esse contrato como:

[...] um certo número de princípios que tornam possível a troca, e um certo número de regras que a controlam, o que implica no conhecimento que cada um tem de seus direitos e deveres, assim como dos direitos e deveres do outro. [...] A cada gênero de discurso é associado um *contrato* específico. [...] Pode-se considerar um gênero de

discurso como a combinação original de diversos *contratos*” (MAINGUENEAU, 1998, p. 35). Dizer que um gênero do discurso é um **contrato** [Negrito do autor] significa afirmar que ele é fundamentalmente cooperativo e regido por normas ... (Op. Cit., 2002, p. 69). [Sublinhas nossas]

As obras do autor se coadunam na descrição mais profunda do conceito. Como se verifica nas sublinhas, direitos, deveres e cooperativismo são características precípuas da categoria contrato dos gêneros.

Além disso, de acordo com o autor, não respeitar uma regra do contrato do gênero, aquilo que Maingueneau (2002) chama de transgressão das regras mutuamente conhecidas, deve indicar ao destinatário a necessidade de procurar um subentendido de acordo com a situação de enunciação. Quando o discurso reconhecido como violento transgredir as características típicas de uma descrição de comunidade virtual, que normalmente mostram as qualidades e vantagens de participar dela, o enunciador choca o leitor, demonstra coragem e subverte a hierarquia estabelecida, construindo um efeito de sentido que conquista outros alunos a aderirem ao discurso violento. Ou seja: acreditamos que a transgressão, mais que violar o contrato do gênero, como previu Maingueneau (2013, 2002), contribui, nesse caso, para a adesão dos sujeitos (Cf. com exemplos na seção 3.4)

Outra categoria fundamental é a de **competência genérica**. Ela é responsável pela capacidade que os usuários da língua têm de reconhecer o gênero lido ou ouvido, de se adequar às atividades ritualizadas e de respeitar as regras do contrato dos gêneros que mencionamos há pouco. Para Maingueneau (2002, p. 44),

mesmo não dominando certos gêneros, somos geralmente capazes de identificá-los e de ter um comportamento adequado em relação a eles. Cada enunciado possui um certo estatuto genérico, e é baseando-nos nesse estatuto que com ele lidamos: é a partir do momento em que identificamos um enunciado como um cartaz publicitário, um sermão, um curso de língua etc., que podemos adotar em relação a ele a atitude que convém. Sentimo-nos no direito de não ler e de jogar fora um papel identificado como folheto publicitário, mas guardamos um atestado médico a ser entregue a nosso chefe.

Por sua vez, teorias enunciativas, mesmo sem nomear o fenômeno, e a LT já trataram da competência genérica. Bakhtin (1996) abordou essa capacidade, mas não lhe deu um rótulo. Koch & Elias (2006) o nomeiam de “competência metagenérica” e relatam que ela é responsável pela interação social bem sucedida através dos gêneros, sendo fundamental na prática social. Entendemos, nas palavras dos diversos autores, a afinidade entre as noções de gênero, contrato e competência genérica. Nossa constatação não vem da mera repetição do

termo “gênero”, vem da observação do funcionamento discursivo. É a competência genérica que faz com que o sujeito discursivo consiga respeitar as regras do gênero, cumprir seus deveres e usufruir de seus direitos, produzindo bem e/ou lendo com sucesso um gênero e participando ativamente das atividades sociais ritualizadas. Assim, ele encena o discurso que se incorpora no texto, através de um gênero.

As comunidades virtuais de SRS que tomamos como objeto de estudo demonstram essa relação, mas apresentam um deslocamento em relação aos preceitos de Maingueneau. O autor acredita que “sendo partilhado pelos membros da coletividade, a competência genérica permite também evitar a violência, o mal-entendido, a angústia de um ou outro dos participantes da troca verbal, enfim, permite assegurar a comunicação verbal” (MAINGUENEAU, 2002, p. 64); enquanto que nosso corpus revela que a violência é colocada em outro patamar. Nos exemplares analisados mais à frente, a competência genérica está também em praticar a violência contra professores, porque, se o dono da comunidade virtual busca a adesão dos sujeitos, a comunicação só é assegurada se os leitores se filiarem, reverberarem o discurso violento e divulgarem os textos lá produzidos. Ou seja: no caso em estudo, o respeito aos contratos genéricos e à prática da competência genérica não evitam a violência, mas sim a reproduzem e a fazem prosperar, porque a agressão é tomada como uma espécie de troféu a ser exposto, como explicamos na segunda seção desta tese. A prática da violência torna-se um conhecimento tácito daquela coletividade. Ao adicionar as comunidades, os grupos e os perfis temáticos, os membros “concordam” com a violência e aderem à sua prática como ritual essencial daqueles gêneros de discurso.

Por outro lado, o silenciamento do Twitter observado no exemplar da Figura 3 pode sinalizar que os leitores não se pronunciam para não valorizar a violência, demonstrando que compreenderam os contratos genéricos do perfil temático e se aperceberam de que a competência genérica e o ritual da comunidade exigia que também praticassem a violência contra os professores, optando por não agir. Nesse caso excepcional de nosso corpus, não praticar a violência é resultado de um rompimento das regras e do ritual do gênero; enquanto que, no geral dos exemplares, ser violento é praticar adequadamente os contratos, num movimento diferente das últimas afirmações de Maingueneau (2002). Mais adiante, demonstraremos essas constatações com a análise das ocorrências de nossa amostra.

Depois de delineada a relação intrínseca entre gênero de discurso e os conceitos correlatos de cena, cenografia, contrato e competência genérica, é necessário que o leitor

compreenda como tudo isso interfere no processo de construção do **ethos**. Passemos a essa reflexão.

Desde a seção 3.2.1, quando suspendemos as reflexões sobre a relação próxima entre ethos e gêneros, a qual retomamos aqui, deixamos evidente nossa adesão ao pressuposto de Maingueneau (2010b) de que o ethos, a imagem e representação do locutor no discurso, é construído de acordo com os gêneros do discurso. Essa importante conclusão de *Doze conceitos em análise do discurso* (2010b) só confirma os pressupostos por ele mesmo já abordados em *Termos-chave da análise do discurso* (1998). Portanto, concordamos com o pesquisador francês que o ethos sofre influência dos contratos dos gêneros produzidos. Ao analisar nosso corpus, tivemos evidências de que essa teoria é coerente, como demonstraremos nas análises da última seção.

A fim de condensar visualmente esse processo discursivo, construímos o esquema a seguir:

ESQUEMA 4: Relação intrínseca entre gênero e ethos



No diagrama acima, demonstramos a relação dialética e interdependente, por isso destacada em seta dupla, entre as noções de gênero e de ethos, conceitos que têm a mesma importância no processo discursivo, por isso foram grafadas em caixa alta. Mas cada uma das categorias só se estabelece associada a outros conceitos correlatos, por isso, dentro de gênero, estão os papéis sociais, os contratos e os jogos, fenômenos diferentes, mas eles se tocam pelas extremidades dos retângulos, porque os papéis sociais são exercidos através da realização dos contratos e dos jogos dos gêneros. Os retângulos não têm linhas definidas e são transparentes para representar a fluidez e a mistura dessas categorias na perspectiva de Maingueneau, acerca da noção de gênero.

A representação visual evidencia a relação intrínseca entre gênero de discurso e ethos. Mas ainda não esgotamos as categorias analíticas necessárias à compreensão da concepção de ethos mobilizada por nosso objeto de pesquisa. Para tanto, é necessário refletir sobre as noções de *mídiu*m/suporte, internet, gêneros digitais, categorias tratadas na seção a seguir.

4.2 *MÍDIU*M/SUPORTE, INTERNET, GÊNEROS DIGITAIS E ETHOS: OUTRAS RELACÕES INTRÍNSECAS

Em pesquisa concluída em 2008, já tratamos de questões relacionadas à internet como suporte para gêneros digitais, mais especificamente às publicidades virtuais do UNIBANCO. Então, o que trazemos de diferente agora? Cremos que a inovação está na relação entre as categorias *mídiu*m/suporte, internet, gêneros digitais e ethos. Nesta “nova” abordagem, aprofundamos nossas reflexões dentro da Análise do Discurso desenvolvida por Maingueneau e mantivemos aquelas desenvolvidas pelos pesquisadores brasileiros dos gêneros textuais, com ênfase em Marcuschi (2008, 2004), um dos incentivadores da pesquisa sobre o hipertexto, os gêneros digitais e os suportes. Assim como na seção anterior, a discussão travada alicerçará teoricamente as análises que estão mais à frente, tentando compor o conceito central de nossa pesquisa: o ethos de violência.

Em várias de suas obras, o pesquisador francês aborda o que os tradutores chamaram de *mídiu*m⁸⁷/suporte⁸⁸, utilizando as expressões como sinônimas. Procederemos da mesma forma, por isso, empregamos a barra vertical entre os termos. Vale destacar que Maingueneau sempre aponta a obra de Debray – *Curso de midialogia geral* – como seu aporte teórico principal na caracterização desta categoria. Para o primeiro pesquisador:

[...] Parece essencial à análise do discurso que se considere essa dimensão *mediológica*. O modo de existência material e o modo de difusão de um discurso não se integram a ele de maneira contingente, eles intervêm na sua constituição mesma: não se pode separar o que é dito das condições materiais e institucionais do dizer (MAINGUENEAU, 1998, p. 95-96). [Grifos do autor]

Embora *Termos-chave da análise do discurso* empregue uma grafia diferente das demais para a palavra *mediológica*, depois cunhada e academicamente reconhecida com *midialógica*, por fazer referência à *midialogia*, a afirmação do autor não deixa dúvida sobre a

⁸⁷ Localizada nas obras traduzidas em 1995, 2006, entre outras.

⁸⁸ Localizada nas obras traduzidas em 2006 e 2002, entre outras.

importância de se considerar o *mídium*/suporte nas análises discursivas. Marcuschi (2008, 2004), ícone das pesquisas brasileiras sobre suporte, também demonstrou essa consciência para as análises textuais. Se os dois referenciais teóricos principais desta tese são unânimes em defender a abordagem do suporte, nossa pesquisa não poderia desconsiderá-lo. Acreditamos que ele seja fundamental tanto para o viés discursivo quanto para o textual de nossa análise, porque concordamos com Maingueneau (1998, p. 750) que “o suporte tem um papel fundamental na emergência e na estabilização do *gênero*.” (1998, p. 74).

Em outra linha de pesquisa, Marcuschi (2008, 2004) chamou atenção para a importância do **suporte**. Sobre esse conceito Bezerra (2006, p. 382) afirma que:

Marcuschi (2003:11) relaciona a noção de suporte com a ideia de um ‘portador do texto’, entendido como ‘um locus físico ou virtual com formato específico que serve de ambiente de fixação do gênero materializado como texto’. O suporte se apresenta como uma *coisa*, uma superfície ou objeto, físico ou virtual, que permite a manifestação concreta e visível do texto.

Mas discutir sobre suporte e **internet** não é algo fácil, o próprio Marcuschi (2008) alerta que a discussão ainda está em andamento e que a internet é um caso-limite. Embora o linguista a coloque numa seção intitulada *Exemplos de serviços em função da atividade comunicativa*, na qual trata de serviços e reconheça a vinculação desse conceito a essa categoria, faz a seguinte afirmação explícita: “Pessoalmente, trato a internet como um suporte que alberga e conduz gêneros dos mais diversos formatos. A internet contém todos os gêneros possíveis” (MARCUSCHI, 2008, p. 186). Essa afirmação possibilita o posicionamento adotado em nossa pesquisa.

Como se vê, o autor considera a internet como um suporte produtivo para a veiculação de vários gêneros com formatos e funções diferentes, tanto que ele utiliza os seguintes títulos para seções de seu capítulo com *Os gêneros emergentes na mídia virtual e o ensino* (MARCUSCHI, 2008, P. 198) e *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital* (MARCUSCHI, 2004, P.13) [Grifos nossos]. Esse registro confirma a adoção de um pressuposto próximo aos de Marcuschi (2008) e de Maingueneau (1998). A recorrência dos modificadores sublinhados diz tudo. O fato de o pesquisador brasileiro focar a internet permite que nos apropriemos de tal constatação e consideremos a internet como o suporte para gêneros, chamados por Marcuschi & Xavier (2004) de digitais. Reconhecemos a

existência perspectivas que não tomam a internet como suporte, mas sim como um serviço, mas, neste trabalho, optamos por acatar somente os pesquisadores nos quais nos embasamos.

Para além dessa reflexão, Marcuschi (2008, p. 186) afirma claramente que “[...] o **site** é um suporte e não um gênero” e que a **homepage** carrega uma série de gêneros, concepções que também adotamos aqui. Portanto, alinhados a Marcuschi (2008) e a Maingueneau (1998), concebemos a internet e/ou o site como o suporte e a homepage, a página inicial, como um aglomerado de gêneros, a saber: perfil, enquete, fórum de discussão, comunidades relacionadas, mural e *tweet*, dentre outros. Assim procedemos, porque acreditamos que eles só se estabilizam como gêneros e só emergem na sociedade porque a internet, seu *mídium*/suporte, possibilita e operacionaliza o uso dos enunciados e a interação com os internautas, como analisaremos nas seções seguintes.

Mas a relação entre o *mídium*/suporte e o gênero vai além da emergência e da estabilização, como revelam as afirmações a seguir:

Hoje, estamos cada vez mais conscientes de que o *mídium* não é um simples ‘meio’ de transmissão do discurso, mas que ele imprime um certo aspecto a seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer. O *mídium* não é um simples ‘meio’, um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma mudança importante do *mídium* modifica o conjunto de um gênero de discurso (MAINGUENEAU, 2002, p. 71-72). [Grifos nossos]

Portanto, a interferência do *mídium* no gênero é muito mais profunda do que os pesquisadores da Semiótica e da Comunicação Social, áreas que já haviam estudado o canal e o meio pressupunham. O *mídium*/suporte interfere diretamente no aspecto dos conteúdos dos gêneros, chegando ao ponto de modificar seus usos e suas textualidades, como destacaram Chartier (2002), Maingueneau (1998), Marcuschi (2008, 2004) e Xavier (2002).

Os fóruns de discussão e as enquetes encontrados nas comunidades virtuais são exemplos disso. Nos SRS observados, eles ganham muito mais projeção do que nas conversas cotidianas e no papel, um indício de que o suporte interfere nos usos dos gêneros. Uma discussão sobre um desentendimento entre um professor e um aluno durante a aula, que na oralidade ficaria na rodinha da conversa de corredor; no Orkut, ganha uma dimensão maior, desmembrando-se em milhares de tópicos e mensagens que se multiplicam na velocidade da transmissão de dados, como revelam os números da coluna 9 do Quadro 4. As enquetes em papel, tradicionalmente restritas a votações ou pesquisas, com uma materialidade verbal

limitada à pergunta e opções de respostas; no Orkut, ganham recursos icônicos que modificam diretamente sua textualidade, como se verá na seção 3.3.

Para Maingueneau (2002), a consciência dessa significativa interferência do *mídium* nos gêneros é consequência da informática e das novas tecnologias. Para o analista do discurso, “as técnicas cada vez mais sofisticadas de gravação e de transporte de informação têm modificado os dispositivos de comunicação e, portanto, o estatuto dos enunciados verbais” (MAINGUENEAU, 2002, p. 81). Pretendemos ir além dessas afirmações, demonstrando que os enunciados não verbais também sofrem relevante interferência do suporte e revelam a relação intrínseca entre as categorias tematizadas nessa seção.

Ao analisar de forma mais detalhada a midiologia de Debray (1991), Maingueneau (2006, p. 213) consegue trazer as reflexões sobre suporte para a **esfera discursiva**, ao explicar que:

Estudar o “pensamento”, dessa perspectiva, traduz-se como considerar “o conjunto material”, tecnicamente determinado, dos suportes, relações e meios de transporte que lhe asseguram, em cada época, sua existência social. Trata-se, portanto, de “devolver ao ato do discurso seus materiais”, de “voltar a introduzir o suporte por sob a impressão, assim como a rede por sob a mensagem e como o corpo constituído por sob o corpo textual”... [Grifos nossos]

O deslocamento das reflexões sobre o suporte nos leva do texto, abordagem de Marcuschi (2008), ao discurso, abordagem de Maingueneau (*Op. Cit.*). Na esfera discursiva, o suporte é visto não apenas como algo que transporta o gênero de discurso, mas como uma categoria que tem existência social.

Na perspectiva do pesquisador francês, o ato discursivo é observado nos gêneros que são levados à sociedade, ao uso efetivo, pelos suportes. Essa postura teórico-metodológica nos faz perceber que o contato social com os gêneros só acontece porque os sujeitos sociais têm acesso ao suporte, o que corrobora sua constitutividade discursiva. Acreditamos que essa cadeia existente entre discurso, texto, gênero e suporte revela nosso tratamento discursivo.

As comunidades virtuais que agredem professores podem ser tomadas como exemplo dessa cadeia e dessa constituição discursiva. Primeiramente, porque o discurso violento materializado nos textos da página inicial (Cf. levantamento mais à frente) só circula pela sociedade e chega aos leitores porque o suporte da internet medeia o contato. Em segundo lugar, porque, além da superfície textual, interessa-nos o comportamento social e

consequentemente discursivo que esses gêneros, acessados pelo suporte virtual, possibilitam. Analisar a agressão virtual à classe dos professores, antes considerados “mestres dignos de louvor”, é mais do que refletir sobre a existência de textos digitais, é discutir sobre um “novo” tipo de discurso que se espalha velozmente. Só existe aquela ciberviolência contra professores tratada na primeira seção desta tese porque a tecnologia proporcionada pelo suporte internet transporta os gêneros pela sociedade, divulgando-a de forma veloz, desterritorializada (KOCH, 2002) e hipertextual (MARCUSCHI & XAVIER, 2004). Essa projeção é maior do que se o mesmo material estivesse sendo divulgado no papel, através do gênero carta aberta escrita por alunos de uma turma e distribuída na entrada da escola, por exemplo. Esse é um indício de que nosso trabalho amplia os horizontes da investigação da pesquisa de mestrado e chega à reflexão discursiva sobre os gêneros e os suportes. Optamos por este caminho investigativo, porque pretendemos colocar em prática a postura descrita por Maingueneau (1998, p. 95) no verbete *Mediologia/Mediológico*:

A análise do discurso, seguindo as teorias modernas da comunicação (Bougnoux, 1991), postula a inseparabilidade do ‘conteúdo’ do discurso e de seu meio (= o suporte material da mensagem, mas também a redes técnicas e humanas que lhe permitem circular). [Grifos do autor]

Como o leitor já deve ter percebido, juntamo-nos a Marcuschi (2004), a Marcuschi & Xavier (2004), a Koch (2002) e a Maingueneau (2002, 1998) no pressuposto da internet como suporte para os gêneros de discurso (ou gêneros textuais ou gêneros digitais) que circulam socialmente pelos diversos aparelhos eletrônicos que se conectam à web como computadores, celulares, *iPads* e *tablets*.

Para analistas de gêneros textuais e pesquisadores da Linguística Textual, como Marcuschi (2004, 2008), Koch (2004, 2002) e Xavier (2004), a internet é um exemplo de **hipertexto**, conceito entendido como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adicionando e acondicionando à sua superfície outras formas de textualidade” (XAVIER, 2004, p. 171). Ele se constitui como “um protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” (MARCUSCHI, 2004, p. 13). Por sua vez, os gêneros que nela circulam fazem parte do domínio da mídia virtual e revelam um novo modo discursivo denominado “discurso eletrônico” (MARCUSCHI, 2004). Embora integrante da Linguística Textual, o autor também trata brevemente de questões discursivas que se alinham com Maingueneau e com nossos pressupostos teóricos.

Os diversos capítulos da obra organizada por Marcuschi & Xavier (2004) cunham a expressão **gêneros digitais**, para aqueles gêneros que circulam nesse suporte, tais como e-mail, blog, spam e fóruns, para citar apenas alguns analisados no compêndio. Além disso, vale destacar que Marcuschi (2004, 2008) concebe a **homepage** (portal, sítio, página) não como um único gênero, mas como um agregador de diferentes gêneros digitais. Daí tomarmos a página inicial das comunidades virtuais analisadas como um aglomerado de diversos gêneros (a lembrar: como o perfil, o fórum de discussão, a enquete para votações e debates, as comunidades relacionadas, os murais, as listas de membros e outros descritos na seção 3.3) e a internet como o suporte.

Concordamos com leituras de que a homepage não é um único gênero, no sentido de algo que engloba e condensa vários gêneros ao mesmo tempo, principalmente quando associamos à Internet. Somos solidários à concepção de homepage como um aglomerado de gêneros (MARCUSCHI, 2004, 2008), e da internet como um espaço no qual surgem novas formas de genericidade e como responsável pela transformação das condições de produção dos textos, daquilo que se considera como gênero e da própria noção de textualidade (MAINGUENEAU, 2010). Essas transformações também foram mencionadas por Marcuschi (2008), ao tratar d'*Os Gêneros emergentes na mídia virtual...*; por Xavier (2002), ao tratar do *modo de enunciação digital*; por Chartier (2002, 2001), ao tratar d'*Os desafios da escrita*; por Lévy (1996), ao tratar da *virtualização do texto e da leitura*; e por Crystal (2005), ao tratar d'*A revolução da linguagem* operada pela internet.

Consideraremos, portanto, as páginas iniciais de comunidades virtuais do Orkut, do Facebook e do Twitter como ambientes virtuais que se configuram como celeiro de diversos gêneros textuais, e não como um gênero único.

Para além dessas questões, acreditamos que, ao participar de comunidades, grupos e perfis temáticos, os sujeitos não apenas se agrupam, mas sim partilham ideologias, integram **comunidades virtuais**, nos termos de Castells (2005, 2003) e Recuero (2009), filiam-se a discursos, aderem a comunidades imaginárias e a comunidades discursivas, nos termos de Maingueneau (2007, 2008b). Como essas categorias se relacionam? A seguir, tentaremos aproximá-las.

O contato com as diferentes reflexões teóricas desses autores nos possibilitou compatibilizar as três categorias. As comunidades virtuais são conceituadas por Castells

(2005, p. 443) como “uma rede eletrônica autodefinida de comunicações interativas e organizadas ao redor de interesses ou fins em comum...” Portanto, a internet cria novas comunidades sociais que o autor, com base em Rheingold, chama de comunidades virtuais. Ao desenvolver suas reflexões, Castells (2005) explica que os vínculos cibernéticos possibilitam os vínculos sociais. A discussão travada nos fez perceber que a filiação a comunidades virtuais de SRS vai além da mera “entrada” em um grupo online, ela configura-se como uma adesão a interesses, finalidades e valores partilhados com os demais membros, constituindo-se como uma comunidade virtual daquelas teorizadas pelo autor. Por isso que, desde o início deste trabalho, referimo-nos aos agrupamentos virtuais de pessoas como “comunidades virtuais”.

Acreditamos que, ao se associar às comunidades, grupos e perfis temáticos, os novos membros (termo usado pelo Orkut e pelo Facebook) e seguidores (termo usado pelo Twitter) filiam-se às ideologias defendidas pela comunidade e ao discurso por eles construídos. Embora alguns possam alegar que não leem detalhadamente o perfil e as informações básicas das páginas, como já ouvimos informalmente de alguns alunos, a adesão acontece com o contato/leitura de, pelo menos, o título da comunidade virtual, que já revela seu teor ideológico. Tal afirmação pode ser constatada pela primeira estratégia de recorte do corpus: a busca pelo argumento “Odeio + Professor”, que selecionou comunidades em SRS que definem, desde o título, o caráter violento e agressivo do ambiente virtual ao qual o internauta se filiará. Mesmo que ele não leia outro texto disponibilizado, terá contato pelo menos com o título, que sinaliza e define a gama de interesses, finalidades e valores compartilhados por aquela comunidade virtual. A lista dos títulos de todas as comunidades estudadas por essa pesquisa será disponibilizada e analisada na seção 3.3 mais à frente, na qual esperamos demonstrar nossa constatação.

Vale destacar que uma parte dos membros das comunidades pode ser composta por fakes, perfis falsos, que entram naquele ambiente virtual para observar, controlar e espionar as comunidades. Nesse caso, não há necessariamente adesão às ideologias e aos textos. Pelo contrário, a presença desses fakes é muito mais um movimento contrário do que ratificador do discurso veiculado.

Por sua vez, Recuero (2009) destina significativo espaço de sua obra à conceituação e à reflexão da noção de redes sociais. Mais do que o rótulo dado aos ambientes virtuais por nós estudados, essa expressão torna-se uma categoria teórica que extrapola os limites de nosso

corpus, chegando ao blog, ao fotolog e a outras ferramentas utilizadas na web. Segundo Recuero (2009, p. 102), os sites de redes sociais (SRS):

[...] não são exatamente um elemento novo, mas uma consequência da apropriação das ferramentas de comunicação mediadas pelo computador pelos atores sociais. Assim, embora sejam frequentemente referenciados como exemplos, Orkut, Facebook, etc. não são os únicos tipos de sites de redes sociais. Consideraremos, [...], como SRS toda a ferramenta que for utilizada de modo a permitir que se expressem as redes sociais suportadas por ela.

Por concordar com a nomenclatura utilizada pela autora, quando usamos a expressão “redes sociais” ao longo desta tese, estamos nos referindo aos SRS, porque também há constituição de redes sociais fora da internet. A pesquisadora define dois tipos de redes sociais: as emergentes, que se caracterizam pelas amplas trocas sociais, pela conversação, pela descentralização e pela criação de laços sociais dialógicos, e as de filiação ou associativas, que têm uma relação de pertencimento, criam laços sociais e são derivadas das conexões estáticas e reativas, causando impacto nas redes sociais (RECUERO, 2009). A própria autora exemplifica o segundo tipo com a lista de amigos do Orkut e de seguidores do Twitter, o que nos possibilitou definir as comunidades virtuais analisadas neste trabalho. Defendemos, portanto, que as comunidades, grupos e perfis temáticos de nosso corpus são SRS do tipo filiação, porque constatamos neles o traço precípua da filiação e da associação ao discurso proferido ao longo da página inicial das comunidades virtuais.

As **redes de filiação**, tipo no qual alocamos nosso corpus, caracterizam-se, de acordo com as pesquisas de Recuero (2009), por ter atores e grupos como nós e conexões; por revelar relações de pertencimento e de identificação; por inferir laços sociais; por ser grandes redes; e por não exigir interação para manter a conexão, que é sustentada pelo próprio sistema computacional. Todas essas características podem ser observadas nos exemplares de nossa amostra. O caráter de filiação é tão evidente que,

adicionado um indivíduo, ele ali permanece independentemente da interação para manter o laço social [...] manter o laço ali estabelecido não tem custo para os atores. Enquanto essas conexões não forem deletadas, ali permanecem, independentemente de interação social e de investimento em capital social (RECUERO, 2009, p. 98).

Podemos tomar essa defesa da autora como justificativa para esta pesquisa tratar do Orkut, mesmo ele estando em vias de ser retirado do ar, e do Twitter, mesmo ele tendo pouca adesão dos sujeitos. Acreditamos, agora amparados por Recuero (2009), que, enquanto as

comunidades e os perfis temáticos não forem deletados da rede⁸⁹, o material textual coletado revela e dissemina a filiação aos discursos proferidos contra professores. Alicerçados nos argumentos da pesquisadora, defendemos que a falta de interação atual nas comunidades do Orkut e o silêncio da plateia do Twitter não constituem uma desfiliação. Enquanto esses sites estiverem no ar e/ou os textos tomados como violentos não forem deletados, o sistema computacional automaticamente estabelece a conexão e revela a associação. Isso quer dizer que nosso corpus demonstra um significativo comportamento social (e discursivo) que deve ser cientificamente investigado, como procedido nesta tese. Já no Facebook, avançam as políticas de censura a certas publicações que são denunciadas.

Ao procurar na Análise do Discurso categorias que pudessem ser correlacionadas à comunidade virtual, encontramos as intituladas por Maingueneau (2002, 2007 e 2008b) como comunidades discursivas e comunidades imaginárias. Neste trabalho, aproximamos as comunidades virtuais tratadas por Recuero (2009) e Castells (2003) das comunidades discursivas de Maingueneau (2007, 2008b), pois acreditamos que os agrupamentos de pessoas em comunidades, grupos e perfis sociais dos SRS analisados integram as duas categorias teóricas. As **comunidades discursivas** são redes que partilham ritos e normas, num movimento de envolvimento recíproco alicerçado por discursos produzidos por essa mesma comunidade (MAINGUENEAU, 2007, 2008b). Ao jogar com a nomenclatura, podemos afirmar que, na nossa realidade, os ritos, as normas e os textos em sua diversidade semiótica são “(com)partilhados” pela comunidade discursiva. Na verdade, a expressão, sem os parênteses, foi cunhada pelos SRS e é cotidianamente utilizada no Facebook. Constatamos nessa categoria discursiva semelhanças que nos permitem aproximá-la da categoria social das comunidades virtuais, pois os integrantes se ajuntam virtualmente e compartilham ideologias; por isso, podemos chamar os agrupamentos de pessoas em torno de um tema de SRS de comunidades virtuais (com base em RECUERO, 2009) e de comunidades discursivas (com base em MAINGUENEAU, 2013, 2008b, 2007, 2002).

Por sua vez, em obra de tradução anterior àquelas citadas há pouco, Maingueneau (2002) conceitua a categoria **comunidades imaginárias** como o terceiro registro de incorporação a seguir, que é resultado dos dois anteriores, a saber:

⁸⁹ Segundo a nota oficial do Google no *Orkut Blog*, o material das comunidades não será retirado do ar nem depois da extinção do ambiente, como descrevemos na seção 2.

1. o ato de conferir um ethos ao fiador, de lhe dar corpo;
2. a assimilação de um conjunto de esquemas que definem o sujeito, sua maneira de controlar e habitar o corpo e de estar no mundo;
3. a constituição do corpo através da comunidade imaginária daqueles que comungam e aderem ao mesmo discurso.

Acreditamos que essa **adesão** tratada pelo autor no terceiro registro de incorporação é traço da concepção de ethos tratada na seção anterior desta tese. Como dissemos lá, o fenômeno discursivo vai além da conquista do auditório tratada pela literatura especializada. Ele chega ao processo mais profundo de adesão a discursos e a ideologias, como descreveu Maingueneau (2002, p. 100) ao analisar a publicidade da Week-End: “Para exercer um poder de captação, o ethos deve estar afinado com a conjuntura ideológica, [...] para que o processo de ‘incorporação’ permita uma identificação das leituras com esse tipo de fiador.” [Grifos nossos]

Das últimas afirmações do autor, podemos inferir que, ao se identificar com o texto materializador de determinados discursos (ADF), o leitor adere àquela conjuntura ideológica, dá corpo a um fiador (primeiro registro da incorporação), assimila um conjunto de esquemas que dá corpo à imagem do sujeito, ao ethos discursivo (segundo registro de incorporação) e constitui o corpo através da comunidade imaginária (MAIUNGUENEAU, 2002) formada por aqueles leitores que compartilham do mesmo discurso. Portanto, a concepção de “comunidade” do analista do discurso é próxima daquela dos estudiosos da “Era da Informação e da Sociedade em Rede sociologia”, de que nos fala Castells (2003). Para todos eles, a noção de comunidade retoma a de agrupamento. Por isso, optamos por nomear os agrupamentos de usuários do Orkut, do Facebook e do Twitter de comunidades virtuais. Assim procedemos, para registrar lexicalmente o processo de congregação de sujeitos que se juntam em torno de um discurso comum; no caso dessa pesquisa, do discurso violento caracterizado na terceira seção desta tese.

No caso por nós observado, o discurso violento proferido contra os professores constrói um **ethos de violência** para os estudantes enunciadore, legitimando a agressão, num processo discursivo semelhante ao que Maingueneau (2002, p. 96) descreve em: “A fala do enunciadore [...], por sua vez, atesta de algum modo a legitimidade do que é dito, isto é, confere autoridade ao dito pelo fato de encarná-lo”. Defendemos que, ao falar agressivamente de e para os

professores, os alunos, reunidos numa comunidade discursiva e imaginária partilham a ideologia e o discurso da violência, encarnam em seus textos o ethos de violência, legitimam discursivamente esse processo social e agregam autoridade a esse tipo de discurso.

Mas as potencialidades da internet típicas das comunidades virtuais de SRS ora enfocadas interferem na construção do tipo de ethos de estudantes tratado aqui? Depois de estabelecida a afinidade entre as comunidades virtuais (RECUERO, 2009; CASTELLS, 2005), imaginárias (MAINGUENEAU, 2002) e discursivas (MAINGUENEAU, 2007, 2008b)⁹⁰, chegamos ao ponto da discussão no qual apontaremos a interferência e as contribuições das características da internet e da virtualidade na construção do ethos de violência encarnado pelos estudantes integrantes das comunidades virtuais. Assim, contemplamos o quinto objetivo específico desta pesquisa, a saber: “averiguar como as potencialidades da internet – anonimato, distanciamento espacial, regras sociais próprias e outros – interferem na construção do ethos de estudantes” (Cf. *Introdução*).

Na seção 3, defendemos que o ethos é a imagem que o locutor constrói de si no discurso, no intuito de obter adesão de sujeitos. Neste momento, destacamos que a construção dessa imagem de si, nas redes sociais, sofre influências do uso inadequado das **potencialidades e das características do suporte da internet**, mais especificamente dos recursos da homepage na qual os textos são veiculados. Em nossas afirmações, ecoam as diversas vozes e os diferentes lugares teóricos utilizados como arcabouço teórico desta seção, entrecruzando teorias, a fim de tratar da riqueza textual e discursiva de nosso objeto de pesquisa.

Entendemos que o **anonimato**, primeira potencialidade, interfere diretamente na construção do ethos de violência, porque “esconder-se” por trás do anonimato possibilitado pelo computador faz com que as pessoas joguem fora certas máscaras e revelem o que pensam. Os sujeitos discursivos “se dão ao direito” de proferir agressões, verbais e não verbais, na intensidade detectada em nossa amostra, porque se sentem relativamente protegidos pelo anonimato possibilitado pela web, embora atualmente os programas computacionais e a perícia computacional forense tenham avançado muito na construção de ferramentas que rastreiam e descobrem as identidades civis e/ou os computadores dos quais

⁹⁰ A separação entre os três conceitos demarca as três diferentes categorias analíticas utilizadas através de diferentes autores.

partiram as agressões ou qualquer outro tipo de crime. Mesmo com a existência desses recursos, ainda são poucas as investidas que têm sucesso na descoberta dos autores da violência. Como optamos por deixar de fora das nossas reflexões a judicialização do fenômeno, enfoquemos o que nos interessa, na materialidade textual que revela o rastro do discurso encenado.

Embora não tenha desenvolvido com profundidade, o aporte teórico central desta pesquisa chegou a esboçar a questão do anonimato possibilitado pelo texto impresso, ao afirmar que “os caracteres padronizados da datilografia materializam de alguma forma esse anonimato” (MAINGUENEAU, 2002, p. 80). Podemos facilmente transpor tal afirmação para a realidade computacional, apesar de o autor, naquele momento, discutir sobre como a impressão e os caracteres datilográficos empregam certo anonimato em relação ao texto manuscrito, que “[...] preserva marcas da singularidade do autor” (*Op. Cit.*). Consequência da datilografia moderna, os semelhantes caracteres computacionais também imprimem anonimato e impessoalização ao texto virtual, processo que entendemos ser potencializado pelo suporte da internet. Além da aparente frieza de um texto digitado, que não revela marcas grafológicas pela letra⁹¹, a web permite que os usuários misturem caracteres computacionais com as letras do alfabeto oficial da língua materna e processem o que chamamos de camuflagem de seus nicknames e nomes de perfis, como ilustraremos nas análises subsequentes. Com recursos linguístico-icônicos dessa natureza, a internet permite um maior anonimato, abrindo espaço para que os internautas falem e escrevam o que desejarem, estando a violência e a agressão entre as possibilidades do dizer.

Do ponto de vista linguístico, Marcuschi (2004) posiciona-se quanto ao tema declarando que “o próprio anonimato dos participantes [...] favorece o lado instintivo, desde a escolha do apelido até as decisões lingüísticas, estilísticas e liberalidades quanto ao conteúdo.”

Por sua vez, as discussões de Castells (2005) levantam outras questões. Segundo o autor, a proteção do meio eletrônico e a comunicação online estimulam **discussões desinibidas** e sinceridade numa grande proporção, tanto que, na rede, os grupos “oprimidos” ganham poder e voz, em virtude da reversão dos jogos de poder tradicionais. Nesse ínterim,

⁹¹ Referimo-nos aqui ao fato de a letra pessoal e particular de cada um revelar o autor do texto, como acontece quando reconhecemos quem escreveu um bilhete não assinado apenas pelo traçado da caneta, no caso de pessoas próximas. Ela também revela as emoções, as hesitações etc.

acreditamos que o anonimato dá condições para que os sujeitos-alunos de nosso corpus sintam-se cada vez mais desinibidos e protegidos para ser tão sinceros que, respondendo à opressão e ao autoritarismo experienciados ao longo da história da educação, agridam publicamente seus professores, subvertendo a hierarquia de poder instaurada. Vemos, portanto, as características da rede abordada pelo filósofo do ciberespaço como ferramentas que podem ser utilizadas pelos alunos na execução das agressões, interferindo diretamente na constituição do ethos de violência.

As pesquisas de Hoffnagel (2010) e de Recuero (2009, p. 81) fazem um percurso argumentativo semelhante ao nosso, quando tratam do conflito como fenômeno social recorrente na internet e nas redes sociais. Em pesquisa inicial realizada nos primeiros anos da construção desta tese e publicada em 2012, descrevemos que o **conflito na internet** pode se dar, segundo Herring (2002 apud HOFFNAGEL, 2010), através das seguintes categorias de cyberviolência:

- i) contato *online* que leva à injúria *offline* – impressão falsa de si mesmo para conseguir a confiança de alguém e realizar abuso sexual e roubo no contato pessoal;
- ii) cyber perseguição – monitoramento das ações de uma pessoa para intimidá-la;
- iii) representações degradantes – palavras ou imagens degradantes e danosas a grupos;
- iv) tormento *online* – uso repetido de gestos, palavras ou ações mediados pelo computador para ferir, incomodar ou abusar de alguém. Hoffnagel (2010) acrescenta mais dois tipos de cyberviolência, a saber: v) o estupro virtual – personagens virtuais femininos representativos de usuários de determinado ambiente virtual são violentados sexualmente por personagens masculinos em jogos e simulações e vi) a raiva webiana – atos violentos, como bater na mesa, quebrar um objeto, chacoalhar o monitor etc., cometidos pelos usuários ao se irritarem com problemas técnicos da máquina, do sistema ou da conexão (SILVA, 2012, p. 6).

Tanto lá quanto aqui, constatamos que os SRS dão margem a todos esses tipos de violência em ambiente virtual e deixam os alunos à vontade para escrever textos que revelam um discurso violento contra seus professores. Embora o artigo de 2012 analise um fenômeno discursivo diferente – as identidades professorais construídas em comunidades do Orkut – as constatações são semelhantes e revelam que algumas características da internet protegem os alunos agressores, estimulando esse comportamento verbal.

A terceira categoria do autor – representações degradantes – foi especialmente inspiradora de nossa categoria intitulada na terceira seção desta tese de ethos vinculado a representações de ofensa moral (Cf. seção 3.4.1).

Outra potencialidade e característica do suporte da internet que interfere diretamente no ethos de violência é o número ilimitado de destinatários, também tratado por Maingueneau (2002, p. 82) em:

A abertura ilimitada do *número de destinatários* é uma consequência da ausência de contato físico. Em vez de uma enunciação entre duas pessoas ou com um público mais vasto reunido em um lugar (aula, conferência, espetáculo etc.), o rádio ou a televisão colocaram em relação, em uma assimetria extraordinária, um enunciador e um auditório cuja extensão e identidade são dificilmente determináveis. [Grifos nossos]

Se o rádio e a televisão são suportes que possibilitam um **número ilimitado de leitores**, imaginem a internet. Por chegar a diversas pessoas em poucos segundos, ou melhor, com poucos cliques, a tecnologia virtual agrega um número ilimitado de pessoas. Em suas diversas infovias e conexões esse *mídiu*m ganha uma enorme força de penetração e de convergência de pessoas antes separadas pela distância. Esse ilimitado número de leitores e de destinatários (MAINGUENEAU, 2002) torna-se uma vasta plateia (LIMA, 2011) que pode aderir ao discurso violento dos criadores das comunidades virtuais de SRS. Isso significa que eles podem ou não ser conquistados pelo ethos de violência, ou seja, pela imagem de violência construída pelos autores dos textos. Mais uma vez, o fato de a internet ampliar o alcance da violência contra professores traz um diferencial às comunidades virtuais e as transforma em uma significativa arma de agressões múltiplas a professores.

A grande quantidade de membros presentes nas comunidades virtuais também interfere diretamente no anonimato, porque o agressor do momento se perde em meio a centenas de integrantes (Cf. Quadros 4, 5 e 6) do ambiente virtual, dificultando a atribuição do dito. No meio de tantas outras pessoas que compartilham a violência e adotam a intolerância, a ofensa e o desrespeito como valores a serem defendidos e propagados, os integrantes das comunidades virtuais em SRS sentem-se à vontade para agredir seus professores e terminam construindo uma imagem violenta de si mesmos, que funciona como um argumento de autoridade e os torna “ídolos” a serem seguidos, como descrevemos na segunda seção desta tese.

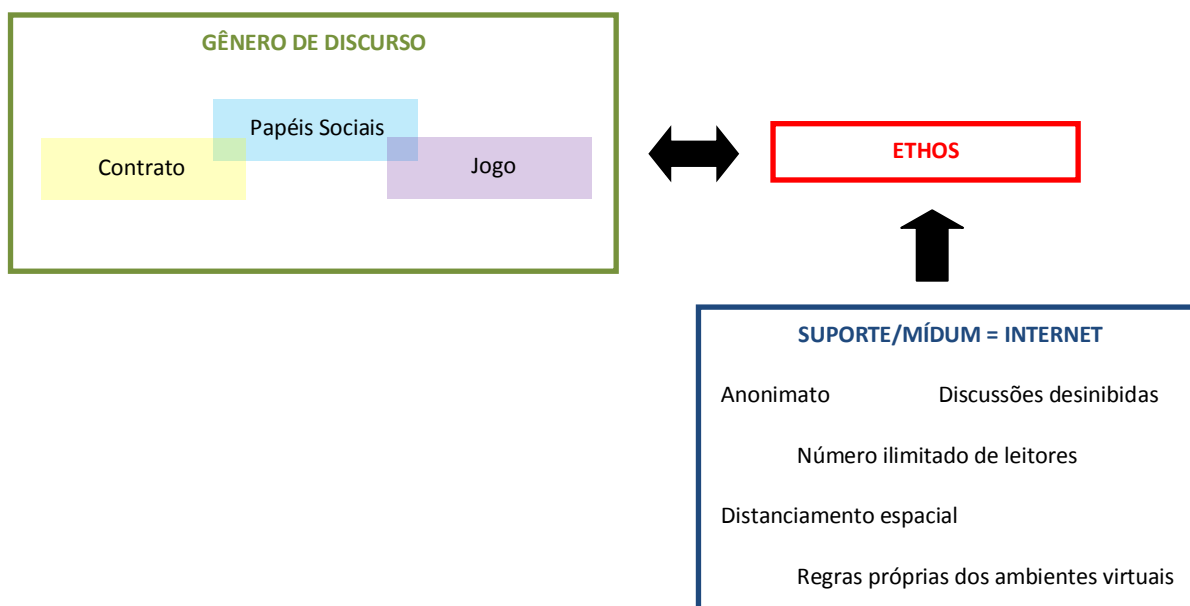
Tanto do ponto de vista discursivo quanto textual, podemos dizer que as crenças e os valores partilhados pela comunidade virtual deixam marcas, ou melhor, rastros (para retomar a expressão de Maingueneau) no texto que será lido por uma gama incontável de leitores ao redor do mundo. É nessa força de divulgação de textos violentos que está a relevância social e

acadêmica de nosso objeto de pesquisa. Mesmo o Orkut, que está em visível decadência, ainda demonstra essa força, na medida em que seus textos não são retirados do ar e podem ser acessados a qualquer momento, por qualquer um dos milhões de internautas notadamente brasileiros que navegam pelo ciberespaço.

O **distanciamento espacial**, já que os ambientes virtuais enfocados são desterritorializados, e as **regras próprias** dos ambientes virtuais também interferem na prática do discurso violento e na construção do ethos de violência. Por não estarem olho no olho com seu interlocutor, os alunos sentem-se mais protegidos para proferir agressões como as que analisaremos a seguir. Normalmente, o contato direto apenas com a máquina, o computador; ou seja, o distanciamento espacial e pessoal, gera uma certa impessoalização e frieza na relação social, que vemos como um dos fatores que impulsionam a “coragem” do agressores. Pensamos que, na Internet, as regras sociais se transformam por causa do distanciamento espacial, do anonimato em suas diversas formas, abrindo espaço, então, para a violência “naturalizada” que discutimos na segunda seção desta tese. Como bem defendeu Recuero (2009), os SRS são, por natureza, um espaço de conflito, processo social que influencia a rede. Vale destacar que a autora também discorre sobre o caráter cooperativo das redes, mas esse viés não interessa aos objetivos desta pesquisa.

Para concluir esta seção, gostaríamos de acrescentar as categorias aqui discutidas ao esquema 3, a fim de ampliar a visualização teórica do fenômeno. Então, chegamos ao esquema 4:

ESQUEMA 5: Ampliação das relações intrínsecas entre as categorias



Depois de discutidas as outras relações intrínsecas existentes entre as categorias *mídium/internet*, *internet*, gêneros digitais e *ethos*, temos condições de apresentar ao leitor a versão completa constante no esquema 4. Todas as potencialidades e as características do suporte *internet* anteriormente apresentadas se juntam e compõem as propriedades típicas dos ambientes dos SRS que interferem diretamente na constituição do *ethos*. Quando utilizada inadequadamente pelo sujeito, elas oportunizam a violência observada em nosso corpus. Em razão disso, acrescentamos a expressão sublinhada e configuramos o fenômeno discursivo tema desta tese.

Todas as discussões desta seção convergem para a ideia de Castells (2003) de que as comunidades virtuais moldam comportamentos e organização social embasadas na liberdade de expressão global e na formação autônoma de redes, sendo um instrumento de organização, de ação coletiva, de construção de significados e de papéis sociais desempenhados. Naquelas especificamente analisadas nesta tese, está em lugar de destaque o comportamento violento resultantes dos gêneros presentes nas páginas iniciais do Orkut, do Facebook e do Twitter, realidade empírica que analisaremos a seguir.

4.3 A CONTRIBUIÇÃO DO USO DOS GÊNEROS E DO MÍDIUM/SUPORTE PARA O ETHOS DE VIOLÊNCIA: UMA ANÁLISE DE RECURSOS TEXTUAIS E DISCURSIVOS

Depois de tecidos comentários acerca das categorias analíticas enfocadas nesta seção da tese, mergulharemos nas páginas iniciais das 10 comunidades do Orkut, dos 10 grupos do Facebook e dos 10 perfis temáticos do Twitter, a fim de analisá-las textual e discursivamente e de estabelecer comparações entre os SRS. Para tanto, recorreremos aos pressupostos teóricos definidos, detendo-nos nas particularidades e nas recorrências dos dados.

Ao manusear os exemplares das redes sociais, chegamos a algumas constatações mais globais a respeito do objeto de pesquisa. Percebemos que os **sujeitos alunos**, fora do controle da instituição escolar, ao produzir os textos veiculados na internet, deixam um rastro do discurso que encenam e dão margem à constituição do ethos de violência, semelhantemente à abordagem de Maingueneau. Ao encenar seu papel social de aluno, esse sujeito discursivo materializa no texto um ethos agressivo. Por isso, não nos interessa saber quem são as pessoas empíricas ou suas informações civis. Preocupa-nos como é o sujeito que elas discursivizam, o fiador que elas constroem na encenação e que deixa marcas na materialidade textual. Constatamos, então, que o sujeito discursivo subverte as hierarquias institucionalizadas e deslegitima a autoridade social do professor, fenômeno sociotecnológico descrito na segunda seção desta tese.

No bojo desse processo, verificamos que a **cena englobante** (MAINGUENEAU, 2002) e o domínio discursivo (MARCUSCHI, 2008) do corpus em análise não são constituídos de um tipo único de discurso, como acontece com alguns gêneros. A complexidade das enunciações e a riqueza dos exemplares textuais produzidos pelos sujeitos estudantes são tão grandes que não conseguimos detectar um tipo único de discurso. A cenografia engendrada revela traços do discurso midiático típico das redes sociais, do discurso escolar oriundo dos papéis sociais encenados – alunos que produzem textos sobre professores – e do discurso violento possibilitado pelo uso inadequado das potencialidades da internet típico da modernidade. Tal constatação pode ser observada no seguinte exemplar de comunidade do Orkut:

FIGURA 12: C8 - Página inicial com rastro de discursos

The screenshot shows the Orkut community page for 'Eu oDelo ProFesSor Cuzão'. The page layout includes a top navigation bar, a left sidebar with community links, a main content area with community details and a poll, and a right sidebar with member avatars. Annotations in yellow and green boxes highlight specific elements:

- Yellow box (top center):** Points to the community description: 'Essa comunidade é pra quem tem ou conhece algum professor cuzão que gosta de fuder com os aluno !!! Para esses professores eu soh tenho uma coisa a dizer: "VÃO TOMA NO CÚ !!!"'.
- Yellow box (middle right):** Points to the community details: 'idioma: Português (Brasil)', 'categoria: Pessoas', 'tipo: público', 'privacidade do conteúdo: aberta para não-membros', 'local: Brasil', 'criado em: 7 de dezembro de 2004'.
- Green box (bottom left):** Points to the 'membros: 900' count.
- Green box (bottom center):** Points to the poll question: 'Qual Professorseu é mais cuzão???'.
- Yellow box (top left):** Points to the community title: 'Eu odeio Prof. CUZÃO !!!'.

The poll section shows a list of subjects with radio buttons for voting: Portugues, Matemática, Ciências, Inglês, Artes, Geometria, Geografia, História, and Educação Física. The 'votar' button is highlighted in the poll results table.

pergunta	votos	fecha
☐ votar Qual Professorseu é mais cuzão???	202	

The bottom of the page features a footer with links to 'acesse orkut.com', 'sobre o orkut', 'blog', 'desenvolvedores', 'central de segurança', 'privacidade', 'termos de uso', 'publicidade', and 'ajuda'. The Google logo is also present.

Disponível em <http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=874532> . Acesso em 29 jul. 2011.

Em relação à **cena englobante**, encontramos em todos os exemplares do corpus um funcionamento discursivo semelhante ao da figura anterior, o que o torna um exemplar de um comportamento discursivo recorrente.

Ao produzir o texto destacado em amarelo, o sujeito aluno, dono e divulgador da comunidade, compõe uma cena englobante que mescla traços do discurso midiático, perceptível na expressão “Essa comunidade é pra quem tem ou conhece...”, uma tentativa persuasiva de angariar membros, do ambiente escolar, perceptível em “[...]algum professor”, tema central do texto produzido, e do discurso violento, perceptível em “...cuzão que gosta de fuder com os aluno!!!”, caracterização que restringe o tipo de professor tratado com o uso de palavras de baixo calão.

Além disso, a expressividade das informações contidas na primeira linha da descrição é um rastro do discurso violento que os sujeitos materializam no texto. A estrutura linguística utilizada justamente naquele espaço inicial é relevante, porque ela aparecerá em destaque em todos os resultados de busca na web, uma vez que essas respostas se apresentam com o título e a foto/ilustração de exibição. Da forma como o texto foi produzido, revela-se à rápida leitura do internauta-alvo o rastro das três cenas: cena englobante, cena genérica e cenografia.

Essa materialidade textual construída pelo estudante para compor a descrição da comunidade encena um **discurso violento** com traços das relações sociais escolares e da prática midiática de promoção da comunidade. Essa última é comprovável, quando lembramos que, segundo Recuero (2009), os donos de comunidades virtuais em SRS têm mais *status* quanto maior adesão receberem e quanto mais membros a ela se filiarem.

Defendemos que a postura de promover a homepage e de tentar angariar membros, visível no texto destacado em amarelo no exemplar, é o objetivo de qualquer comunidade e, para isso, o discurso violento (HARTMANN, 2005) e o ethos de violência (tipo de ethos constatado por esta pesquisa) são utilizados como instrumentos de conquista. A adesão significativa dos internautas também pode ser constatada no texto, especialmente no destaque em verde, revelador de que a comunidade tinha, na época da coleta dos dados, quase 1000 membros; ou seja, o dono conseguiu representativa adesão ao seu discurso violento, demonstrando que esse tipo de ethos “cativa” adeptos.

Consideramos também que alguns participantes são fakes, alguns podem até ser professores, que estão ali para monitorar o que falam dele. Nesses casos, não há uma partilha de valores nem de opiniões.

O Orkut, o Facebook e o Twitter também são semelhantes no que tange ao pressuposto de que todas as páginas – as homepages – são um aglomerado de gêneros diversos, e não um gênero único que se utilizam do **suporte** da internet (MARCUSCHI, 2008, 2004); ou seja, a tecnologia digital permite que o ambiente virtual acondicione vários gêneros ao mesmo tempo. Ancorados em Marcuschi (2008, 2004), notamos que, nos exemplares do corpus, a internet é o suporte, o *locus* virtual que possibilita um ambiente de fixação dos gêneros, porque, sem a conexão à rede mundial de computadores, os textos não são acessados nem produzidos. Inspirados em Maingueneau (2010b, 2002, 1998), concebemos os diferentes gêneros são reconhecíveis pela **competência genérica** e pelos **contratos genéricos** advindos do uso frequente dos SRS. No exemplar anterior, é o uso constante de comunidades virtuais que desenvolve no internauta o conhecimento de que a descrição destacada tem a função de identificar a ideologia defendida pela comunidade e que o comportamento discursivo adequado, ao entrar para o grupo, é agredir, e não elogiar o professor. Acreditamos que, com o tempo e ampliação de seu letramento digital⁹², o leitor se apropria dos contratos dos gêneros constitutivos de cada SRS.

Mas quais são os gêneros constitutivos das páginas iniciais das comunidades virtuais observadas? Tentar responder a esse questionamento nos fez perceber diferenças significativas entre os três SRS enfocados. Ao analisar a **cena genérica** (MAINGUENEAU, 2002) em nosso corpus, constatamos os gêneros típicos de cada ambiente. Para esse segundo tipo de cena, não percebemos homogeneidade entre as redes sociais, como ocorreu com a cena englobante. Embora os três ambientes virtuais apresentem gêneros semelhantes nomeados de formas diferentes, constatamos exemplares específicos de cada um, por causa da complexidade dos textos analisados.

A fim de demonstrar as diferenças e as proximidades entre as interfaces das comunidades virtuais analisadas, apresentamos o seguinte quadro:

⁹² Entendido como “[...] a maneira como os leitores/usuários se apropriam dos novos suportes e dos novos recursos de apresentação para a escrita/leitura...” (RIBEIRO, 2005, p. 125).

TABELA 5: Levantamento dos gêneros presentes na interface da página inicial dos SRS

	GÊNEROS PRESENTES NA PÁGINA INICIAL DO ORKUT		GÊNEROS PRESENTES NA PÁGINA INICIAL DO FACEBOOK		GÊNEROS PRESENTES NA PÁGINA INICIAL DO TWITTER	
GÊNERO 1	Perfil:	foto ou ilustração de exibição	Perfil:	foto ou ilustração de exibição	Perfil:	foto ou ilustração de exibição
		Título		Título		título + endereçamento
		Descrição		Descrição		descrição
		Idioma				
		Categoria		Categoria		
		Dono		Administrador		
		Tipo				
		privacidade de conteúdo		Tipo de privacidade		
		local				cidade e estado
		criado em				
		membros (quantidades)				
						hashtag
	Total de elementos	11	Total de elementos	6	Total de elementos	6
GÊNERO 2					Lista de dados numéricos automáticos do sistema (quantidade de <i>Tweets</i> , de <i>Seguindo</i> , de <i>Seguidores</i> , de <i>Listas</i>)	
GÊNERO 3	Lista de <i>membros</i> com imagem e nome de exibição		Lista de <i>Membros</i> , composta de foto ou ilustração de exibição e nome de usuário.		Lista de imagens dos <i>Seguindo</i>	
GÊNERO 4	Lista de tópicos de <i>fóruns</i>					
GÊNERO 5	<i>Enquete</i> com votação aberta					
GÊNERO 6	Lista de <i>enquetes</i> antigas					
GÊNERO 7	Lista de <i>comunidades relacionadas</i> com imagem, nome de exibição e número de membros				Lista de perfis similares	
GÊNERO 8			<i>Mural</i> com últimas <i>Mensagens</i> postadas e quantidade de <i>curtidas</i> realizadas.		<i>Tweets</i> com últimas mensagens postadas e <i>hashtag</i>	
GÊNERO 9			<i>Comentários</i> de mensagens postadas no mural e suas respectivas quantidades de <i>curtidas</i> .			
TOTAL DE GÊNEROS	6		4		5	

A tabela anterior oportuniza uma visão panorâmica dos gêneros constitutivos de cada ambiente virtual, explicitando as diferenças entre as redes sociais. Optamos por colocar cada diferente gênero numa linha, a fim de constatar a quantidade total de diferentes gêneros constitutivos do todo das redes sociais, a saber: 9.

As células em branco demarcam a ausência do gênero tematizado na linha e revelam as seguintes (des)semelhanças entre os SRS:

- i) o perfil e a lista de membros aparecem nas três redes, embora tenham variações em seus elementos constitutivos: o perfil do Orkut tem 11 elementos, o do Facebook tem 6 e o do Twitter tem 4;
- ii) os tópicos de fóruns e de enquetes, assim como as alternativas da segunda, só constituem a página inicial do Orkut;
- iii) o Orkut não revela as últimas mensagens em sua página inicial;
- iv) o Facebook é o único SRS a não estabelecer nós (RECUERO, 2009) com comunidades virtuais semelhantes;
- v) o Facebook e o Twitter fazem um levantamento automático da repercussão das mensagens postadas, através da quantidade de curtidas e de comentários no primeiro SRS e dos *Trendings Topics* resultantes das *hashtags* no segundo.
- vi) os dados numéricos do total de mensagens postadas só são apresentados no Twitter;
- vii) a linkagem dos temas escritos na forma de *hashtag* só está disponível no Twitter.

Pelos dados numéricos negritados ao final dos elementos do perfil e na última linha da tabela, pudemos também constatar que a interface do Orkut é a mais rica, por ter um total de 11 elementos compositores do perfil e 6 diferentes gêneros. Acreditamos que quanto mais gêneros e elementos constitutivos do perfil mais elementos constitutivos do ethos ficam à mostra, porque eles ampliam e aprofundam a imagem do locutor e da comunidade que se deseja mostrar. Por outro lado, embora não se destaquem na quantidade de gêneros o Facebook e o Twitter trazem gêneros e elementos que são caros à análise da adesão dos internautas ao ethos construído na página inicial das redes sociais, como defendemos na seção anterior, tornando-os mais reveladores do que o Orkut.

Ao disponibilizar a quantidade de comentários e de curtidas dos internautas, o SRS demonstra a adesão ao discurso e ao ethos de violência, cativando, pois, ainda mais adeptos, porque, como alertou Recuero (2009) e Castells (2005), quanto mais popular for uma comunidade mais *status* terá dentro da rede. Por sua vez, defendemos que, quanto mais *status* tiver, mais adeptos a comunidade conseguirá e mais disseminará esse tipo de ethos. Funcionamento semelhante constatamos no uso de *hashtag*, elemento constitutivo dos *tweets* do Twitter, pois a linkagem por ele possibilitada também demonstra a repercussão da comunidade que agride professores. Quanto maior for a quantidade de sujeitos que a produzem em seus *tweets* mais o tema se aproxima do topo dos TTs – *Trending Topics*⁹³ – e mais divulgada é a violência proferida.

Para compreender como as características constitutivas dos contratos genéricos dos gêneros listados na tabela anterior contribuem com a construção do ethos de violência e com a disseminação da ciberviolência contra professores, analisaremos exemplares de nosso corpus que revelam dados recorrentes no todo da amostra. A análise primeiramente se pautará em reflexões sobre a interface completa de cada SRS, da mesma forma que procedemos nas seções anteriores. No meio dessa exposição, ajustaremos a lupa analítica sobre elementos específicos dos gêneros que se revelaram significativos na constituição do fenômeno discursivo e textual objeto desta investigação, tratando das regularidades contatadas em trechos e elementos dos gêneros. Nas análises a seguir, retomaremos as (des)semelhanças elencadas há pouco e as reflexões teóricas estabelecidas na seção anterior. Passemos, enfim, à análise do corpus.

Os gêneros constitutivos da página inicial do Orkut podem ser visualizados nos destaques da figura a seguir:

⁹³ Temas mais comentados.

FIGURA 13: C5 – Página inicial do Orkut com gêneros constitutivos

Web Mapas Notícias **Orkut** Tradutor Livros E-mail mais

orkut página inicial perfil scraps comunidades

configurações | versão antiga | sair

buscar

Eu Odeio Professor de História
Início > Comunidades > Escolas e Cursos > Eu Odeio Professor de História

descrição: É isso aí!

Quem nunca teve um Prof. Pé no Saco de História?

Comunidade dedicada àqueles que já "soferam" com as aulas, ou com as atitudes insanas de algum deles (só queria deixar bem claro, que nem todos professores dessa nossa AMADA matéria, pagam seus pecados aqui... :-).

Entrem , debatam e comentem aqui suas experiências.

[[[COMUNIDADE PRECISANDO DE FOTO PARA CAPA]]]

(Contate o Moderador, para envio de fotos...)

Regras acho que todos já sabem, então não vou precisar postar novas e compridas REGRAS na comunidade... =]

Obs.: A partir de agora, não será permitida as famosas POSTAGENS ANÔNIMAS, várias pessoas utilizavam esse método para escarrar e falar besteiras, enviar vírus e coisa e tal, então ta explicado.

Ah só mais uma coisinha, comunidade era daquela minininha de olhos puxados, Mity!! Aquela bonitinha que tem uma comunidade Relacionada ali do lado direito...

Vlw Mity

Entrem e convidem seus amigos!

Idioma: **Português (Brasil)**

categoria: **Escolas e Cursos**

dono: []

tipo: público

privacidade do conteúdo: aberta para não-membros

local: Brasil

criado em: 26 de fevereiro de 2005

membros: 2.472

membros (2472)

comunidades relacionadas

fórum

tópico	postagens	última postagem
☐ Porq vcs não gostam de Hist	22	14/07/11
☐ qual onome do seu prof de historia???	165	01/07/11

[novo tópico](#) [denunciar spam](#) [ver todos os tópicos](#)

Qual foi a nota mais baixa q voçe levou do Professor(a)

Criado por: E []

☐ 0

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☒ Meu voto está visível para os outros usuários

[votar](#) [denunciar spam](#) [mostrar resultados e comentários](#)

enquetes

pergunta	votos	fecha
☐ votar Qual foi a nota mais baixa q voçe levou do Professor(a)	84	
☐ votar Quanto voçe tira notaa baixa, oq voçe noormalmentee faz ?	7	

[nova enquete](#) [denunciar spam](#) [ver todas as enquetes](#)

acesse orkut.com | sobre o orkut | blog | desenvolvedores | central de segurança | privacidade | termos de uso | publicidade | ajuda

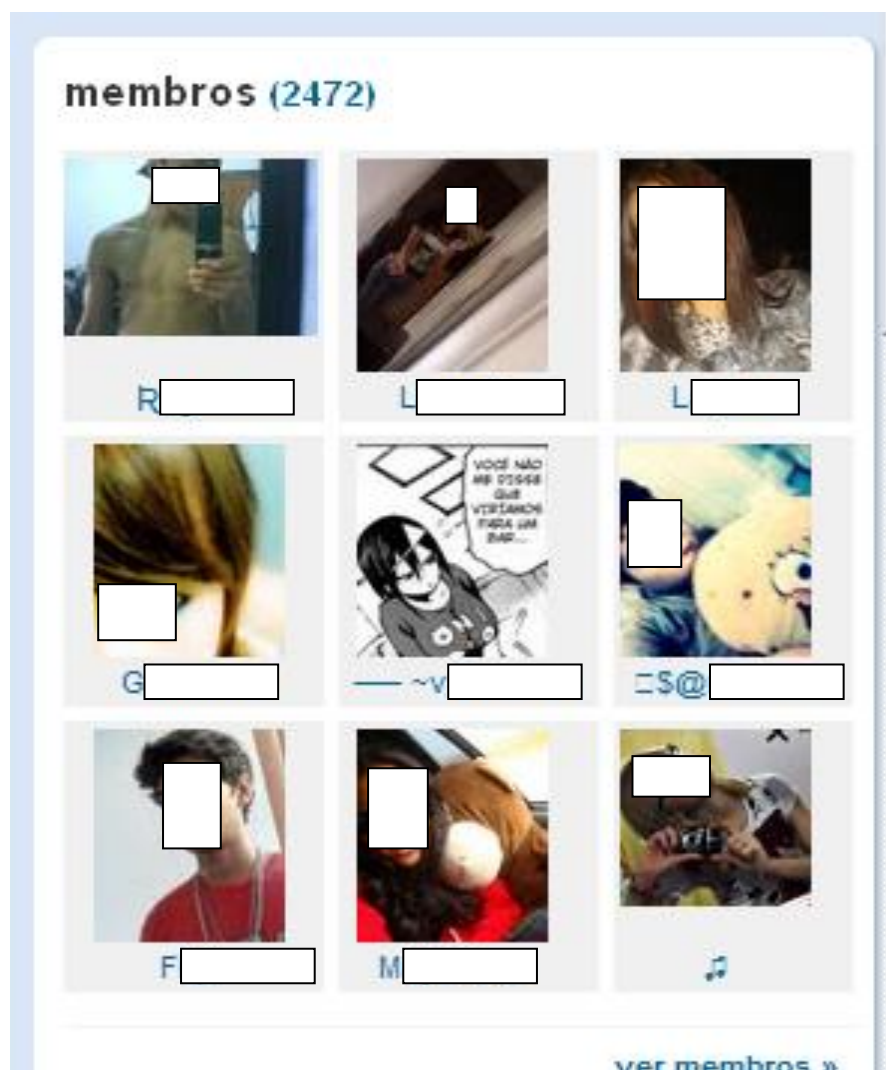
tecnologia do Google

Erro na página.

Internet

100%

17:11



Nas páginas iniciais dos três SRS, os gêneros, que utilizam linguagens diversas, juntam-se para construir o ethos de violência da comunidade. A imagem de violência discursiva instaurada pela comunidade virtual é o ponto de partida para a construção das imagens pejorativas dos professores, pois os potenciais membros só se filiarão a ela, se houver identificação com os discursos construídos pelo dono.

As figuras 13 (anterior), 14 (à frente) e 15 (à frente) revelam que os gêneros textuais constitutivos dos SRS interferem diretamente na constituição do tipo de ethos constatado por esta pesquisa.

Acreditamos que as fotos/ilustrações e os nomes de exibição dos **membros da comunidade** (destaque roxo) ilustrados na Figura 13 constroem uma imagem social dos participantes e, por conseguinte, da comunidade. Normalmente, constatamos uma

corporalidade construída pela escolha de textos não verbais que expressam a valorização do corpo, na tentativa de se enquadrar no estereótipo de beleza vigente, como se vê em R, L, F, G e M, abreviações dos nomes dos membros.

A apresentação recorrente por partes do corpo em close (como o abdômen despido de R e os cabelos de G), por poses típicas dos SRS (como foto na frente do espelho de ♪) e por símbolos de identificação de tribos socioculturais (como a corrente de prata de F) são tentativas de construir uma imagem de si como sujeitos modernos, *sensuais*, jovens e descolados, imagens sociais compatíveis com a do sujeito aluno “agressor” e a da comunidade virtual. Acreditamos que os nomes autoatribuídos pelos membros para exibição em seu perfil e disponíveis pelo sistema num espaço reservado de C5 (como “♪” e “□\$@...”) são tentativas de “camuflar” seus nomes civis e preservar o anonimato, característica da internet que parece estimular a proliferação do discurso violento e das discussões desinibidas, confirmando a reflexão de Castells (2005).

Na quinta seção desta tese, analisaremos mais detalhadamente esses recursos não verbais. Acreditamos que muitos desses adolescentes são, na sociedade presencial, tímidos. Mais uma vez, constatamos que nossa análise só consegue acessar o sujeito discursivo construído pelos autores na vida virtual, em consonância com as teorias de base deste trabalho. Por sua vez, os membros que mantêm seus nomes civis parecem não ter medo de retaliação, sensação possibilitada pelas características da internet discutidas na seção anterior e pela distância do controle institucional da escola. Eles também demonstram, mesmo que inconscientemente, a crença na liberdade e na autonomia da rede, características tratadas por Castells (2003). Ao manter seus nomes e demonstrar não terem medo de ser localizados, os alunos constroem sentidos que desfazem a hierarquia escolar e a relação de poder instaurada na escola.

A informação automática da **quantidade de membros** (destaque vermelho da Figura 13), informação significativa do perfil, nesse caso, 2.472 pessoas, ao mesmo tempo demonstra uma significativa adesão ao discurso violento e configura-se como um argumento de conquista do público, porque os internautas tendem a “dar mais valor” a comunidades com número elevado de membros, é aquele *status* descrito por Recuero (2009). Essa característica do perfil termina “agregando valor” à comunidade e funcionando como um traço de popularidade, que interfere no caráter do ethos de violência. Esses dados revelados por C5 também corroboram a característica do suporte da internet de ter um número ilimitado de

leitores (MAINGUENEAU, 2002), fato que a torna um rico instrumento de disseminação do discurso violento e um potencial recurso de busca de adesão.

Como bem descreveu Maingueneau (2002), as escolhas do enunciador ficam perceptíveis no rastro discursivo que é o texto. Por sua vez, o ethos, por ser discursivo, constitui-se no texto através da incorporação. Esse processo é materializado no texto do **Perfil** presente nas três redes sociais e destacado em vermelho. Ele é um material icônico-verbal composto por informações automáticas do sistema (*idioma, dono, local, criado em, membros*) e por textos produzidos (*descrição* e foto) ou selecionados em listas já existentes (*ilustração, categoria, tipo, privacidade do conteúdo*). Passemos, então, à análise de alguns dos elementos desse gênero digital, dada sua contribuição para a constituição do tipo de ethos.

O ethos de violência é mostrado/construído pelas informações produzidas e selecionadas pelo dono da comunidade virtual ao montar o perfil, funcionando como “apresentações de si”. A união entre a foto/ilustração de exibição, o título da comunidade e a descrição compõem uma imagem do enunciador, que funciona como um atrativo para futuros adeptos. No emprego dessa metodologia de análise, na qual associamos texto verbal e não verbal, revelamos que não concebemos ambos isoladamente, pois o hipertexto coaduna as diferentes semioses. A separação que realizaremos na próxima seção tem objetivos meramente didáticos e visa facilitar a análise, ele não revela nenhum posicionamento teórico dicotômico, como podem pensar alguns leitores.

Ao selecionar como **foto/ilustração de exibição** uma foto do Professor Girafales, o criador do ambiente virtual já sinaliza uma imagem depreciativa dos professores tematizados por aquela comunidade virtual, porque esse personagem da série *Chaves* é tido como um professor chato, que sempre é objeto de chacota de seus alunos – Chaves, Chiquinha, Nhonho e Quico – demais personagens da série.

Associado a essa imagem social construída para o professor tematizado por C5, o dono produz a frase *Eu Odeio Professor de História* como **título da comunidade** (Figura 13). As palavras escolhidas para um elemento tão importante do perfil mostram um ethos de violência do enunciador e constroem um efeito de sentido agressivo direcionado aos professores. Sua importância está no fato de ele ser o resultado das buscas que qualquer internauta venha a fazer dentro do SRS, interferindo diretamente no discurso partilhado (CASTELLS, 2005) pelos integrantes da comunidade virtual (CASTELLS, 2005; RECUERO, 2009) e no ethos

dos estudantes e na imagem da própria comunidade. O título da comunidade é, portanto, o rótulo que demarca o campo semântico dos textos e o teor ideológico que unirá a comunidade discursiva, nos termos de Maingueneau (2013, 2008b, 2007, 2002). Ao entrar para uma comunidade que partilha um discurso intitulado como na Figura 13, a competência (meta)genérica (MAINGUENEAU, 2002; KOCH & ELIAS, 2004) do leitor o faz perceber que não está ali para “falar bem” de seus professores, e sim para partilhar os valores voltados ao “ódio” destinado aos professores de história, numa inversão de valores semelhante àquela discutida na segunda seção desta tese.

Percebemos similaridades no funcionamento dos títulos dos três SRS analisados por esta pesquisa, então, a fim de compará-las, construímos a tabela a seguir:

TABELA 6: Títulos das comunidades virtuais

TÍTULOS DAS COMUNIDADES DO ORKUT (SIC)	TÍTULOS DOS GRUPOS DO FACEBOOK (SIC)	TÍTULOS DOS PERFIS TEMÁTICOS DO TWITTER(SIC)
C1: Odeio professor de matematica	G1: Eu odeio o Professor de Matemática	PT1: Odeio Professor
C2: Eu odeio professor FRUSTRADO	G2: ODEIO tanto o meu professor!	PT2: odeio_meu_professor
C3: Odeio puxa saco de professor!	G3: Odeio o meu professor de matematica	PT3: m... ⁹⁴
C4: EU ODEIO PROFESSOR CHATO	G4: Odeio quando o professor me manda calar e eu nem estava a falar.	PT4: odeio aula
C5: Eu Odeio Professor de História	G5: Odeio tar numa aula de substituição e o professor NÃO deixar ouvir música!	PT5: Eu Odeio Escola
C6: Eu odeio meu professor de mat	G6: Odeio aulas sem intervalo!!!	PT6: Odeio Escola
C7: Odeio meu professor d historia	G7: odeio professores de português que dão erros gramaticais!!!	PT7: Escolaxatadokct
C8: Eu oDeIo ProFesSor CuzÃO	G8: Odeio a minha stora de fisico-quimica!	PT8: l...
C9: eu odeio professor(a) chato(a)	G9: odeio Ciencias e não tou para estudar matéria secante	PT9: Eu Odeio A Escola
C10: Odeio a voz do meu professor	G10: Odeio quando o sor(a) manda continuar a ler e eu nem sei qual é a página	PT10: odeio a escola
10 títulos com a expressão “odeio”	10 títulos com a expressão “odeio”	7 títulos com a expressão “odeio”

A análise de cada coluna sinaliza a recorrência nos três ambientes virtuais do verbo odiar. Em todos os títulos do Orkut e do Facebook há a palavra “odeio”, enquanto que mais da metade dos títulos do Twitter a empregam. Sabemos que esse fato pode ter sido

⁹⁴ Como os nomes próprios dos donos eram os títulos dos perfis temáticos, deixamos apenas a primeira letra e suprimimos o restante, em razão da garantia de privacidade.

direcionado por um dos nossos critérios de recorte do corpus, o uso do argumento de busca “odeio + professor”, mas isso não retira a singularidade do dado.

Embora a expressão já esteja no argumento de busca, a estrutura sintática empregada pelos autores constrói interessantes efeitos de sentido. Em todos que empregaram a expressão denotadora de sentimento agressivo aos professores, com exceção de PT3, PT7 e PT8, há uma pessoalização do título. Não se trata de um ódio qualquer contra professores, mas sim de uma declaração pessoal e explícita de que “eu odeio professor...”, com o emprego claro do sujeito explícito “eu” que marca o enunciador do texto. Quando não há o emprego do sujeito explícito, o enunciador escolhe um sujeito elíptico “odeio professor...”, que na verdade mantém sua filiação ao eu que marca o enunciador. O uso dêitico do “eu”, que aponta para o próprio enunciador, revela que falavam de si mesmos.

Por sua vez, ao se filiar às comunidades com esses títulos, os internautas fazem afirmações, declarando que odeiam os professores daquele tipo e integram-se a esse enunciador, constituindo o “eu” implícito ou explícito no título. Portanto, acreditamos que o clique no “participar” – ícone abaixo da foto e do título do perfil da Figura 13 – é mais do que uma mera interação com o computador, é uma adesão ao discurso contra professores, uma integração àquela comunidade discursiva, uma constituição de um ethos de violência para si e uma entrada para aquele “eu” enunciador que nomeamos como ciberintimidador.

Uma análise dos complementos do verbo odeio selecionados pelos enunciadores para constituir os títulos também revela efeitos de sentido que corroboram a tese desta pesquisa e sinalizam a instauração de um discurso que macula a imagem construída reciprocamente para o professor. O rastro discursivo deixado nos títulos das comunidades demonstra um sujeito “eu” que declara seu ódio pelo objeto professor, mas esse objeto é quase sempre modificado por uma expressão com valor adjetivo. Constatamos o uso dos seguintes modificadores para o objeto “professor”: “frustrado” (C2), “chato” (C4, C9), “cuzão” (C8), com voz irritante (C10), injusto (G4, G5), que comente erros gramaticais (G7), mandão (G10), “de físico-química” (G8), “de história” (C5, C7) e “de matemática” (C6, G1, G3). Todas essas expressões constroem uma **imagem pejorativa e degradante dos professores** semelhante às aquelas descritas na segunda seção desta tese.

Vale ressaltar que a estrutura linguística utilizada para os títulos do Twitter diferencia-se das outras duas redes sociais. Em vários títulos produzidos para as comunidades virtuais do

Twitter, que chamamos de Perfis Temáticos, não encontramos modificadores para os objetos “professor (PT1), “aula” (PT4), “escola” (PT5, PT6, PT9, PT10), deparando-nos apenas com determinantes sem marcação de agressividade, tais como “meu professor” (PT2) e “a escola” (PT9, PT10), que revelam efeitos de sentido mais voltados para questões gramaticais como a posse do professor e a definição de uma escola específica. Embora não constitua um objeto nem carregue a transitividade do verbo “odeio”, a expressão “Escolaxatadokct” é talvez a mais agressiva da lista dos títulos do Twitter. Além da carga semântica pejorativa, usa uma abreviação de um palavrão (a saber “cacete”). Interpretamos o emprego do internetês, a fuga da norma padrão e a compilação de quatro palavras em uma só como um rastro do desejo de subverter as normas estabelecidas, procedimento coerente com a adolescência e com o processo de deslegitimação e de inversão de valores que, na segunda seção desta tese, apontamos como algumas das causas da violência contra professores na modernidade. Com isso, queremos frisar que, embora com estruturas linguísticas diferentes, o último SRS também apresenta um ethos de violência.

Ao final da análise dos 30 títulos dos SRS enfocados, constatamos que, ao declarar seu ódio pelos professores, os enunciadores mostram uma imagem de si semelhante às considerações de Maingueneau sobre o ethos, mas ela é diferente daquela e idiossincrática ao nosso objeto de pesquisa, por utilizar a violência como instrumento de conquista de adeptos, constituindo-se, portanto, como um ethos de violência. Para tanto, ela constrói uma imagem depreciativa dos professores que são o tema do texto produzido. Ou seja, os títulos das comunidades virtuais sinalizam a ocorrência do ethos constatado por esta pesquisa.

Depois de analisados os títulos de todas as comunidades virtuais da amostra, retomemos à Figura 13, ilustração de C5. Para arrematar o tom violento instaurado pelo título, a **descrição do perfil**, elemento que acreditamos delinear os traços ideológicos e o caráter constitutivo do ethos constituído pela comunidade, traz à cena informações como “Comunidade dedicada àqueles que já “sofreram” com as aulas ou as atitudes insanas de algum deles[...] Entrem e convidem seus amigos!”. Tal texto produzido pelo criador da comunidade demarca e restringe o espaço àqueles que partilham do sentimento de rejeição a alguns professores, nesse caso, de história. Essa restrição é uma confirmação de que ali se instaura uma comunidade discursiva, nos termos de Maingueneau (2013, 2008b, 2007, 2002), e de que o ethos (a imagem de si) de violência nas comunidades de nosso corpus mostra um caráter específico, que serve de estratégia para conquistar a adesão, para aquele agrupamento

de sujeitos. Também na descrição, encontramos um dado que reforça uma das reflexões instauradas na seção anterior, o fato de que as regras próprias das comunidades virtuais são de conhecimento tácito dos integrantes e constituem a competência metagenérica dos membros, como se constata na produção “*Regras acho que todos já sabem, então não vou precisar postar novas...*”

A Figura 13 revela claramente gêneros idiossincráticos do Orkut que acreditamos fundamentais para a constituição do ethos de violência. Os tópicos de fóruns (destaque em amarelo), as enquetes (destaque em rosa goiaba e rosa choque) e as comunidades relacionadas (destaque em azul) dão sua contribuição para a construção da imagem agressiva da comunidade virtual, também demarcando o caráter violento que constitui o tipo de ethos ora estudado.

A filiação concomitante de C5 a **comunidades relacionadas** (destaque em azul na Figura 13), chamadas *Eu escrevo na mesa da escola!*, *Escola é que nem mar* e *Tiro pontadupla em aula chata*, demonstra o estabelecimento de nós, nos termos de Recuero (2009), com outras comunidades virtuais que têm ethos semelhante, partilhando sua ideologia, em consonância com o constatado por Castells (2005). Assim, acreditamos que a prática social de filiar-se a outras comunidades virtuais e discursivas semelhantes reforça e confirma a disseminação da violência proferida e sinaliza para os membros outros espaços virtuais nos quais aquele tipo de discurso pode reverberar. Apontando seu ódio e desprezo para outros alvos, os donos de C5 revelam que a agressão não é aleatória, validando a violência da descrição do perfil (destaque em vermelho). Consideramos que essa característica do Orkut (também repetida pelo Twitter) amplia a comunidade discursiva delineada, interliga a violência disseminada em diferentes espaços e confirma o ethos por nós analisado.

O quadro a seguir resume dados constatados no todo do corpus e possibilita discutir alguns elementos de gêneros típicos do Orkut:

TABELA 7: Títulos de comunidades relacionadas, de fóruns e de enquetes do Orkut

COMUNIDADE	TÍTULOS DAS COMUNIDADES RELACIONADAS (SIC)	TÍTULOS DOS TÓPICOS DE DISCUSSÃO DOS FÓRUNS (SIC)	TÍTULOS DAS ENQUETES (SIC)	ALTERNATIVAS DA ENQUETE ABERTA (SIC)
C1	• Eu Odeio Zé-Povinho (11.790)⁹⁵ • MP7/MP8/MP9/MF (5.308) • Humildade acima de tudo!!! (54.916) • Segurança na Internet (4.825) • Ajuda PHP, HTML, MySQL (69)	• komo é seu professor de matemática? (29) • o que vc faz de mais assutador em uma escola (4)⁹⁶ • como vc é babaca (13) • qual melhor castigo para o seu prof de matemática (64) • LISTA NEGRAS: QUAL O NOME DO SEU PROFESSOR? (390)	• ja deu vontade de vc bater no seu professor?⁹⁷ • Se vc pudesse voltar no tempo e encontrar com o idota q inventou a matematica o q vc faria? (89)⁹⁸ • que palavrao vc fala que ele pelas as costas deles? (289) • o que vc faria co a sua professora de matematica (281)	• essa enquete • sim • não
C2	• Eu odeio coitadinhos (29.253) • Eu não tenho paciência (79.812) • Hitler era um TONTO (3.284) • Beldades dos Animes (4.919) • Rádio Age (66) • Eu Odeio Resposta Smile (2.514) • Respeita meu Sono, PORRA! (33.390) • Eu Brigo no Orkut (4.570) • Parente é Serpente (3.206)	• Saia do SPC e SERASA – sem pagar as suas dividas (1) • sera que vala a penas ser professor? (3)	• qual é o professor mais chato ??????? (527) • Qual a Pior Matéria? (903)	• o de português • matematica • geografia • química • biologia • física • redação • todoss!
C3	• Inexistente	• QUAL o nome do puxa saco de prof na sua sala ?? (174)	• qual eh u puxa saco + chato?! • Vai responder? (245) • Algum professor o deixa sem graça quando te elogia d+??? (155) • qual costuma ser o prof q maiso povo puxa o saco.. ??? (359)	• quando u prof^o deixa ai alguma coisa eli já pega.. • toda hora quer ajudar o prof^o • que filca elogiando ali toda hora.. • outro(comentee!!)
C4	• Eu ja joguei banco imobiliario (1.390)	• Não há tópicos recentes	• q professor implica mais com vc ??? • como pertubar ainda mais esse chato? (19) • oque vc acha mais chato em seu professor??? (109) • q professor implica mais com vc??? (106) • sua professora e? (101) • entra na minha comu? (970)	• de matemática e portugues • história, geografia e ciências • nenhum • todos

⁹⁵ O número em parênteses refere-se à quantidade de membros de cada comunidade relacionada.

⁹⁶ O número em parênteses refere-se à quantidade de postagens de cada tópico.

⁹⁷ Sempre iniciamos a listas dos títulos das enquetes com o da votação aberta no momento da coleta do corpus. Isso significa que as listas da última coluna são sempre referentes à votação do primeiro título da penúltima coluna.

⁹⁸ O número em parênteses refere-se à quantidade de votos recebidos em cada enquete.

COMUNIDADE	TÍTULOS DAS COMUNIDADES RELACIONADAS (SIC)	TÍTULOS DOS TÓPICOS DE DISCUSSÃO DOS FÓRUMS (SIC)	TÍTULOS DAS ENQUETES (SIC)	ALTERNATIVAS DA ENQUETE ABERTA (SIC)
C5	• Hum...É Mesmo?! (14.305) • Eu escrevo na mesa da escola! (94.436) • Escola é que nem mar (50.882) • Tiro ponta-dupla em uma aula chata (12.238) • curta a ida pq ela é curta (4.256) • Dom... quem conhece curte!!!! (45) • ** te amo Mity s2 (26) • Ecko Unltd (171.993)	• Porq vcs não gostam de Hist (22) • ql onome do seu profº de historia??? (165)	• Qual foi a nota mais baixa q você levou do Professor(a) (84) • Quando você tira notaa baixa, oq você noomalmente faz? (7)	• 0 • 1 • 2 • 3 • 4 • 5
C6	• Inexistente	• como que e o nome do seu professor (15)	• VOCE AXA SEU PROFESSOR RRETARDADO • vc já perguntou para seu profesor(a) se ele já de o cú (24) • VC JÁ TEVE CONTADE DE JOFGAR UMA BOMBA NO CARRO DO SEU PROFESSOR (95) • vc entende o q ele explica??? (27) • O QUE É MELHOR FAZER COM UMA(A) PROFESSOR(A) DE MATEMÁTICA (2)	• UM RRETARDADO TOTAL • UM POUCO • TALVES • NÃO
C7	• Inexistente	• Relatos (1) • chatão (3) • pq q vc odeia o seu professor de historia? (110)	• por que v codei seu prof de historia • O que você acha da matéria de história (43) • por que vc odeia seu prof de historia (139)	• por que sim • por a matéria é chata • por que este é chato
C8	• Inexistente	• Não há tópicos recentes	• Qual Professor seu é mais cuzão??? (202)	• Português • Matemática • ciências • inglês • Artes • Geometria • Geografia • História • Educação Física
C9	• Não disponível na imagem do corpus	• Não há tópicos recentes	• Inexistente	• Inexistente
C10	• Adoro jogar bets (194) • Falta de vontade não, PREGUIÇA! (151.353) • Vontade de fazer não sei o quê (376.318)	• Não há tópicos recentes	• Qualo prof q tem a voz pior? (554)	• Matemática • Portugues • Ciências • História • geografia • Física • química • biologiae. fisica • E.religioso • Ingles • Espanhol • outros[comente]
TOTAL DE EXPRESSÕES PEJORATIVAS OU SENTIMENTOS/AÇÕES AGRESSIVOS	12	7	20	3

Nos dados gerais condensados na tabela anterior, observamos a presença de expressões pejorativas e/ou de declarações de sentimentos/ações agressivos/as destacados/as em negrito, num total de 12 ocorrências para as comunidades relacionadas, 7 para os títulos de tópicos de discussão, 20 para os títulos das enquetes e 3 para as alternativas das enquetes.

Dando continuidade à discussão anterior, a listagem dos títulos de todas as comunidades relacionadas dos exemplares do Orkut (Cf. segunda coluna da tabela anterior) confirma a importância desse elemento do gênero para a filiação ao discurso violento e para a constituição do ethos de violência, como explicamos anteriormente. Em nossa amostra, há comunidades como C2 e C5, que apresentam mais de uma comunidade relacionada utilizadora de expressões vinculadas à violência, o que respalda nossa interpretação de que esse tipo de filiação a um discurso com tom e caráter (MAINGUENEAU, 1998) violentos pode constituir o ethos de violência da comunidade e dos estudantes que a criaram. Nos destaques reveladores de alguma forma de agressão, encontramos, por exemplo, o expressivo número de 79.812 membros que aderiram à afirmação de intolerância do título *Eu não tenho paciência*, de 50.882 membros que aderiram à declaração irônica de que *Escola é que nem mar*, de 33.390 membros que refutaram o uso do grito da última palavra de *Respeita meu Sono, PORRA!*, de 11.790 membros que declaram seu sentimento negativo em *Eu Odeio Zé-Povinho*, para citar alguns. Os elevados dados numéricos sinalizam a adesão dos internautas a tais comunidades virtuais. Essa constatação também confirma nossa classificação desse tipo de SRS como “de filiação”, nos termos de Recuero (2009), em virtude dos nós estabelecidos entre a comunidade principal do corpus (1ª coluna) e àquelas a elas relacionadas (2ª. coluna).

Por sua vez, as três últimas colunas da tabela anterior evidenciam dados significativos sobre os títulos dos tópicos de fóruns e das enquetes. Como sinalizado pelas células em branco da Tabela 5, o Orkut é o único SRS a usar tais gêneros, embora disponibilize na página inicial apenas os últimos títulos e as alternativas da última enquete, como se vê nos destaques amarelo e rosa da Figura 13. Por isso, necessitamos de uma reflexão sobre esses gêneros, uma vez que essa é a materialidade textual disponível no recorte dado por nossa pesquisa. As informações destacadas em negrito na Tabela 7 anterior se mostraram importantes, porque acreditamos que os títulos de tópicos de fóruns e de enquetes direcionam o leitor ao universo do discurso violento contra professores, estimulando-o a produzir novos textos agressivos.

Em pesquisa inicial desenvolvida em 2010 (Cf. SILVA, 2012) e publicada em 2012, tivemos a oportunidade de analisar o material textual disponível no interior dos tópicos dos

fóruns de uma comunidade virtual retirada do corpus desta pesquisa, porque não coletada no mesmo período dos exemplares aqui analisados. Nela, constatamos uma performance verbal dos alunos-autores ancorada na violência verbal e na veiculação de textos icônicos como rastro da violência proferida, como o emprego de caracteres computacionais (hífen, parênteses, espaços e barras) para construir a imagem de duas mãos dando dedo (SILVA, 2012). O grande número de ocorrências selecionadas para esta tese – 30 comunidades virtuais – impediu-nos de analisar os textos encontrados dentro dos tópicos dos fóruns e nos obrigou a fazer o recorte apenas da página inicial.

Por ora, restou-nos observar as expressões de cunho pejorativo utilizadas nos **títulos dos tópicos dos fóruns**, num total de 7 ocorrências, dentre elas C1, que apresenta 4 títulos agressivos para seus 5 tópicos; ou seja, apenas um dos tópicos não apresenta um caráter violento. Se voltarmos aos dados revelados pela página inicial de C5 (Figura 13), confirmaremos tal constatação. As 165 mensagens postadas para o tópico *qual onome do seu profº de historia???* de C5 (ver destaque amarelo da Figura 13) revelam a adesão da plateia (dos leitores) à proposta da comunidade, ao título agressivo do tópico e ao ethos de violência por ele mostrado. Esse dado se reforça, quando levamos em conta as restrições feitas na descrição do perfil da comunidade, que explicitava tratar apenas dos professores insanos. Os traços linguísticos da descrição constroem o efeito de sentido de que os nomes solicitados pelo título do tópico do fórum são os dos professores insanos de história, não dos professores sãos. Essa prática de listagem e nomeação dos professores tematizados pejorativamente pela comunidade virtual é recorrente nos exemplares do corpus. Embora o Facebook não tenha tópicos de discussão, é comum algum membro solicitar que os demais digam os nomes de seus professores no mural ou narrem fatos acontecidos. Embora os leitores do Twitter tenham ficado em silêncio, encontramos mensagens nas quais o dono solicita que os leitores postem nomes de seus professores. Evidencia-se, portanto, o caráter mobilizador dos gêneros tópicos de fórum, devido ao estímulo da participação dos membros na nomeação de seus professores. Ao produzir os textos solicitados pelo criador do tópico e participar ativamente da discussão, os membros que eram meros espectadores atingem o *status* de ciberintimidadores, colaborando com a constituição do sujeito discursivo e do fiador do ethos.

Em relação às **enquetes**, o número expressivo de 20 ocorrências denuncia a violência instaurada pelos ciberintimidadores. Ao abrir a enquete utilizando o tom agressivo do título *VC JÁ TEVE CONTADE DE JOFGAR UMA BOMBA NO CARRO DO SEU PROFESSOR* ou

Qual Professorseu é mais cuzão??? (C6 - SIC), o sujeito criador da votação já instaura uma imagem agressiva de si e, ao mesmo tempo, estimula os demais membros a aderirem à violência e produzirem novos textos, gerando *ethé* semelhantes. As recorrentes “listas negras” que mencionam os nomes das “piores matérias” e dos professores “chatos” e “retardados” sinalizam a adesão, pois, ao digitar o simples nome do seu professor, o membro espectador muda de posto e passa a ser um novo ciberintimidador. Além disso, as listas oferecidas como alternativas da votação da enquete (Cf. destaque em rosa goiaba na Figura 13) delimitam um campo de opções que indiretamente agridem os professores. Dizemos “indiretamente”, porque o total de 3 ocorrências de expressões pejorativas é baixo e não revela a agressão explícita. Mas acreditamos que, ao listar as opções encontradas em C2, por exemplo, o criador da enquete está afirmando que os professores de quase todas as áreas do conhecimento são “chatos”. Ao lançar a pergunta, “qual é o professor mais chato ???????”, o sujeito estudante tem a adesão de 527 membros que votaram entre as alternativas “o de português, matemática, geografia, química, biologia, física, redação, todoss!”. A última opção confirma nosso argumento de que ele deseja criar a imagem de que todos os professores são chatos. O conteúdo semântico das alternativas não revela um caráter agressivo nem cria diretamente um ethos de violência, como fazem os demais títulos da tabela, mas, cada um dos 527 cliques nas áreas do conhecimento “afirma” que eles são “chatos”, numa retomada da agressão imposta pelo título da enquete. Acreditamos que a participação em votações dessa natureza é uma forma de filiação ao discurso violento instaurado pelo título da enquete e um importante uso das ferramentas do SRS que constrói imagens depreciativas dos professores.

Defendemos, portanto, que o emprego de expressões pejorativas, degradantes ou de baixo calão nos títulos das comunidades relacionadas, nos tópicos de fóruns e nas enquetes e suas alternativas revelam o pressuposto de Maingueneau (2002) de que o texto é um rastro de um discurso encenado. Nesse caso, os sujeitos alunos, ao criarem tais títulos, encenam um discurso violento e deixam as marcas de sua agressividade na materialidade dos textos das páginas iniciais analisadas. Uma breve leitura dos títulos presentes nas páginas iniciais dos SRS, como aqueles exemplificados na Figura 13, revela o teor do discurso proferido sobre professores e o consequente ethos de violência constituído pelos sujeitos.

Ao final da análise dos exemplares das comunidades virtuais do **Orkut**, constatamos que:

- a seleção lexical dos diversos textos produzidos constrói imagens pejorativas dos professores tematizados, que, em alguns casos, parece se estender à categoria profissional;
- os títulos, as descrições, as fotos/ilustrações e as demais informações do perfil constroem uma imagem - um ethos - de violência para os estudantes produtores dos gêneros digitais veiculados no SRS e para a própria comunidade discursiva;
- os títulos e as fotos/ilustrações das comunidades relacionadas corroboram as imagens pejorativas construídas e confirmam a filiação ao discurso violento, estabelecendo nós e interligando comunidades discursivas que praticam a ciberviolência;
- os títulos dos fóruns e das enquetes, assim como suas alternativas, ampliam e solidificam o ethos de violência instaurado no perfil da comunidade, demonstrando uma adesão explícita à ciberviolência e transformando a plateia espectadora em um ciberintimidador.
- o Orkut supera os demais SRS no teor agressivo, porque gêneros que lhe são típicos (fóruns e enquetes) têm características que são utilizadas para incitar a violência e porque faltam-lhe instrumentos de regulação (botão de *Denunciar*, *Política de Privacidade* mais rígida, fiscalização e censura por parte dos administradores do ambiente), como os que há no Facebook.

Os gêneros de discurso presentes na página inicial do **Facebook** também interferem nessa construção do ethos de violência, como se visualiza nos destaques da figura a seguir:

FIGURA 14: G1 – Página inicial do Facebook com gêneros constitutivos

The image shows a screenshot of a Facebook group page titled "Eu odeio o professor de Matemática". The page is annotated with several colored boxes and labels identifying specific discursive genres:

- PERFIL** (Profile): A red box highlights the top navigation bar and the group's profile picture area.
- COMPARTILHAMENTO DE TEXTOS COMO RECURSO DE DIVULGAÇÃO DA VIOLÊNCIA** (Sharing of texts as a resource for the disclosure of violence): A yellow box highlights a post featuring a cartoon about hating math teachers.
- LISTA DE MEMBROS** (List of members): A purple box highlights the "Membros" (Members) section on the left sidebar.
- MENSAGEM AGRESSIVA EM MURAL COM ESTÍMULO DE ADEÇÃO DOS LEITOTES** (Aggressive message on the wall with stimulus for the readers' adhesion): A black box highlights a post by a user named "S" that contains a threatening message.
- REGISTRO DAS QUANTIDADES DE COMENTÁRIOS E DE CURTIDAS** (Record of the number of comments and likes): An orange box highlights a post by a user named "A" that shows the number of likes and comments.

The page also includes a search bar, navigation links (Página inicial, Perfil, Localizar amigos, Conta), and a status bar at the bottom.

Disponível em <http://www.facebook.com/search.php?q=odeio%20o%20professor&type=groups&init=srp#!/group.php?gid=131063616906955>. Acesso em 26 jul.

O funcionamento discursivo dos gêneros **perfil** e **lista de membros** é semelhante nos três SRS analisados. Por isso, não repetiremos as reflexões do Orkut (a partir da Figura 13 - C5) na análise do Facebook e do Twitter, até porque lá descrevemos os dados mais significativos na análise comparativa das Tabelas 5 e 6 e do Quadro 7. Portanto, nas duas últimas redes sociais, apenas destacaremos tais gêneros nas mesmas cores da primeira:

vermelho para o perfil e roxo para a lista de membros. A partir de agora, deter-nos-emos nos gêneros e nos elementos típicos e diferenciais de cada um dos dois SRS que nos resta analisar.

A Figura 14 confirma nossas constatações *iv* e *v* (p. 166) sobre a Tabela 5. Ela demonstra a constatação *iv*, porque o Facebook é o único SRS a não estabelecer nós com comunidades virtuais semelhantes, por não disponibilizar em sua interface um gênero análogo à lista de comunidades relacionadas do Orkut e de perfis similares do Twitter. Sem esse gênero, acreditamos que o Facebook deixa de fazer interligações “ideológicas” com outras comunidades discursivas, tendo talvez uma menor projeção do discurso violento.

Mas, nessa comunidade virtual, entendemos que a ciberviolência pode ser propagada por pelo uso que internautas fazem de outras ferramentas típicas dos gêneros **mensagem de mural** (destaque em preto na Figura 14) e **comentários** (destaque em laranja). A estratégia de compartilhamento de textos é uma delas. No destaque em amarelo, encontramos um texto não verbal com tom agressivo sendo divulgado por C. Ao clicar no ícone azul nomeado pelo sistema como **Compartilhar**, os usuários podem dar uma inimaginável propagação àquele texto, levando-o ao mural de seu perfil pessoal e multiplicando o ethos de violência por ele constituído. Há, no Facebook, textos com milhares de compartilhamentos realizados. Acreditamos que o uso dessa ferramenta do mural denota adesão ao discurso violento, porque ninguém compartilha um discurso com o qual não se identifica, a não ser nos casos em que não se leu direito o conteúdo completo.

Outros recursos desses gêneros, como o levantamento numérico e automático da **quantidade de curtidas e de comentários** (Cf. destaque laranja) confirmam nossa constatação *v* (p. 168), pois “agregam valor” de popularidade às mensagens e repercutem a ciberviolência. Se levarmos em consideração o destaque de Recuero (2009) para o fato de que uma comunidade virtual adquire mais *status* quanto maior for seu número de membros e de mensagens, dentre outros elementos, podemos acreditar que essa popularidade interfere diretamente no caráter do tipo de ethos constatado por esta pesquisa, num processo semelhante ao da prudência, da virtude e da benevolência (MAINGUENEAU, 2010b, 2002, 1998). Quando se curte a mensagem que S postou no mural e 10 pessoas comentam sua mensagem (Cf. destaque laranja da Figura 14), estão contribuindo para a popularização do texto agressivo “O atrasado daquele home devia morrer. E aposto que os meus colegas acham o mesmo bah -.-’.” Defendemos que, nesse caso, um “inocente clique em *Curtir*” constrói o efeito de sentido de “Acho o mesmo”, revelando a adesão ao discurso de S, por denotar uma

positiva resposta ao estímulo final da mensagem do mural. Além disso, há uma justificativa técnica e computacional para a relação que estabelecemos entre o curtir, o maior *status* da comunidade e a repercussão da ciberviolência. O letramento digital, a competência genérica dos usuários e a característica constitutiva do SRS nos fazem saber que quanto mais curtidas tiver uma mensagem mais ela ficará no início do *Feed de Notícia* que estiver configurado no *Classificar* como *Principais Histórias*; ou seja, quanto mais curtidas a mensagem receber, mais chances ela terá de ser lida pelos internautas.

Defendemos, portanto, que o uso da ferramenta virtual *Curtir* do Facebook proporciona muito mais que uma mera interação mecânica com o mouse. Ela registra a adesão ao ethos de violência construído pelo gênero digital, num procedimento sócio-virtual e discursivo recorrente nos exemplares desse SRS. Ao curtir algo, o internauta faz uma adesão ideológica e dá mais projeção ao texto. A notícia *Justiça condena internautas por ‘curtir’ e compartilhar post do Facebook*, divulgada no site *Olhar Digital*, demonstra que a justiça também interpreta a ação típica do SRS semelhantemente a este trabalho. Um excerto da notícia afirma que:

Ao curtir ou compartilhar algo no Facebook o usuário mostra que concorda com aquilo que está ajudando a divulgar. Levando esse fato em consideração, o Tribunal de Justiça de São Paulo incluiu os replicadores de conteúdo em uma sentença, fazendo com que cada um seja condenado junto com quem criou a postagem (OLHAR DIGITAL, 2013). [Grifos nossos]

As afirmações acima revelam que não apenas nós analistas do discurso constatamos tal vinculação entre o curtir e a adesão ideológica e discursiva. Tanto órgãos da imprensa, por destacarem o fato, quanto a justiça já se aperceberam de tal fenômeno e estão “exigindo” que os replicadores dos conteúdos também sejam punidos.

Vale destacar que outros efeitos de sentido são possíveis para o fenômeno do curtir. Nesse momento, o leitor pode estar lembrando de outros sentidos que constrói ao curtir algo. Por exemplo, quando nos deparamos com uma mensagem recebida no mural de nosso perfil pessoal (hoje chamado de *Linha do Tempo*), muitas vezes, clicamos no ícone *Curtir* para dizer ao autor da mensagem “Eu vi!”, “Recebi!” ou “Li!”, efeitos de sentido que não necessariamente significam adesão ao discurso. O curtir também constrói sentidos como agradecimento pela informação, e não significa necessariamente que gostou do fato. É o que ocorre com notícias de mortes, de enchentes, de desabamentos etc.

Quando curtimos um texto no *Feed de Notícias* e especialmente num Grupo ao qual nos filiamos e quando esse texto não se dirige especificamente a nós, o funcionamento discursivo pode ser um pouco diferente. Analisar esse caso como apenas sinalização de que leu ou viu o texto é uma interpretação ingênua demais, até porque não somos obrigados a registrar a leitura de tudo que passa aos nossos olhos. Dentre todos os textos que se revelam ao clique da barra de rolagem do mural de G1 (Figura 14), curtir somente alguns textos, em detrimento dos demais, revela que o leitor compartilha a ideologia materializada, partilha típica das comunidades virtuais teorizadas por Castells (2005) e das comunidades discursivas conceituadas por Maingueneau (2008b, 2007, 2002). Ponderamos ser pouco provável que os internautas cliquem aleatória e imparcialmente no ícone “Curtir” de textos não escritos para eles; por isso, defendemos que o uso dessa ferramenta virtual revela uma adesão ao discurso violento, uma “aceitação” do ethos de violência mostrado no texto e uma disseminação da ciberviolência. A ação de curtir, em nosso corpus, pode ser motivada também pelo fato de os textos veicularem “pequenas agressões”, que nem são consideradas pelos internautas como violentas. É o que notamos em exemplares que chamam os professores de chatos. Essa é mais uma situação na qual reconhecemos o impacto da naturalização e da banalização da violência.

Observamos em todos os exemplares do Facebook que o funcionamento discursivo dos **comentários** e das **mensagens de membros** no mural é semelhante ao das curtidas. Se apenas clicar naquele ícone específico revela uma adesão discursiva a ideologia violenta da comunidade virtual, mais contundente é o comentar. Pires (2012, p. 67), como ela mesma afirma, “acende uma centelha na discussão sobre o *status* de gênero dos comentários de internet”. A ensaísta aponta indícios de que o comentário na internet funciona como um gênero textual, porque é assim nomeado por seus usuários e tem reconhecimento social de alguns padrões tipificados. Essa constatação se aproxima desta tese, já que na Tabela 5 elencamos o comentário como gênero textual integrante do aglomerado de gêneros presentes na página inicial do Facebook.

Mais do que um gênero textual da internet, como afirma Pires (2012), defendemos que, quando os 10 autores dos comentários destacados em laranja (Cf. Figura 14) produzem relatos e narrativas que ilustram ou corroboram o tema agressivo postado por S, aderem direta e explicitamente à ciberviolência e revelam que o ethos de violência os conquistou. Como os comentários significativos de A (destaque laranja) na Figura 14 foram ocultados pelo ícone

com a quantidade, retomamos o seguinte trecho da página inicial de G4 (disponível na Figura 2):

FIGURA 15: G4 - Mensagem de membro em mural

Facebook © 2011 · Português (Brasil)

Sobre · Anúncios · Crie uma página · Desenvolvedores · Carreiras · Privacidade · Termos · Ajuda

Bate-papo (off-line)

Concluído

Internet

100%

17:03

Disponível em http://www.facebook.com/search.php?q=odeio%20%2B%20professor&type=groups&init=srp#!/group.php?gid=126070564069968&v=app_2373072738. Acesso em 26 jul. 2011.

MENSAGEM DE MURAL COM NARRATIVA REVELADORA DE ADEÇÃO AO DISCURSO

Ma[redacted] tipo eu to toda sossegada e a professor mariinaaaaaaaaaa para de falar hoje tas de castigo =((((('

As mensagens presentes nos murais dos grupos do Facebook são dados que revelam a adesão dos leitores-internautas ao ethos de violência construído pelo perfil da comunidade virtual. Se o leitor é conquistado pela descrição da comunidade, associa-se ao grupo e adere

ao discurso violento, no momento em que escreve mensagens suas no espaço criado por outro aluno.

No caso da Figura 15, no destaque em preto, Ma. narra no gênero mensagem de mural uma situação vivida com sua professora “m□aaaaa” em resposta à descrição do perfil, que afirma: “Para todos aqueles que odeiam quando o professor manda calar e nem estavam a falar.” Tomamos, portanto, a produção do texto destacado em roxo como uma adesão ao discurso, que coloca Ma na posição de ciberintimidador de “m□aaaaa”. O relato coloca a autora do texto no grupo restrito pela descrição, mostrando-a como detentora da competência genérica (MAINGUENEAU, 2013, 2002) e conhecedora do contrato do gênero (MAINGUENEAU, 2013, 2002), fenômenos textual-discursivos que a fazem também ser agressiva, e não defender sua professora.

Vale ressaltar que, quando o leitor se manifesta comentando, compartilhando ou curtindo, demonstra competência metagenérica e compreensão do contrato do gênero, por utilizar adequadamente suas ferramentas e elementos constitutivos.

Ao final da análise dos exemplares das comunidades virtuais do **Facebook**, constatamos que:

- os títulos e as descrições dos perfis – dados analisados no trecho do Orkut – criam uma imagem dos professores e delineiam um ethos de violência para os alunos, de forma semelhante ao SRS anterior.
- os membros dos grupos do SRS em foco saem da passividade e aderem à violência, quando produzem novos textos agressivos que circulam junto a outros tantos de possíveis seguidores, em decorrência dos elementos constitutivos dos gêneros típicos do ambiente, tais como o envio de mensagens ao mural, a curtida de postagens de outros membros, o compartilhamento de textos agressivos, o comentário de mensagens e o ranqueamento das principais histórias no *Feed de notícias*;
- a produção de narrativas em mensagens e comentários constrói imagens pejorativas de professores e reafirmam o ethos de violência dos estudantes;
- o apagamento e a revisão de mensagens produzidas pelos membros podem manipular o discurso construído;
- os caracteres computacionais utilizados em *emoticons* veiculados em mensagens e comentários do mural e as imagens de exibição dos perfis contribuem para instaurar a violência icônica analisada na próxima seção.

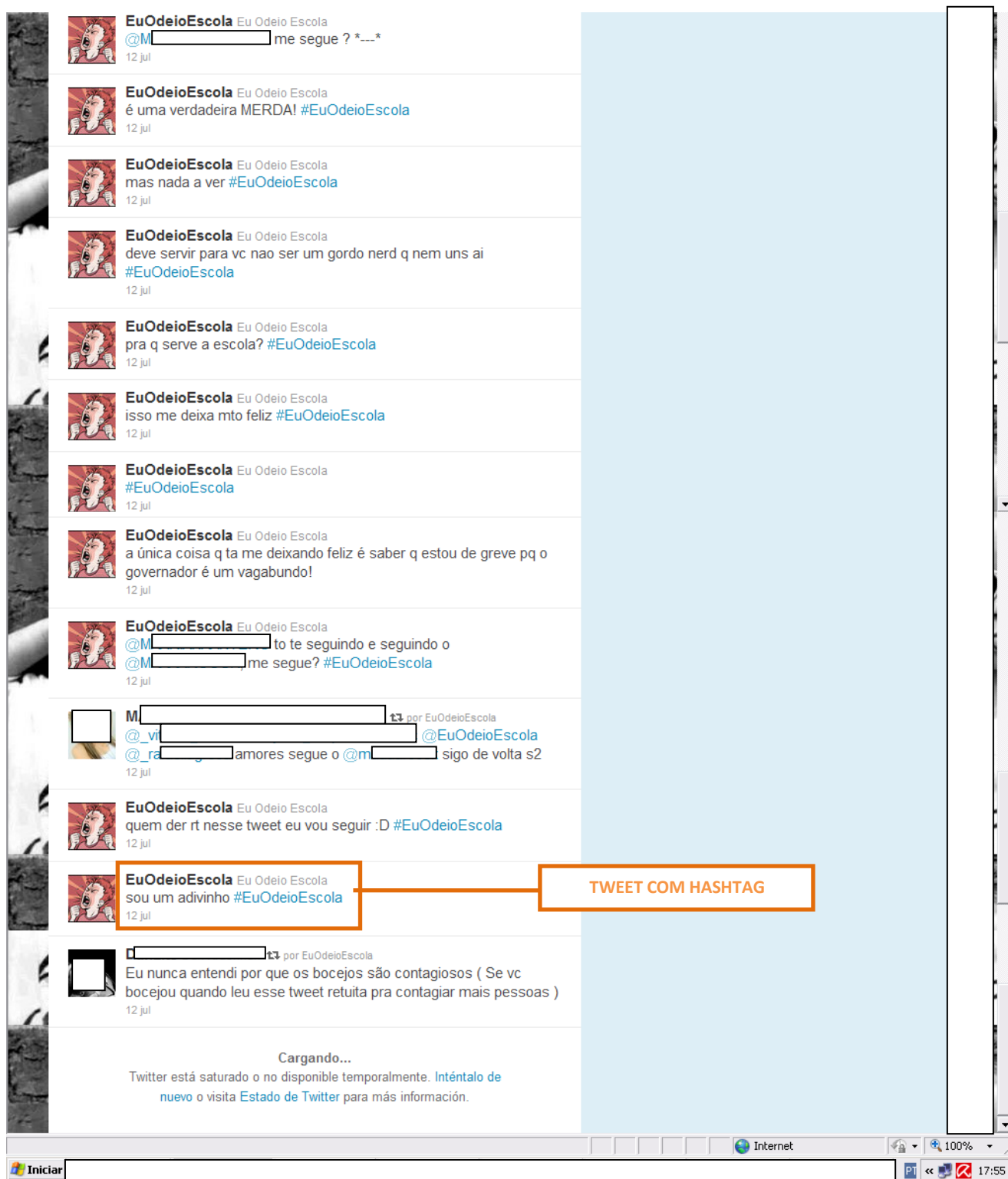
Os gêneros constitutivos da página inicial do Twitter também apresentam recursos específicos do SRS que interferem na constituição do ethos de violência. Eles podem ser visualizados nos destaques da figura a seguir:

FIGURA 16: PT5 - Página inicial do Twitter com gêneros constitutivos

The image shows a screenshot of a Twitter profile page for the account **@EuOdeioEscola**. The profile name is **Eu Odeio Escola** and the bio reads: "Bem longe da escola! use a tag #EuOdeioEscola para mostrar toda a sua indignação por esta coisa demoníaca que é a escola!". The profile statistics show 41 Tweets, 252 Seguindo, 104 Seguidores, and 0 Listas. The page is annotated with several colored boxes and labels:

- Red box:** Highlights the profile picture (a cartoon of a screaming person) and the bio text.
- Pink box:** Highlights the statistics section (Tweets, Seguindo, Seguidores, Listas).
- Red box:** Highlights the "PERFIL" tab in the navigation bar.
- Blue box:** Highlights the "Similar a @EuOdeioEscola" section.
- Purple box:** Highlights the "Seguindo" section.
- White box:** Highlights the "LISTA DE PERFIS SEGUIDOS POR PTS" section.
- Vertical labels:**
 - LISTA DE INFORMAÇÕES NUMÉRICAS** (pink text, vertical)
 - LISTA DE PERFIS SIMILARES** (blue text, vertical)
 - LISTA DE PERFIS SEGUIDOS POR PTS** (purple text, horizontal)

The main content area shows a list of tweets from the account, including retweets and replies, all dated 12 jul.



Disponível em <http://twitter.com/#!/EuOdeioEscola>. Acesso em 28 jul. 2011.

O exemplar ilustrado na Figura 16 apresenta um funcionamento semelhante do **perfil** das outras redes sociais, pois é a união da ilustração, do título e da descrição que revelam o

rastró do discurso de alunos contra professores. O texto escrito pelo aluno é, portanto, o objeto empírico, a face material do discurso violento produzida com diferentes semioses. A ilustração de um menino gritando na foto de exibição, a declaração explícita do “ódio” à escola, no título, e a descrição que solicita a adesão dos sujeitos juntos constroem um ethos de violência para o enunciador, aproximando-se daqueles perfis analisados no Orkut e no Facebook. A diferença do Twitter nesse gênero está na presença de um endereçamento - @EuOdeioEscola - e de uma *hashtag* - #EuOdeioEscola -, que estabelecem linkagem e levantamento da repercussão das mensagens, fato que demonstra as constatações v e vii enumeradas na Tabela 5.

A *hashtag* (Cf. destaque laranja e perfil) é uma expressão iniciada com o símbolo # e seguida por palavras normalmente demarcadoras do campo semântico do tema suscitado. É uma ferramenta virtual criada pelo Twitter e utilizada por vários internautas. Fez tanto sucesso entre os internautas que passou a ser utilizada atualmente também pelo Facebook. No caso analisado - #EuOdeioEscola -, o autor utiliza como núcleo a palavra “Odeio”, um vocábulo materializador do fato de não gostar de algo, uma certa agressão (embora ela seja leve), para caracterizar a instituição de ensino. A afirmação em forma de *hashtag* é iniciada pelo pronome pessoal “eu”, que denota a pessoalização e o envolvimento do autor no ato agressivo. Com a expressão criada, o dono do perfil confirma e divulga a violência no espaço virtual. A função desse elemento da mensagem é ser copiado e repetido pelos seguidores; por isso, ela é marcada pelo próprio sistema numa cor diferente. Ao ser copiada e colada numa nova postagem por outros usuários que comentam e/ou discutem o tema proposto, o uso dessa ferramenta amplia a visibilidade do discurso violento e materializa linguisticamente a violência. Também é possível clicar em um botão do sistema e repetir automaticamente a mensagem e a *hashtag*, ação nomeada de *retweetar*. Nesse segundo caso, o leitor leva ainda menos tempo e tem menos trabalho para propagar a violência.

Defendemos que todo esse procedimento tecnológico, aparentemente inocente para outros temas, no caso da ciberviolência contra professores, faz da *hashtag* um elemento disseminador de agressões múltiplas e um elemento importante na cenografia do gênero enfocado. Consideramos que este elemento típico dos gêneros encontrados no Twitter potencializa ainda mais aquela maior visibilidade da agressão, como descrevemos na segunda seção desta tese. Acreditamos que, quando o autor de uma mensagem ou da descrição do perfil “lança” uma *hashtag* agressiva, divulga e dissemina o discurso violento, incorporando

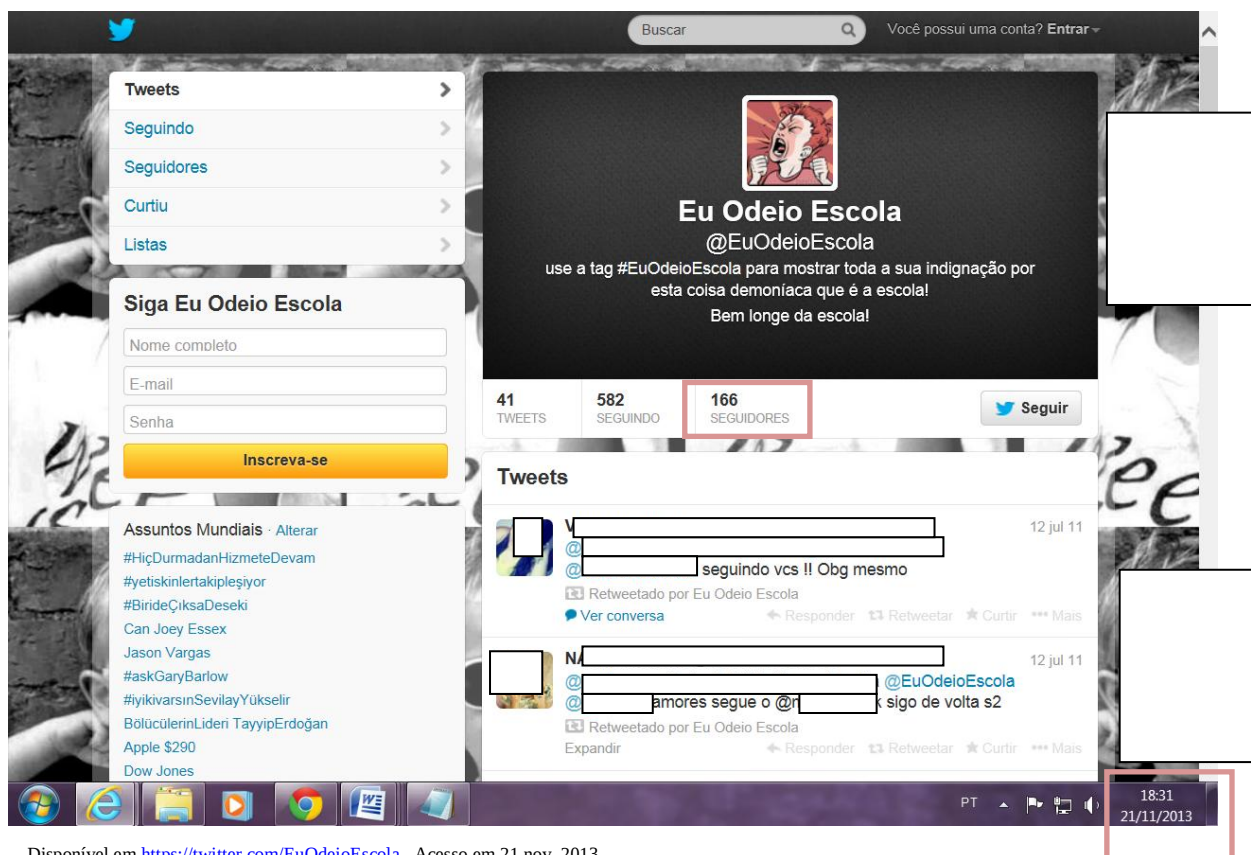
um ethos de violência para si e uma imagem agressiva para a própria comunidade virtual. Com esse processo, aparentemente, o enunciador deseja agregar valor de ousadia e coragem, tornando-se “ídolo” dos colegas estudantes e tentando conquistar, por esse ethos, a simpatia e a adesão dos sujeitos, que, ao se juntar a eles, também se tornam ciberintimidadores.

Essas constatações sobre a *hashtag* se confirmam, quando conhecemos sua interferência no *ranking* dos TTs e no endereçamento para uma nova página, configurando-se como um link, daí sua cor diferenciada. Diante das reflexões teóricas apresentadas nas seções anteriores, podemos afirmar que a **linkagem** de uma *hashtag* só é possível graças ao suporte da internet e ao hipertexto, nos termos de Maingueneau (2010b, 2002, 1998), Koch (2004, 2002), Marcuschi (2008, 2004) e Xavier (2004, 2002). Por sua vez, ao configurar-se como um link, estabelecer conexões hipertextuais e associar-se a outros temas em voga naquele momento, esse recurso e ferramenta virtual possibilita os nós descritos por Recuero (2009), ampliando o alcance da comunidade virtual, noção tratada por Maingueneau (2008b, 2007, 2002).

Quando um membro reproduz uma *hashtag* agressiva em sua mensagem, adere ao discurso violento lançado pelo criador da comunidade, projeta-o e multiplica-o hipertextualmente; ou seja, é conquistado pelo ethos de violência constituído pelo dono e torna-se um novo agressor. Por isso, cremos que a ocorrência ilustrada na figura anterior, mais especificamente a mensagem destacada em laranja, é uma tentativa de formar uma “legião” de ciberintimidadores, é um estímulo à violência contra professores e a materialização do tipo de ethos constatado. A metáfora usada aqui parece forte, mas a expressão “**seguidores**” é um termo técnico cunhado pelo SRS para designar o que o Orkut e o Facebook chamam de “Amigos” e de “Membros”, respectivamente. É evidente o cunho de adesão ideológica presente na expressão “seguidores”, pois só seguimos crenças e valores que defendemos e desejamos disseminar. Essa é a lógica da expressão e do processo de adesão ao discurso possibilitado pelo ethos nos exemplares do Twitter.

Objetivando ilustrar essa adesão ao discurso violento possibilitada pelo ethos, revisitamos a comunidade virtual PT5, em 21/11/2013. Constatamos que 104 seguidores do perfil em 2011 passaram para 166 em 2013, como se vê nos destaques em rosa na figura a seguir:

FIGURA 17: PT5 - Dados atuais



Esses dados revelam que 62 internautas aderiram aos apelos e à incitação da violência lançados pelo dono da comunidade, um sinal da adesão dos sujeitos e da constituição de seguidores. Diante dos milhões de adeptos conquistados em segundos em outras situações populares no ambiente, 62 parece uma quantidade pequena, mas, em se tratando de violência, “o pouco é muito”, pois um único membro que passa a seguir esse perfil torna-se mais um colaborador que espalhará textos violentos pelo ciberespaço, basta que ele retuite ou copie a *hashtag*. Dizemos isso, porque o texto que materializa práticas discursivas violentas (atualizações de tudo que PT5 escreveu, compartilhou, tweetou, retwiteadas e *hashtags* aderidas pelo membro novo) aparecerá em seu perfil, o que chama a atenção de seus seguidores pessoais, que poderão também se filiar ao @EuOdeioEscola. Se 1 único novo seguidor gera essas infinitas possibilidades de divulgação da violência, o que ocorre com 62? A análise anterior já sinaliza respostas possíveis.

Como o leitor deve ter percebido, nossas reflexões foram possibilitadas por **informações numéricas oferecidas automaticamente pelo sistema**, como aquelas

destacadas em rosa na Figura 16, informações típicas do SRS Twitter, único a demonstrar na página inicial o total de mensagens enviadas ao perfil. Tais números revelados pelo sistema fazem um levantamento da repercussão das mensagens postadas e, por conseguinte, do ethos de violência e da adesão a ele, porque, como alertou Recuero (2009), quanto mais membros uma comunidade virtual tem, mais status social ela adquire. Acreditamos também que, quanto mais *tweets* postados pelos seguidores, mais adesão ao discurso violento ela revela, demonstrando que o ethos de violência pode ser tomado como um atributo positivo e conquistar adeptos. Ou seja, defendemos que as informações destacadas em rosa na Figura 16 contribuem para o caráter, nos termos de Maingueneau (2010b, 2002, 1998), desse tipo de ethos, auxiliando a composição da imagem de violência e estimulando, consequentemente, a adesão dos sujeitos.

Por outro lado, a lista de **perfis similares** destacada em azul na Figura 16 aproxima os atributos de diferentes comunidades discursivas, conectando grupos que compartilham as mesmas noções de mundo, os mesmos valores (nesse caso, a ciberviolência), num processo que supomos ampliar e valorizar a violência contra professores. Semelhantemente às comunidades relacionadas do Orkut, essa conexão faz com que a violência seja compartilhada grupos diferentes, solidificando o ethos de violência e confirmando nossa tese de que os recursos virtuais interferem na constituição do tipo de ethos ora estudado. Sem os nós do hipertexto proporcionados pela internet, a aproximação dessas comunidades não seria tão fácil de se estabelecer a distância.

Ao final da análise dos exemplares das comunidades virtuais do **Twitter**, constatamos que:

- a seleção lexical dos textos verbais produzidos é direcionada para um campo semântico agressivo ao professores, com palavras que conotam e materializam a ciberviolência, semelhantemente aos outros SRS;
- o perfil do Twitter é fundamental na constituição do ethos de violência, por mostrar traços agressivos de seu caráter (título, descrição, *hashtag*, endereçamento) e de sua corporalidade (foto/ilustração de exibição)⁹⁹;

⁹⁹ Neste trabalho, enfocaremos a corporalidade mostrada por fotos e ilustrações, mas ela também se constrói apenas com texto verbal, porque é discursiva e não empírica.

- o uso dos recursos e das ferramentas do ambiente virtual contribui diretamente para a disseminação e a visibilidade da ciberviolência;
- o aparato virtual do suporte internet, as características dos gêneros digitais constitutivos do SRS enfocado e as normas de seus contratos genéricos constroem um ethos de violência para locutores, que funciona como instrumento de conquista dos internautas, estimulando-os a compartilhar das ideologias daquela comunidade discursiva;
- os dados numéricos oferecidos pelo sistema podem funcionar como atributos de conquista da adesão dos sujeitos e como dados reveladores da adesão de sujeitos ao discurso violento, fortalecendo a constituição do ethos de violência;
- a listagem de perfis similares e a linkagem da *hashtag* e do endereçamento interligam interesses semelhantes, aproximando diferentes comunidades discursivas pela violência.

Ao final desta seção da tese, depois de analisadas as interfaces completas das páginas iniciais e as características principais de seus gêneros digitais constitutivos, concluímos que o uso dos gêneros e do *mídium*/suporte oportuniza a violência estudantil e contribui significativamente para a constituição do tipo de ethos de violência. Esse processo se dá em virtude do uso dos recursos e das ferramentas dos SRS auxiliarem na disseminação e na popularização da ciberviolência. Dentre esses recursos, estão os não verbais presentes em gêneros digitais, que serão analisados na próxima seção.

Esta seção da tese nos possibilitou, portanto, constatar que os textos materializam discursos (nos termos da ADF) que se vinculam ao fenômeno da violência. Os sujeitos estudantes exploram as características, os elementos constitutivos, os contratos genéricos, as cenografias e as ferramentas disponíveis no ambiente virtual dos gêneros digitais, construindo para si uma imagem de violência, na tentativa de conquistar os integrantes das comunidades discursivas e virtuais e outros internautas, apresentando uma espécie de subversão ou quebra de expectativas com relação à positividade da noção de ethos. Correntemente, ele é concebido como uma imagem positiva de si; mas, em nosso corpus, seu sentido é deslocado, pois a imagem de violência, fenômeno não positivo, deixa de ser visto como traço “ruim” e passa a ser usado como instrumento de conquista de adeptos, já que demonstra coragem dos alunos.

Passemos, então, à quinta seção desta tese, quando da análise mais detalhada dos elementos não verbais muitas vezes são parte constitutiva do ethos de violência.

5 ELEMENTOS NÃO VERBAIS, UMA REFLEXÃO SOBRE A VIOLÊNCIA ICÔNICA



Disponível em www.facebook.com.br. Acesso em 20 nov. 2013

O “popular” texto da epígrafe circula pelas infovias do Facebook e revela muito do que refletiremos nesta seção da tese. Nele, o gatinho tem duas imagens de exibição diferentes, numa referência à escolha da foto de exibição do perfil do SRS. Na primeira fotografia, o usuário, representado humoristicamente por um filhote de gato, aparece com os olhos arregalados, construindo uma fisionomia natural, mas um tanto espantada, como é típico em fotografia 3X4 de RG, o documento de identidade. Na segunda fotografia, a fisionomia espantada e natural é substituída por uma doce, delicada, “fofa” e artificial do mesmo animal, resultante de planejamento da pose para as fotos. Esse texto humorístico, na verdade, deseja satirizar a diferença entre as fotografias selecionadas pelos usuários de redes sociais e a sua aparência natural, numa crítica à encenação construída pelas fotos veiculadas no Facebook.

Essa crítica muito se aproxima do que trataremos nesta seção, já que nele refletiremos sobre como a discursividade materializada através de elementos não verbais interfere no ethos construído, fenômeno semelhante ao que acontece na epígrafe.

Lembremos que o discurso enfocado nesta pesquisa é considerado como violento; por isso, fazemos a ressalva de que as fotos/ilustrações de exibição das comunidades virtuais

analisadas mais à frente pouco se parecem com a “meiguice” do gatinho da epígrafe; ou melhor, alertamos que até encontrarão cenas não verbais aparentemente “doces e lúdicas”, mas nossas análises desvelarão quais efeitos de sentido provocam/instauram e demonstram que eles são estratégias para mascarar a violência proferida.

Talvez uma inversão na ordem dos quadros da epígrafe deixaria o texto mais próximo da realidade dos resultados obtidos em nossa pesquisa, pois representariam que sujeitos empíricos (por isso na foto da identidade) pacatos, ordeiros e doces, como o segundo gatinho, protegidos pelo anonimato da internet e pelo pseudônimo que camufla sua identidade civil, no Facebook (por isso estaria no segundo quadro), mostram-se através de uma corporalidade agressiva, num processo de conquista de adeptos para sua comunidade virtual. Nas palavras anteriores, fica evidente que nossa ancoragem será na Análise do Discurso desenvolvida por Maingueneau (2010b, 2008, 2007, 2002, 1998). Elas também revelam a natureza complementar e analítica desta seção, que se alicerçará em algumas categorias teorizadas nas seções precedentes. Além dessa área da Linguística, recorreremos também a pesquisas específicas sobre fotografia, redes sociais e elementos não verbais, tais como Aragão (2013), Castells (2005), Marcuschi (2008), Marcuschi & Xavier (2004), Mozdzenski (2013), Recuero (2009), Recuero & Rebs (2013) e Silva (2012). Em alguns momentos específicos, recorreremos a documentos de referência dos SRS analisados, a fim de comparar nossos resultados com os preceitos estabelecidos pelos criadores e administradores dos ambientes virtuais.

Portanto, destacamos que nosso enfoque aqui será menos teórico, porque nos embasaremos em vários conceitos já tratados nas seções anteriores. Portanto, as análises traçadas a partir da próxima seção complementam os dados tratados até aqui, principalmente os gêneros da quarta seção. A análise macro de lá será afunilada para uma observação mais micro de elementos não verbais constitutivos daqueles gêneros lá catalogados e caracterizados. Muito do que aplicaremos nesta seção foi discutido teoricamente nos anteriores.

Desta forma, podemos afirmar, então, que nosso objetivo nesta seção será “identificar os elementos não verbais constitutivos de gêneros digitais presentes no corpus e seu papel na constituição do ethos de violência”, último objetivo específico da pesquisa. Pretendemos também caracterizar aquilo que chamamos de “violência icônica”, a materialização não verbal

das agressões contra professores, terceiro acréscimo que faremos à abordagem do tema em Maingueneau (Cf. *Introdução*).

Para tanto, torna-se necessário verificar os efeitos de sentido produzidos pelos elementos não verbais em alguns gêneros discursivos dos SRS na constituição desse tipo de ethos e da violência que nomeamos como “icônica” e comparar as (des)semelhanças entre os três SRS no que tange ao uso desses elementos não verbais.

Vale notar que, se conseguirmos atingir os objetivos desta seção da tese, acrescentaremos dados significativos às reflexões de Maingueneau, avançando e ressignificando suas constatações teóricas. Acreditamos que aqui realizamos o terceiro acréscimo à teoria do autor que relatamos na *Introdução*.

Passemos, então, à apreciação qualitativa dos dados a que se refere esta seção da tese.

5.1 A CONTRIBUIÇÃO DE ELEMENTOS NÃO VERBAIS AO ETHOS DE VIOLÊNCIA E À VIOLÊNCIA ICÔNICA

Nesta seção, analisaremos como alguns recursos não verbais dos gêneros produzidos *nas e para as* comunidades virtuais enfocadas contribuem para a constituição do ethos de violência. Consequentemente, caracterizaremos a noção de violência icônica, expressão que cunhamos neste estudo.

Acreditamos que a **contribuição dos recursos não verbais** ao ethos de violência se dá de forma mais expressiva no que tange à *corporalidade*, nos termos de Maingueneau (2010b, 2002, 1998), porque eles interferem diretamente no “[...] conjunto de traços físicos e indumentários” (MAINGUEMEAU, 1998, p. 60) que auxiliam na imagem¹⁰⁰ construída para o locutor; ou seja, no ethos. Por outro lado, entendemos que eles também auxiliam na composição do *caráter* relacionado ao ethos, no “[...] conjunto de traços psicológicos...” (*Op. Cit.*), porque os efeitos de sentido construídos por elementos icônicos juntam-se à imagem de violência construída pelos textos verbais.

Nossa pesquisa não é a única a fazer essa aproximação entre recursos icônicos e ethos. O próprio Maingueneau (2010, 2008b) o faz, ao analisar, em *Doze conceitos em análise do*

¹⁰⁰ Nesta seção, empregaremos “imagem” para a construção discursiva do ethos e “não verbal” para a linguagem que envolve pictórico, icônico e plástico. Isso significa que tentaremos não confundir “imagem” com “não verbal”, pois os tomaremos como conceitos diferentes. Só será exceção a expressão “imagem de exibição do perfil”, porque ele é um termo cunhado pelos SRS.

discurso, as fotografias dos anunciantes de sites de relacionamento e, em *Cenas da enunciação*, ao afirmar que podem ser materiais que constroem o ethos tanto verbal quanto não verbal, como enumeramos na terceira seção desta tese. Mozdzinski (2013, p. 8), ao descrever a teoria de Maingueneau, também atenta para essa possibilidade, ao afirmar que:

[...] os elementos que compõem – ou podem vir a compor – o ethos possuem naturezas bastante diversas. Podem ser incluídos nessa composição fatores como a seleção do léxico e do registro, planejamento textual, escolha do argumento, ritmo e modulação, etc. Além disso, como o ethos é, por natureza, um *comportamento*, também é possível considerar componentes não-verbais, tais como gestos, vestimentas e expressões faciais, provocando nos destinatários efeitos multissensoriais. Para Maingueneau (2008), esta é, no limite, uma decisão teórica: saber se o ethos deve ser relacionado exclusivamente ao material verbal ou se a ele devem integrar – e em que proporção – outras semioses. [Grifos nossos]

As análises do pesquisador citado, a teorização do autor de referência em comum e as discussões desta pesquisa relacionam o ethos a recursos não verbais. Soares (2011), ao tratar da construção da identidade de sujeitos na construção do ethos, também a relaciona a recursos como fotografias, textos não verbais criados a partir de sinais gráficos, músicas e vídeos. Essa recorrência de abordagens semelhantes sinaliza a coerência de nosso procedimento teórico-metodológico. Se, por um lado, não estamos sozinhos nessa empreitada; por outro, nossa abordagem tem dois diferenciais: 1) a análise de elementos não verbais como parte constitutiva de um ethos de violência; 2) a observação de recursos que vão além da fotografia, dos gestos, das vestimentas e das expressões faciais, pois também tratamos dos caracteres computacionais, como se verá mais à frente.

As reflexões de Maingueneau legitimam nosso procedimento analítico de **ampliação dos elementos constitutivos** do ethos discursivo para os objetos icônicos. Para ele, “a espacialidade do escrito e do impresso permite também que lhes associemos elementos *icônicos* variados (esquemas, desenhos, gravuras, fotos etc.) e um *paratexto*” (MAINGUENEAU, 2002, p. 81). Por isso, sentimo-nos autorizados a acrescentar ilustrações, colagens e textos não verbais compostos por caracteres computacionais.

Em outras obras com traduções de 2008, 2007, 2006, 2004 e 2002, esse analista do discurso trata de recursos não verbais e prevê que eles também possibilitam a análise do discurso. Mais que isso, Maingueneau (2008b) defende a relação intrínseca entre a noção de ethos e o emprego de recursos icônicos na produção dos gêneros. Ao listar *Algumas dificuldades ligadas à noção*, título de uma importante seção da obra, o autor argumenta que “o problema é mais delicado se considerarmos que o ethos, por natureza, é um

comportamento que, enquanto tal, articula verbal e não verbal para provocar no destinatário efeitos que não decorrem apenas das palavras” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 61).

Ao tratar de textos não verbais, em um capítulo intitulado *Uma prática intersemiótica*, Maingueneau (2007, p. 149) afirma que o não verbal pressupõe “[...] o conjunto virtual daqueles com os quais ele pode legitimamente ser associado [...], um universo de sentido cujo percurso desenha a fronteira do dizível de um certo discurso”. Desse modo, respalda nosso posicionamento de que o emprego de elementos não verbais, símbolos e caracteres computacionais agressivos constrói um universo de sentido que delineia, ao dizer da incorporação textual, um discurso violento revelador de um uso linguístico, que, na verdade, é social e tecnológico.

Ao aprofundar a discussão, o autor francês chama a atenção para o fato de que um texto pictórico sofre restrições discursivas estabelecidas no nível das **condições genéricas** (MAINGUENEAU, 2007), ou seja, os gêneros para os quais os elementos não verbais são constitutivos interferem nesse processo discursivo. Na anterior observação de nosso corpus, principalmente na análise do gênero perfil e das mensagens de membros, também chegamos a essa constatação. A predisposição desses gêneros à constituição com fotografias, *emoticons* e caracteres computacionais favorece a materialização em modos de representação contemporâneos do discurso violento, que, por conseguinte, constrói uma imagem agressiva do locutor. Esse ethos conquista a adesão de outros internautas, que, juntos, constituem uma comunidade discursiva.

Para Castells (2005) – como já vimos, um filósofo importante do ciberespaço –, a **homepage** é construída de colagens de textos verbais, não verbais e com outras semioses. A linguagem da CMC retorna à mente tipográfica, tem informalidade, anonimato, novas formas de oralidade, escrita informal e não-burilada, misturando diferentes formas de comunicação. É diversificada, multimodal e versátil, capaz de fazer interagir todas as formas de expressão (CASTELLS, 2005). Já para autores da análise de gênero, como Marcuschi (2008) e Koch (2002), o **suporte da internet** possibilita e facilita o uso de enunciados não verbais, chegando a uma multissemiose.

Em um livro que objetiva orientar pais e professores, Santana (2013) elenca dois tipos de cyberbullying, um tipo de violência cometido através do suporte da internet: i) escrito; ii) imagem. Para o segundo, ela lista como possibilidades “postagem de fotos constrangedoras (montagem); postagem de vídeos” (SANTANA, 2013, p. 71). O posicionamento teórico e

analítico desenvolvido nesta seção da tese corrobora tal descrição do fenômeno, já que as imagens tratadas por ela são exatamente os elementos não verbais enfocados aqui. Se a autora prevê o cyberbullying através de elementos não verbais, acreditamos que a nomeação procedida – violência icônica – é adequada ao fenômeno estudado e às ocorrências analisadas mais adiante.

Ressaltamos que no corpus analisado a violência pode se revelar apenas no verbal, apenas no icônico ou nos dois elementos. Desta forma, o **termo violência icônica** abarca essencialmente os casos nos quais há apenas não verbal no espaço da imagem de exibição do perfil, mas também tangencia aqueles nos quais há verbal e não verbal, porque consideraremos que existe, mesmo que mínimo, um componente icônico na constituição do ethos.

Em sua obra sobre os movimentos sociais que explodiram em todo o mundo nos últimos anos e tiveram contribuições significativas da internet, o pensador Castells (2013) também afirma que, especialmente no movimento acontecido na Síria, houve um apoio do design gráfico inovador, porque foram produzidas ilustrações de avatares, documentários e séries veiculados no YouTube, vlogs, montagens fotográficas e outros. Embora esse caso seja diferente do nosso objeto de estudo no efeito de sentido construído pelos elementos icônicos, a montagem de textos não verbais tem papel de destaque na reflexão, semelhantemente ao último autor citado e à nossa pesquisa. Na situação dos *movimentos sociais na era da internet*¹⁰¹ analisada pelo sociólogo,

o poder das imagens, [...] produziram um ambiente virtual de arte e significado no qual os ativistas do movimento podiam confiar para se conectar com a população jovem em geral, transformando assim a cultura em instrumento de mudança política (CASTELLS, 2013, p. 89).

Também temos em comum o fato de o interlocutor ser jovem, como os alunos membros das comunidades virtuais pesquisadas, e o apelo visual ser utilizado como instrumento de conquista desse público-alvo.

A observação detalhada do corpus nos revelou três naturezas de elementos icônicos interferentes na constituição do ethos de violência: 1) a fotos e ilustrações que compõem o perfil; 2) os caracteres especiais utilizados na camuflagem dos nomes de usuários no perfil e

¹⁰¹ Subtítulo do livro em destaque.

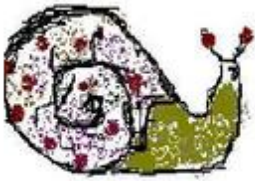
na lista de membros e 3) os caracteres computacionais empregados em *emoticons* constitutivos da descrição de perfis e das mensagens em fóruns, murais e *tweets*. Passemos, então, à análise detalhada de cada um deles.

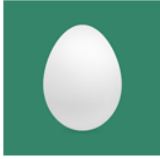
5.2 FOTOS E ILUSTRAÇÕES DO PERFIL

A fim de oportunizar uma visão geral das **fotos/ilustrações** que compõem o gênero perfil utilizadas pelos donos das comunidades virtuais do corpus construímos o quadro sinóptico a seguir:

QUADRO 7: Fotos/ilustrações e das descrições dos perfis das comunidades virtuais

ORKUT (SIC)	FACEBOOK (SIC)	TWITTER (SIC)
C1: Odeio professor de matemática  descrição: vc eh dakeles que odeia o bla bla bla das aulas de exatas ?????? eh loco de vontade pra dar umas porradas nu prof de mat ???? juntesse a nos ..vamus esclarecer as coisas cum os nossos professores !!!!! hehehehehe c vc eh um professor ed matematica me explique por que a reputação de vcs eh taum baixa !!!! ***atenção*** ta proibido propagadas!!! ***** jogos são liberados desde que naum sejam idiotas ***** divirtam-se e c quiserem da opinião me mandem scraap ...eu naum leio as mensagens flw ai abraço a todos	G1: Eu odeio o Professor de Matemática  Descrição: Para todos os que realmente detestam o seu professor de matemática...	PT1: Odeio Professor  @OdeioProfessor Professolândia - SP -Brazil DONO: @FofocandoBBB -O maior twitter de pessoas que odeiam Professores, todos que odeiam esta com migo ! Follow-me #ODEIOPROFESSOR =)Since: 13/03
C2: Eu odeio professor FRUSTRADO  descrição: Se você odeia aqueles professores que: + Descontam todas suas frustrações cotidianas em sala de aula. + Adoram tirar ponto por coisas absurdas. + Fazem questão de ferrar quando podem ajudar. + Cobram cada vírgula da matéria do jeito que está no livro. + São injustos.	G2: ODEIO tanto o meu professor!  Descrição: ODEIO BUE O MEU PROFESSOR	PT2: odeio_meu_professor  @OdeioMeuProfe brasil

ORKUT (SIC)	FACEBOOK (SIC)	TWITTER (SIC)
C3: Odeio puxa saco de professor!  descrição: Essa comunidade é pra todos aqueles que odeiam puxa-saco de professor! Os que fazem comentários idiotas pra que todos percebam a presença gloriosa e inteligente deles na sala de aula! Os que fazem questão de dizer que já conhecem demais com o que o professor tá falando! Os que fazem perguntas nos últimos minutos de aula pra que todo mundo vá embora depois das 22h! Os que vão depois da aula falar com o professor só pra ele gravar a cara e o nome deles! Com alguma sorte um dia eles perceberão que pra qualquer professor com um mínimo de cérebro, o puxa-saquismo deles não dá em nada!	G3: Odeio o meu professor de matematica  Descrição: Este grupo é para quem odeia o teu professor de matematica ou outros....	PT3: m...  @maramandrea São Paulo, SP Bióloga e viajante há um tempo. E... : odeio sentir frio!!!
C4: EU ODEIO PROFESSOR CHATO  descrição: essa e e comunidadii dos q naum gostaum dos pofessores chatus akellis malasss q fkaum lah na frente falanduu baboseraa.. ueauheA soh malaa =P flw	G4: Odeio quando o professor me manda calar e eu nem estava a falar.  Descrição: Para todos aqueles que odeiam quando o professor manda calar e nem estavam a falar.	PT4: odeio aula  @odeioaula

ORKUT (SIC)	FACEBOOK (SIC)	TWITTER (SIC)
C5: Eu Odeio Professor de História  descrição: É isso aí! Quem nunca teve um Prof. Pé no Saco de História? Comunidade dedicada àqueles que já "sofreram" com as aulas, ou com as atitudes insanas de algum deles (só queria deixar bem claro, que nem todos professores dessa nossa AMADA matéria, pagam seus pecados aqui...;-)). Entrem , debatam e comentem aqui suas experiências... ^^ [[[COMUNIDADE PRECISANDO DE FOTO PARA CAPA]]] (Contacte o Moderador, para envio de fotos...) Regras acho que todos já sabem, então não vou precisar postar novas e compridas REGRAS na comunidade... =] Obs.: A partir de agora, nao será permitida as famosas POSTAGENS ANÔNIMAS, várias pessoas utilizavam esse método para escarrar e falar besteiras, enviar vírus e coisa e tal, então ta explicado. Ah só mais uma coisinha, comunidade era daquela minininha de olhos puxados, Mity!! Aquela bonitinha que tem uma comunidade Relacionada ali do lado direito... Vlw Mii... ^^ Entrem e convidem seus amigos!	G5: Odeio tar numa aula de substituição e o professor NÃO deixar ouvir música!  Descrição: Leiam o título!	PT5: Eu Odeio Escola  @EuOdeioEscola Bem longe da escola! use a tag #EuOdeioEscola para mostrar toda a sua indignação por esta coisa demoníaca que é a escola!
C6: Eu odeio meu professor de mat  descrição: Professor de matemática. Como algum quer ser isso ? Sei lá Só sei ke tem professores que acham que vc é obrigado a prestar atenção ou a fazer os exercícios. Mais como se ele nem ensinou direito. Se ele sabe que vc não gosta dele ele começa a pegar no seu pé e a te encher o saco. Mais graças a Deus o meu foi expulso da escola, por que tinham muitas reclamações de pais conta ele. E agora eu tenho dois professores super legais (mesmo que não pareça, isso existe) XD Com vc ainda não aconteceu isso ? Vc continua com aquele professor chato ? Vc ainda tem ke ver ele(a) todo dia ? Então eu só posso te dar os pêsames	G6: Odeio aulas sem intervalo!!!  Descrição: Quem é que aguenta 2 horas (ou mais) num auditório, com um professor que se limita a "despejar" matéria??	PT6: Odeio Escola  @odeioescolahehe

ORKUT (SIC)	FACEBOOK (SIC)	TWITTER (SIC)
C7: Odeio meu professor d historia  descrição: Comunidade para todos que um dia tiveram ou ainda tem um professor de história que é digno de ÓDIO :@	G7: odeio professores de português que dão erros gramaticais!!!  Descrição: Que um professor de música dê um erro ortográfico... é aceitável; Que um professor de geografia falhe uma construção sintática... ok, pode ser; Que um professor de matemática tenha dúvidas na conjugação pronominal... desculpa-se; Mas um professor de português!... a esse não se admite que desconheça a gramática da língua...	PT7: Escolaxatadokct  @Odeio_my_escola <i>Se vs odeia a sua escola,entao me siga e seremos duas (o) !</i>
C8: Eu oDeIo ProFesSor CuzÃO Eu odeio Prof. CUZÃO !!! descrição: Essa comunidade é pra quem tem ou conhece algum professor cuzão que gosta de fuder com os aluno !!! Para esses professores eu soh tenho uma coisa a dizer : "VÃO TOMA NO CÚ !!!"	G8: Odeio a minha stora de fisico-quimica!  Descrição: A professoras 100% irritantes. Se Tens algum professor extremamente irritante este grupo é para ti!	PT8: l...  @odeio_escola
C9: eu odeio professor(a) chato(a)  descrição: aí, essa comunidade é pra quem tem professores bem chatos q vc odeia q é doido pra q esse professor(a)morra de tão chato q eles são.	G9: odeio Ciencias e não tou para estudar matéria secante  Descrição: para todos os k odeiam ciencias e teem um professor tao chato k torna a disciplina ainda mais secante	PT9: Eu Odeio A Escola  @EuOdeioAEscola <i>as melhores frases com os motivos que a gente odeia escola....</i>

ORKUT (SIC)	FACEBOOK (SIC)	TWITTER (SIC)
C10: Odeio a voz do meu professor  descrição: Fala sério quem tem ou já teve uma professora q a voz e insuportavel... Uma voz q irritante que dói os ouvidos. Toda vez q a(o) professora(o) vai falar vc já se irrita... parece q ela quer te provocar. Raiva e um tijolo voando na boca é a primeira coisa que vem em mente. Se vc também não suporta a voz da sua professora? Aqui é seu lugar. Vc pode critica-la a vontade nessa comunidade. Expresse sua ira na escrita...	G10: Odeio quando o sor(a) manda continuar a ler e eu nem sei qual é a página  Descrição: Para todos aqueles que passam as aulas distraídos e quando o professor (a), diz para continuar a ler... ficam no pastel xD	PT10: odeio a escola  @odeioaescola1

O quadro anterior possibilita um olhar panorâmico sobre as fotos/ilustrações utilizadas como imagem de exibição do perfil das comunidades virtuais. Ressaltamos que nosso enfoque nesta seção será o texto não verbal, mas, como elas só constroem sentido juntamente com a descrição e o título – texto verbal –, acrescentamo-los ao quadro, para que o efeito de sentido construído para produção dos donos das comunidades seja compreendido mais claramente pelo leitor desta tese. As demais informações do perfil são apenas escolhas de alternativas pré-estabelecidas, escolhas de opções pré-definidas e preenchimento de lacunas e/ou informações automáticas do sistema, que, nesse momento, são irrelevantes à investigação¹⁰². O que de fato pode instaurar o ethos de violência no gênero perfil é a conjunção entre o título, a foto/ilustração de exibição e a descrição, elementos recortados e organizados no quadro anterior.

Através dele, constatamos que a iconicidade dos textos contribui significativamente para a coerência textual; ou seja, o material não verbal é importante na construção do efeito de sentido de agressão a professores e, por conseguinte, na construção do ethos de violência. Desta forma, eles são essenciais para o que chamamos de violência icônica, pois a união do não verbal da imagem de exibição com o verbal do título e da descrição compõe uma unidade

¹⁰² Alguns deles foram analisados em outros momentos desta tese.

textual e discursiva, que tem uma força argumentativa em busca de adesão dos leitores à agressão, fato constatado no corpus. Essa verificação corrobora os resultados e as premissas de Maingueneau (2010b) apresentadas na terceira seção desta tese de que a fotografia auxilia na construção do ethos. Tomamos fotografia como semelhante à ilustração e podemos afirmar que esse elemento não verbal do gênero perfil é imprescindível para a instauração do tipo de ethos constatado por este trabalho.

Ao observar o todo das ocorrências, acreditamos que os textos não verbais utilizados como imagem de exibição são reaproveitados entre aqueles disponíveis no banco de textos do *Google*. Parece-nos que os donos das comunidades virtuais buscam no banco de dados digital uma foto/ilustração, que não necessariamente é agressiva em sua essência, e juntam-na ao título e à descrição por eles produzidos no gênero perfil disponível na página inicial do SRS. A partir da conjunção desses elementos, processa-se um deslocamento de sentido que materializa e divulga o discurso violento contra professores, objetivo precípua das comunidades virtuais enfocadas. Defendemos que, assim, fotos/ilustrações não agressivas em outras situações e usos, no contexto da comunidade virtual, resvalam e, ao mesmo tempo, corroboram os discursos do resto do perfil e, naquela enunciação específica, ganham uma conotação violenta, como se vê nas ocorrências PT1, C2, C3, C4, G4, PT4, C5, C6, G6, G7, PT7, G9, C10 e G10.

Constatamos que, além de oportunizar esse deslocamento de sentido que leva fotos/ilustrações não agressivas a constituírem um ethos de violência, as descrições dos perfis, associadas ao não verbal, também restringem o público-alvo, delimitando que aquelas comunidades destinam-se aos internautas que compartilham aquele discurso e as ideologias que ele perpassa em seu bojo. Portanto, defendemos que fotos/ilustrações, juntamente com descrição e título criam uma imagem agressiva para a comunidade virtual e os enunciadores – o ethos –, que têm (ou não) a adesão dos demais membros a partir do momento em que eles “respondem” às mensagens postadas nos fóruns do Orkut, no mural do Facebook e nos *tweets* do Twitter. Como analisados anteriormente, adesões desse tipo têm como consequência a instauração de uma comunidade discursiva, nos termos de Maingueneau (2008b, 2007, 2002). Nesse ponto da discussão, podemos afirmar, então, que a constituição dessa comunidade discursiva, do ethos de violência e daquilo que chamaremos violência icônica têm como ancoragem principal o não verbal e a estenderemos para os casos que associam verbal e não

verbal na imagem de exibição do perfil. Ficam apenas de fora de nomenclatura as ocorrências que utilizarem apenas elementos verbais.

Embora o Quadro 7 cumpra sua função de apresentar o panorama das ocorrências do corpus, não explicita a natureza dos elementos não verbais utilizados no perfil das comunidades. Para tanto, construímos a tabela a seguir com uma categorização dos dados. Ela organiza-se a partir das categorias por nós nomeadas na primeira coluna, da alocação dos exemplares nas determinadas linhas e do total de ocorrências calculadas para cada uma, número registrado do lado de fora dos parênteses e negritoado quando for a prevalência do caso. Cada comunidade foi nomeada de acordo com as siglas estabelecidas desde o início deste texto¹⁰³, colocada no interior dos parênteses na linha do tipo de elemento contemplado e na coluna referente a cada SRS. Ressaltamos que algumas ocorrências integram-se a mais de uma categoria; por isso, há repetições nas linhas. Portanto, o total das ocorrências por SRS extrapola o número de comunidades de cada uma. Na última linha, registramos a categoria que prevalece no total dos SRS, como se vê em:

TABELA 8: Recursos não verbais utilizados na imagem de exibição do perfil

ELEMENTOS UTILIZADOS	ORKUT	FACEBOOK	TWITTER
a) Ilustrações lúdicas e humorísticas	4 (C1, C4, C6, C7)	2 (G1, G4)	3 (PT1, PT3, PT9)
b) Fotos não agressivas editadas e/ou ressignificadas	4 (C2, C3, C5, C10)	3 (G6, G7, G10)	
c) Ilustrações não agressivas editadas e/ou ressignificadas		2 (G4, G9)	3 (PT1, PT2, PT7)
d) Fotos/ilustrações tipicamente agressivas	3 (C1, C9, C10)	1 (G1)	2 (PT4, PT9)
e) Grafismos	2 (C1, C8)		
f) Ilustrações do sistema/ilustração padrão do SRS		3 (G2, G3, G8)	4 (PT5, PT6, PT8, PT10)
PREVALÊNCIAS	a, b	b, a, c	a, c

¹⁰³ A lembrar: C+ número da ocorrência, para o Orkut; G + número da ocorrência, para o Facebook; PT + número da ocorrência para o Twitter.

A partir das informações reveladas pela Tabela 8, constatamos o uso frequente nos três SRS de fotos e ilustrações editadas e/ou ressignificadas. As fotos se aproximam das ilustrações são fotos manipuladas e editadas pelos usuários. Se descartarmos as ocorrências que permaneceram com a ilustração padrão do sistema (3 do Facebook e 4 do Twitter) e a que optou pelo grafismo (1 do Orkut), constatamos que as demais (22 ao todo) são ilustrações de alguma natureza ou fotos editadas e/ou ressignificadas, o que muda é a forma como elas são utilizadas.

Depois de resumir as categorias observadas no uso de textos não verbais como imagem de exibição dos perfis, passemos à análise das ocorrências. Relembramos que, para que o leitor compreenda nosso caminho analítico, deve retomar e associar o Quadro 7 e a Tabela 8, já que a segunda categoriza os dados do primeiro.

No Orkut (4) e no Twitter (3), há uma preferência por **a) ilustrações lúdicas e humorísticas**, com a “brincadeira” e o “humor” sendo utilizados como atrativo para conquistar a adesão do leitor e desfocar a violência.

Na primeira linha do Quadro 7, podemos perceber que os dois primeiros textos não verbais são relevantes na instauração da agressão aos professores e, conseqüentemente, constroem uma imagem agressiva dos donos e da própria comunidade. As ações executadas pelas personagens desenhadas – um homem socando outro em C1 e um carrasco ferroando um homem preso a um instrumento de tortura em G1 – constroem um ethos de violência, que é “completado” pelo título e pela descrição dos gêneros perfil. Através dos dados verbais, constatamos que ambos os homens agredidos representam o grupo social dos professores de matemática, sujeitos discursivos construídos pela junção das linguagens verbal e não verbal. Apesar dessa nossa interpretação, na ilustração de G1, também é possível compreender o carrasco como o professor e a personagem torturado como o aluno. Nesse caso, o alvo da violência icônica mudaria, mas o teor agressivo do texto permaneceria.

Ancorados em Maingueneau (2010b), acreditamos que a escolha dessas ilustrações disponíveis na web, em detrimento de outras, auxilia a construção do ethos do locutor, no sentido de que revela traços de seu caráter. Isso significa que, ao optar por colocar esses textos não verbais de C1 e G1 na imagem de exibição do gênero perfil, os criadores das comunidades materializam o discurso violento conceituado na seção 3 desta tese. Apesar de serem ilustrações, também podemos dizer que a corporalidade dos locutores é indiretamente

mostrada pelo não verbal. Não se trata de uma relação direta, como seria numa autofoto posada, mas as ações agressivas executadas pelas personagens podem ser metonimicamente levadas para os criadores da comunidade. A seguinte afirmação de Maingueneau (2010b, p. 84) subsidia nossa análise anterior: “convergentes ou não com o ethos discursivo, essas fotos inevitavelmente levam o destinatário a construir um ethos”.

Uma das diferenças entre nossos dados e os do pesquisador francês está na natureza dessas imagens. Verificamos que, para construir anonimato e ludicidade, nos exemplares listados na primeira linha da Tabela 8, o não verbal não é composto por fotografias propriamente ditas; mas sim por ilustrações (fotos manipuladas, caricaturas e desenhos coletados na própria Net, dentre outros). Enquanto as fotos analisadas por Maingueneau (2010b) desejam construir traços de sensualidade e de carisma, qualidades que conquistam namorados(as); as ilustrações de C1 e G1 do Quadro 7, por exemplo, mostram um “ar” humorístico, sarcástico e lúdico, visível no traço quase infantil do nariz do prisioneiro e dos olhos do carrasco de G1, das mãos do soco de C1 e do rosto de PT1. Esse mesmo padrão infantil aparece nos três sites de redes sociais. Essa é uma regularidade que constatamos no corpus. Porém, essa aparente infantilização é soterrada pela constatação do efeito de sentido violento e agressivo que está subjacente à cena desenhada em G1: o professor de matemática é amarrado e marcado literalmente “a ferro e fogo” com o número 2, resultado da soma proposta por ele na lousa; diante da pressão física do estudante representado como um carrasco, o professor modifica o resultado da soma para 3, número matematicamente incoerente; ou seja, o aluno obriga pela força física o docente a errar. Percebemos, portanto, o discurso violento e constrangedor que a ilustração do perfil da comunidade virtual constrói. A apreciação especializada do analista do discurso consegue superar o desvio de foco da cena, aparentemente inocente e engraçada, e chega à **violência icônica**, que converge a violência verbal.

Demonstramos aqui, com essa análise da violência icônica, o terceiro acréscimo teórico de nossa pesquisa, como descrito na *Introdução* desta tese. Acreditamos que esse movimento analítico em direção ao não verbal, associado ou não ao verbal, é importante à Análise do Discurso, porque chama a atenção para o fato de que ele materializa o discurso violento.

As análises anteriores se aproximam das constatações obtidas por Recuero & Rebs (2013, p. 163) de que “a imagem que é exibida no perfil dos internautas estaria, assim, ‘selecionando’ (ou, por outra dimensão, ‘apresentando’) a imagem do sujeito fisicamente,

unindo sua compreensão por meio do concreto visualizado na imagem e o seu significado virtual...”. As sinalizações dos pesquisadores estão alinhadas às nossas, embora eles analisem perfis pessoais do Facebook, diferentemente deste trabalho, que estuda comunidades virtuais em redes sociais.

A associação das três pesquisas – esta tese, a de Recuero & Rebs (2013) e a de Maingueneau (2010b) – nos faz defender que o não verbal mostra traços do “dono do perfil”. Ele é, portanto, uma materialidade que constrói o ethos dos autores e dá indícios da ideologia “defendida” pela comunidade virtual; nesse caso, a violência.

Por outro lado, no Orkut(4) e no Facebook(3), há preferências por **b) fotos não agressivas editadas e/ou ressignificadas** e no Facebook(2) e no Twitter(2), há ocorrências de **iii) ilustrações não agressivas editadas e/ou ressignificadas**. Nessas categorias, alocamos as ocorrências de elementos não verbais já existentes na web, como a maioria dos casos, que essencialmente e em outros contextos não constroem efeitos de sentidos agressivos, mas que na comunhão com o título e a descrição produzidos pelos autores da comunidade, num processo de edição e/ou ressignificação, constroem o discurso violento destinado a professores. Como bem constataram Recuero & Rebs (2013), a fotografia utilizada pelos sujeitos por eles observados e entrevistados funciona em sites de redes sociais como: 1) *identificação da realidade*; 2) *reconstrução do eu*; 3) *valor social*. Esses resultados têm algumas diferenças dos nossos, porque os pesquisadores enfocam os perfis pessoais, enquanto nós, as comunidades virtuais. Apesar disso, esses resultados se aproximam do funcionamento discursivo de nosso corpus. As fotos/ilustrações condensadas no Quadro 7 identificam uma realidade construída discursivamente pelos donos das comunidades, reconstruindo (através da edição e da ressignificação) um eu, mesmo que esse eu seja coletivo, e têm valores sociais, no caso, valores como violência e agressão. Enquanto Recuero & Rebs (2013) constatarem pouca manipulação nos autorretratos por eles analisados, constatamos em nosso corpus um número elevado de edições de fotos e ilustrações, manipulações essas que constroem o ethos de violência.

Ocorrências como C3 e G4 ilustram as categorias anteriores. A fotografia de um homem (C3) e a ilustração de um menino sentado à mesa (G4) não têm, em si mesmas, efeitos de sentido agressivos, mas, quando associamos tais elementos não verbais aos verbais, constatamos o ethos constituído pela composição textual construída pelos produtores dos textos. A descrição de C3 (Cf. Quadro 7) ressignifica os elementos não verbais aparentemente

afetivos e instaura a agressão, desta vez, ao que eles chamam de “puxa saco de professor”. Também a descrição de G4 (Cf. Quadro 7) ressignifica as interrogações que circundam o menino e constroem a imagem do professor injusto, daí as interrogações (o aluno não compreende por que o professor o repreendeu), que, por isso, deve ser odiado. Em ambos os casos, fica evidente nos elementos não verbais que houve uma edição dos textos. Provavelmente, a frase circulada não fazia parte da foto nem as interrogações da ilustração originais. Acreditamos que elas tenham sido acrescentadas pelos autores da composição imagética, o que revela a manipulação dos elementos como um recurso construtor do ethos de violência. Ressaltamos que, nos casos analisados, a própria e singular associação entre textos não verbais preexistentes e a produção de textos verbais tipicamente seus já instaura a manipulação e ressignificação típicas dessas categorias.

No Orkut (2), no Facebook (1) e no Twitter (2), há ocorrências de **d) Fotos/ilustrações tipicamente agressivas**, nas quais o texto não verbal já traz em si um efeito de sentido agressivo. É o que percebemos em C10, PT4, PT4, PT9, além dos casos explícitos de C1 e G1 já analisados anteriormente. As quatro ocorrências têm em comum a fisionomia de alguém gritando, ação que já traz em si um teor de agressão, pois sempre está presente em momentos como discussões e embates pessoais. Seja na forma de fotografia ou de ilustração, as cenas construídas pelo não verbal materializam uma corporalidade, nos termos de Maingueneau (1998, 2002). Quando a imagem de exibição do gênero perfil se constitui de cenas que denotam ira, como acontece com as fisionomias de gritos variados expressos no corpus, o ethos de violência constitui-se de forma explícita, o que nos faz colocá-lo dentro do ethos mostrado. Nesses casos, o tipo de ethos constitutivo do não verbal corrobora a agressão presente nos textos verbais dos títulos e das descrições. Para que o leitor perceba a força dos elementos não verbais dessa categoria, sugerimos uma nova consulta aos exemplares resumidos no Quadro 7.

Apenas no Orkut, há ocorrências de **e) grafismos** (2), uma composição não verbal constituída por letras e formatação especial, tal como diferenciação de fontes, jogo com tamanho e disposição dos caracteres e uso de recursos de formatação como negrito, itálico, subscrito etc. Os autores de C3 e C8 utilizaram tais recursos; no primeiro, há uma mescla entre elementos verbais – grafismo – e elementos não verbais – fotografia manipulada e caricaturada – que juntos constituem a corporalidade. O caso de C8 é um autêntico grafismo, pois a imagem de exibição do perfil não apresenta figura propriamente dita, o caráter

agressivo está no conteúdo do texto – declaração de ódio ao *Prof. CUZÃO* – e na formatação especial dada às palavras agressivas como CUZÃO. Percebam que Prof. está em minúscula, por ser o alvo da violência, e a segunda palavra, que contém o estopim do ataque, está em caixa alta. Esse é um recurso visual aplicado às palavras, o que nos autoriza a tratar o caso de C8 também como um recurso visual. Constatamos que essa categoria de recurso não verbal não interfere diretamente na corporalidade do ethos de violência, como fazem as outras anteriores, mas tem papel significativo na constituição do caráter necessário para a constituição desse ethos.

Por último, temos uma categoria pouco representativa para nossas reflexões: **f) ilustrações do sistema/ilustração padrão do SRS**, presentes no Facebook(3) e o Twitter(4), SRS que apresentaram quantidades consideráveis de comunidades que não utilizam uma imagem de exibição própria e particular. O Orkut mostrou-se como o único SRS no qual todos os donos optaram por escolher uma foto/ilustração para representá-los. Acreditamos que esse resultado seja pouco significativo para nossa reflexão, porque não conseguimos levantar efeitos de sentidos possíveis nem corporalidade ou caráter específicos que construam o tipo de ethos constatado, já que a ilustração padrão do sistema homogeneiza e torna semelhantes os textos não verbais.

Embora não tenham sido objeto desta investigação, gostaríamos de registrar o papel da **imagem de exibição das comunidades relacionadas** do Orkut e dos perfis pessoais dos membros na corroboração do ethos instaurado. Em Silva (2012), pesquisa inicial desta tese, traçamos análises mais detalhadas sobre as fotos pessoais dos membros, portanto, sugerimos essa leitura aos interessados, pois na coleta dos dados específicos desta tese, essa porção textual dos SRS não foi enfatizada, dado o recorte teórico-metodológico processado aqui.

Além dela, também destacamos um novo recurso utilizado no Facebook, que não existe em grupos, **a foto de capa** de perfis pessoais e de páginas. Semelhantemente à foto de exibição do perfil, acreditamos que ela auxilia a construção do ethos, principalmente no que se refere ao caráter, conceito discutido por Maingueneau (1998) como os traços psicológicos que o locutor mostra em seu discurso materializado como texto. Acreditamos que os elementos visuais escolhidos para ficar sobrepostos à foto do perfil e em lugar de destaque na parte superior da página inicial, ocupando todo o espaço horizontal de uma ponta a outra, mostram traços psicológicos que auxiliam a construção da imagem do locutor – o ethos. Como exemplo, embora não faça parte de nosso corpus, selecionamos o seguinte caso:

FIGURA 18: Foto de capa de professora universitária



Disponível em <https://www.facebook.com/v....581> . Acesso em 25 Març. 2014

Ao selecionar justamente a fotografia de uma estante com artigos pessoais de viagens e livros diversos, a dona do perfil mostra traços de seu caráter, que, por sua vez, ajudam a construir seu ethos de acadêmica, de pesquisadora e de turista. Isso é um indício de que sua escolha não é aleatória e de que o elemento não verbal foto de capa revela traços de uma inscrição ideológica relacionada ao universo acadêmico, intelectual.

Nossa leitura pode ser sustentada com o status e alguns comentários da professora e de seus amigos durante a publicação da foto:

FIGURA 19: Status e comentários sobre a foto de capa da professora universitária

The image is a screenshot of a Facebook profile page with several annotations. The profile name is [redacted] and the location is Recife. The status update, dated 17 de março, says: "Até passei uns dias com outras capas, mas bateu saudades das minhas coisinhas, gente!". The cover photo shows a bookshelf filled with books and decorative objects. The left sidebar shows various interests like "Cine Pendrive", "Criaticidades", and "Curta Pernambuco". The right sidebar shows a list of groups. The main area displays comments from friends, with one comment from [redacted] saying: "Muito sua cara essa estante... E claro que nao podia faltar Paris e NY...". The annotations are as follows:

- STATUS POSTERIOR À PUBLICAÇÃO DA FOTO**: Points to the status update.
- LEGENDA DA FOTO**: Points to the cover photo.
- COMENTÁRIOS DE AMIGOS**: Points to a comment from [redacted].
- COMENTÁRIO/R ESPOSTA DA PROFESSORA**: Points to a reply from [redacted] to the comment above.

Disponível em <https://www.facebook.com/v...581>. Acesso em 25 Març. 2014

Os excertos destacados em preto revelam os efeitos de sentido sinalizados pela professora ao publicar a foto de capa, demonstrando a imagem, o ethos dito (MAINGUENEAU, 2010b). Como explicado na seção 3, esse plano de manifestação do ethos se refere àquele construído no momento em que o enunciador dá informações de si. O

diferencial é que, no caso em análise, essas informações são dadas por material não verbal, fotografias através das quais, segundo Maingueneau(2010b), também se constrói ethos. Já o comentário dos amigos-internautas revela o ethos mostrado (MAINGUENEAU, 2010b) e sinaliza que há consonância entre o ethos visado e o produzido, nos termos de Maingueneau (2008b). Não nos alongaremos na análise das Figuras 18 e 19, porque elas não fazem parte do nosso corpus. Pretendíamos apenas registrar a importância de tal novo elemento não verbal constitutivo do gênero perfil para a construção do ethos.

Ao final desta seção, concluímos que os recursos não verbais presentes no gênero perfil de comunidades virtuais que agridem professores e de outros SRS são significativos na constituição do ethos de violência, configurando o que chamamos de violência icônica. Além disso, constatamos que o não verbal constitutivo desse gênero de discurso pode se configurar como um elemento agregador dos membros da comunidade. Ao vincular-se às comunidades virtuais que apresentam aqueles textos não verbais como imagem de exibição os internautas passam a ser mais que membros de uma comunidade virtual. O clique no *Participar* do Orkut e do Facebook e no *Seguir* do Twitter faz com que eles integrem uma comunidade discursiva, nos termos de Maingueneau (2013, 2010, 2008b, 2007, 2002), que partilha a violência contra professores, até porque a imagem de exibição é o primeiro dado visualizado pelos candidatos quando acessam o perfil da comunidade. Clicar no link para entrar na comunidade é corroborar e tornar-se partícipe da violência.

5.3 CARACTERES ESPECIAIS DE PSEUDÔNIMOS E NOMES DE USUÁRIOS

Acreditamos que outros elementos não verbais resultantes das possibilidades e características do ambiente virtual produzem efeitos de sentidos recorrentes nas comunidades virtuais analisadas e contribuem para a constituição do ethos de violência.

A reflexão realizada nesta seção da tese sobre o papel de recursos não verbais na “camuflagem” dos nomes de usuários juntar-se-á à discussão de Maingueneau (2010b), resumida na terceira seção desta tese, sobre os **pseudônimos** como um dos planos de manifestação do ethos. As análises de sites de relacionamento publicadas em sua obra *Doze conceitos em análise do discurso* autorizam-nos a acreditar que a forma como os usuários das

comunidades camuflam seus nomes civis interfere diretamente no ethos discursivo construído. Os ciberintimidadores analisados usam pseudônimos, semelhantemente aos solitários observados pelo pesquisador francês, mas os primeiros vão além, empregando símbolos e elementos gráficos típicos da escrita digital, na tentativa de esconder a autoria dos textos agressivos, de ficar anônimo no SRS (como descrevemos nas seções 4 e 5.3) e de impedir que as ferramentas de busca dos SRS encontrem seus perfis. Como se não bastasse se esconder por trás dos pseudônimos, que já são uma forma de camuflagem, eles mascaram ainda mais suas identidades civis através dos recursos descritos na segunda seção desta tese. Por isso, embora sendo redundante, nomeamos os materiais verbo-visuais desta seção como “pseudônimos camuflados”, a fim de registrar um diferencial em relação às constatações de Maingueneau (2010).

Semelhantemente ao autor, acreditamos que as características mostradas nos pseudônimos, associadas às do texto verbal, fazem o leitor ativar um determinado ethos (MAINGUENEAU, 2010b). Protegidos pelos recursos utilizados, os enunciadores têm ampliada, por meio de um pseudônimo, a coragem de proferirem agressões públicas na web, num processo que se alinha às discussões desinibidas descritas por Castells (2005). Por sua vez, acreditamos que essa coragem e essa desinibição sejam fundamentais na constituição do ethos de violência, porque elas são uma de suas molas propulsoras. O anonimato (MAINGUENEAU, 2002; MARCUSCHI, 2004), o distanciamento espacial (RECUERO, 2009), as regras próprias (RECUERO, 2009) e o número ilimitado de leitores (MAINGUENEAU, 2002) analisados na seção 4 são propensos à constituição de *ethé* diversos, corroborando a acepção divergente e difusa dada por Maingueneau (2010b, 1998). Dentre essa diversidade, alocamos o ethos de violência e acreditamos que ele sofre influência significativa dessas características da internet, que muitas vezes são oportunizadas pela camuflagem de seus nomes civis e pela quase impossibilidade de “ser descoberto”.

A fim de que o leitor conheça melhor o comportamento do corpus em relação ao que chamamos pseudônimos camuflados, produzimos a seguinte tabela, com uma categorização dos dados:

TABELA 9: Elementos utilizados na composição de nomes de exibição dos autores das comunidades

ELEMENTOS UTILIZADOS	ORKUT	FACEBOOK	TWITTER
a) Caracteres especiais unicamente	1 (C4)		
b) Caracteres especiais misturados a letras do alfabeto Português	4 (C6, C7, C8, C9)		1 (PT8)
c) Underline entre letras ou palavras			2 (PT7, PT8)
d) Espaços entre letras	2 (C6, C8)		
e) Alternância entre letras maiúsculas e minúsculas	1 (C8)	1 (G9)	4 (PT1, PT2, PT5, PT9)
f) Letras de outros alfabetos misturadas ao do Português	1 (C9)		
g) Símbolos matemáticos e/ou numéricos	1 (C9)		1 (PT10)
h) Apelidos íntimos	1 (C8)		1 (PT3)
i) Apelidos com sobrenome			1 (PT3)
j) Substantivos próprios sem sobrenome	1 (C1)		
k) Substantivos próprios com sobrenome	1 (C2, C5)	9 (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G8, G9, G10)	
l) Frases compostas por substantivos comuns e/ou verbos			8 (PT1, PT2, PT4, PT5, PT6, PT8, PT9, PT10)
m) Nenhuma indicação de autores	1 (C3, C10)		
PREVALÊNCIAS	b, d	K	l, e

É evidente que os critérios de organização das informações resumidas na tabela anterior foram os mesmos descritos para as Tabelas 8 e 4. Além disso, é importante esclarecer que as **categorias de a até g** utilizam explicitamente recursos não verbais, enquanto que aquelas **de g a l** partem da ideia do grafismo, de que mesmo a linguagem verbal (apenas com palavras e letras) também tem sua configuração não verbal, uma vez que utiliza das combinação, repetição, e formatação de letras, além do espaço entre elas. Desta forma, tornam-se categorias coerentes a uma reflexão sobre elementos não verbais, até porque elas revelam dados interessantes sobre os pseudônimos camuflados utilizados pelos donos, administradores e autores das comunidades virtuais.

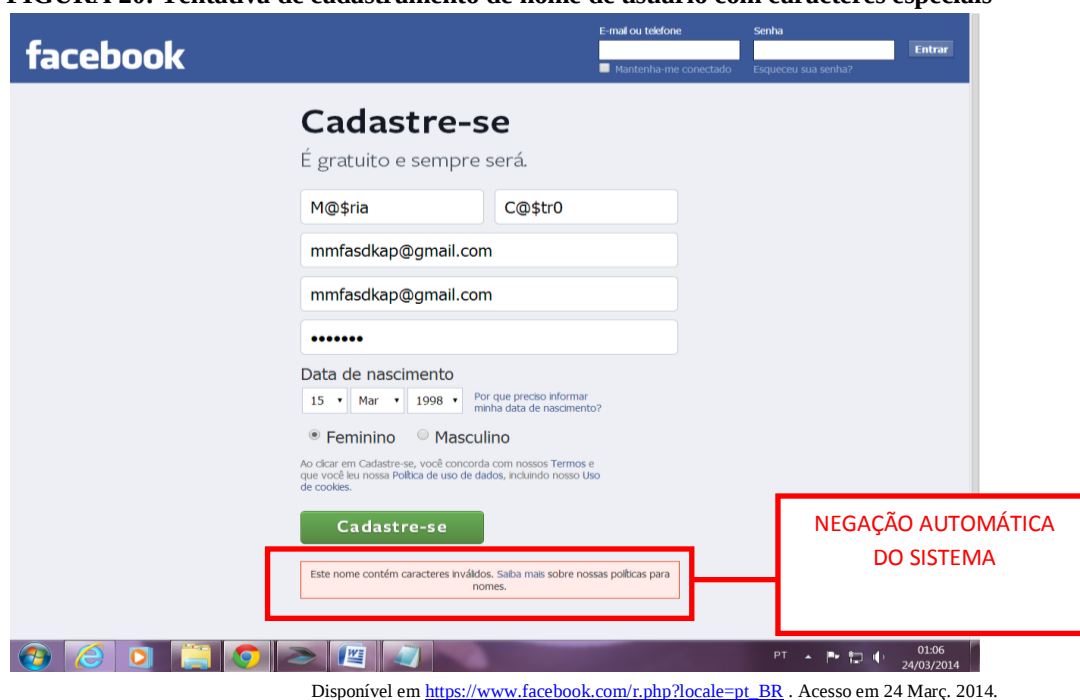
De acordo com os resultados da tabela, o Orkut se destaca pela recorrência das **categorias b e d**, porque o público desse SRS é mais adolescente¹⁰⁴ e nele é comum o uso de caracteres especiais para mascarar os nomes dos usuários. Durante muito tempo, essa prática foi tão comum entre os orkuteiros que, ao ser criado, o Facebook estabeleceu como regra de uso o cadastro dos nomes civis, próprios e reais dos usuários, como revela o seguinte trecho da *Declaração de Direitos e Responsabilidades*, documento disponível no link *Termos*, no rodapé do ambiente virtual:

Os usuários do Facebook fornecem seus nomes e informações reais [...] 7. Você deve manter suas informações de contato precisas e atualizadas. [...] 10. Se você selecionar um nome de usuário ou identificador similar para sua conta ou página, nós nos reservaremos o direito de remover ou recuperá-lo se considerarmos adequado (por exemplo, quando um proprietário de uma marca comercial reclamar de um nome de usuário que não tem qualquer relação com o nome real do usuário) (FACEBOOK, 2014). [Grifos nossos]

Os termos destacados na citação do documento autorizam nossa interpretação daqueles dados. Na prática, observamos que o sistema computacional identifica a presença de caracteres especiais e não permite a conclusão do perfil criado com caracteres diferentes. Para ilustração, tentamos criar um nome de usuários com caracteres especiais, para o qual o sistema operacional do SRS informou o seguinte:

¹⁰⁴ A *Declaração de Direitos e Responsabilidades* do Facebook (2014) define que “Você não deve usar o Facebook se for menor de 13 anos”

FIGURA 20: Tentativa de cadastramento de nome de usuário com caracteres especiais



Disponível em https://www.facebook.com/r.php?locale=pt_BR . Acesso em 24 Març. 2014.

Ao clicar nos link *Saiba mais* do excerto destacado, o internauta é direcionado ao documento *Quais nomes são permitidos?* Nele, os desenvolvedores do SRS em análise, estabelecem explicitamente que

Nomes não podem incluir: - Símbolos, números, capitalização incomum, repetição de caracteres ou pontuação; - Caracteres de diversos idiomas; - Títulos de qualquer tipo (ex.: profissional, religioso etc.); - Palavras, expressões ou apelidos no lugar de um nome do meio; - Qualquer tipo de conteúdo ofensivo ou sugestivo. Lembre-se também: - O nome que você usa deve ser o seu nome verdadeiro, conforme descrito em seu cartão de crédito, carteira de identificação de aluno etc.; - Apelidos podem ser usados como primeiro nome ou nome do meio, caso sejam uma variação do seu nome ou sobrenome verdadeiro (como Edu, em vez de Eduardo); - Você também pode listar outro nome em sua conta (ex.: nome de solteiro, apelido ou nome profissional) adicionando um nome alternativo à sua Linha do tempo.;- Apenas o nome de uma pessoa deve ser informado na conta – as Linhas do tempo são apenas para uso pessoal; - Fingir ser alguém ou algo não é permitido (FACEBOOK, 2014). [Grifos nossos]

A descrição tecida anteriormente explica a prevalência da categoria **k) Substantivos próprios com sobrenome** no SRS analisado. Claro que essa política de uso do ambiente não impedia totalmente a criação de perfis falsos, de apelidos ou de pseudônimos, pois sabemos que alguns internautas encontram formas alternativas de burlar as normas, mas ela desestimula a maioria dos usuários que pretendem entrar para o Facebook.

Como o Orkut não tem mecanismos de gerenciamento desse sentido, os internautas ficam mais livres para “camuflar” e mascarar seus nomes de usuários através dos recursos descritos na última tabela, criando nomes como “ dono: -=Jμ [] ٧٤٤٦ ” (C9), enquanto que, no Facebook, os administradores eram quase que obrigados a revelar sua identidade com nomes como “ Administradores [] ” (G6). Também cremos que essa seja uma das possíveis causas da diferença significativa na quantidade de comunidades agressivas entre o Facebook (19) e o Orkut (1000). A vinculação das comunidades ao perfil pessoal dos administradores talvez inibisse a criação das comunidades virtuais. Esse é um sinal de que o anonimato estimula as discussões desmedidas e oportuniza a violência contra professores, entre outras.

Por sua vez, prevalece no Twitter, as categorias **l) Frases compostas por substantivos e/ou verbos**, como se vê em “ DONO: @FofocandoBBB ” (PT 1) e **e) Alternância entre letras maiúsculas e minúsculas**, como se vê em “ @OdeioMeuProfe brasil ” (PT2). Nesses casos, o recurso não verbal parece ser mais discreto que aqueles usados no Orkut, mas também apresentam natureza icônica. Uma arrumação diferenciada de uma frase como a de PT1 e o simples jogo de maiúscula e minúscula de PT2 já são, por si sós, estratégias icônicas.

Além disso, a composição de nomes de usuários utilizando frases completas com substantivos e verbos têm grande impacto na construção do ethos de violência, porque as palavras selecionadas pelo enunciador já carregam em sua carga semântica potenciais características do caráter de violência. Palavras como *fofocando*¹⁰⁵ e *odeio*, no contexto analisado, constroem um efeito de sentido relativamente agressivo para com os professores em PT2, já que fofocar pode conotar falar mal e macular a imagem de alguém. Então, elas materializam explicitamente o discurso violento. Acreditamos que, quando os donos das comunidades virtuais do Twitter criam pseudônimos através de frases completas, corroboram o ethos de violência instaurado pela foto/ilustração de exibição, o título do ambiente e a descrição, elementos constitutivos do gênero perfil.

O uso de caracteres computacionais especiais, o emprego de símbolos especiais (matemáticos, gráficos e de outras línguas) e o jogo entre maiúsculas e minúsculas foram os recursos não verbais recorrentes para construção dos nomes de usuários nos 30 exemplares do

¹⁰⁵ Sabe-se que a palavra “fofocar” pode ter o efeito de sentido de “contar as novidades”, mas nossa análise refere-se a um contexto no qual o discurso violento já está tácito e essa possibilidade é descartada, como sinalizam os títulos e as descrições das comunidades.

corpus. Acreditamos que eles dificultam a localização dos usuários nos mecanismos de buscas dos ambientes virtuais do Orkut.

Em Silva (2012), chegamos a resultados bem semelhantes a esses. O diferencial aqui está em nossa vinculação às linhas de pesquisa Análise do Discurso e Análise de Gêneros Textuais. Do interior da primeira, Maingueneau (2010b, 2002) nos faz crer que o anonimato e o uso de pseudônimos, que pensamos ser fortalecidos pelo uso de recursos não verbais, contribuem para a constituição do ethos discursivo. Da segunda, Marcuschi (2004), quando preconiza que o anonimato é típico e constitutivo dos gêneros emergentes no ambiente virtual, faz-nos associar esse fenômeno à coragem de agredir professores (descrita na seção 2 desta tese) e às discussões desinibidas descritas por Castells (2005). Além desses cânones que tomamos como referências, a pesquisa de Aragão (2013) também se alinha aos nossos resultados. Ao analisar a *Construção do ethos nas charges*, título de seu artigo publicado em periódico representativo, a autora constata que “[...] o ethos se revela [...], como pode ser observado em índices verbais e não verbais relacionados ao campo semântico...”; ou seja, ela também acredita no papel importante dos elementos não verbais na construção do ethos.

Nesta tese, analisamos apenas os nomes dos usuários donos e criadores das comunidades virtuais, por exigência do recorte dado aos dados e por restrições de sua coleta, já que ilustramos apenas a página inicial dos SRS. Mas, em Silva (2012), optamos por analisar mais detalhadamente os recursos utilizados na construção dos **nomes dos membros** integrantes da comunidade virtual. Lá o leitor encontrará mais reflexões sobre este elemento não abordado aqui. Procedemos da mesma forma em relação às **figuras** constituídas por caracteres especiais em mensagens de fóruns do Orkut, deixamo-las de fora da reflexão traçada aqui, porque aparecem em espaços internos da comunidade, não coletados no corpus desta tese. Mas, em Silva (2012), realizamos uma análise dos exemplares encontrados em uma comunidade do Orkut. Tal reflexão trouxe dados significativos que inspiraram esta seção, portanto, sugerimo a consulta ao artigo que registra a pesquisa anterior a esta.

Ao final das reflexões e análises desta seção, podemos afirmar que o ciberintimidadores são “protegidos” pela camuflagem de nomes, pelo número elevado de participantes, pela privacidade da comunidade ou pela inconsistência de uma legislação específica sobre crimes

virtuais, que ainda está em construção¹⁰⁶; características da virtualidade que dificultam a denúncia e a averiguação policial dos casos.

A fim de ampliar a reflexão sobre os elementos não verbais auxiliares da construção do ethos de violência e da violência icônica, passemos à análise dos caracteres computacionais quando formadores de *emoticons* em mensagens diversas postadas nos SRS.

5.4 CARACTERES ESPECIAIS DE *EMOTICONS* EM DESCRIÇÃO DE PERFIL E EM MENSAGENS DIVERSAS

Nesta última subseção, analisaremos os usos e os efeitos de sentido de caracteres especiais utilizados em *emoticons* como elementos não verbais que auxiliam na construção do ethos de violência. Trata-se, principalmente, dos caracteres computacionais, aqueles presentes no teclado do micro. Acreditamos que tais recursos não verbais são significativos ao fenômeno discursivo analisado por esta tese, porque a forma como os caracteres são dispostos nos textos e no espaço visual do ambiente constrói sentidos agressivos que mostram, nos termos de Maingueneau (2010b, 2002, 1998), o ethos ora investigado.

Ao tratar da coesão do texto, o autor nos dá indícios que podem ser associados ao fenômeno tematizado por esta seção. Ele afirma que:

Do modo de coesão resultam também, num nível mais superficial, os modos de *encadeamento* do discurso. Esse é um domínio mal conhecido, mas de grande importância. Cada formação discursiva tem uma maneira que lhe é própria de construir seus parágrafos, seus capítulos, de argumentar, de passar de um tema a outro... Todas essas junturas de unidades pequenas ou grandes não poderiam escapar à carga da semântica global (MAINGUENEAU, 2007, p. 101). [Grifos nossos]

As palavras anteriores do autor são esclarecedoras, porque nos permitem dizer que os *emoticons* são formas de junção de unidades não verbais, os caracteres computacionais, típicas do discurso proferido em ambiente virtual, dos gêneros digitais, nos termos de Marcuschi (2004) e Marcuschi & Xavier (2004), e da variedade linguística utilizada, o Internetês. Na construção discursiva, através das “carinhas”, o enunciador faz a junção do texto e revela na materialidade textual os sentidos que expressam suas emoções. Acreditamos, portanto, que as cargas semânticas materializadas nos *emoticons* são rastros do discurso

¹⁰⁶ Reconhecemos que já há iniciativas importantes para a construção de uma legislação específica, como o *Marco Civil da Internet* e a *Lei 12.737*.

subjacente e são parte importante na constituição do ethos de violência; por isso, chamá-los-emos de “*Emoticons* agressivos”.

Entendemos também que o uso do Internetês representado pelos *emoticons* agressivos acrescenta ao caráter do enunciador um certo traço de subversão, já que ele subverte e deslegitima a norma padrão. Defendemos que, no caso de “carinhas” que revelam emoções pejorativas ou agressivas, comumente encontradas em nosso corpus, essa subversão corrobora a violência discursiva de onde se origina o ethos de violência e expressa a violência icônica tematizada nesta seção, já que elas são reconhecidamente constituídas por elementos não verbais.

Constatamos que, na realidade por nós observada, os *emoticons* são elementos constitutivos de diversos gêneros digitais encontrados na página inicial das comunidades virtuais, tais como descrições de perfis (nos três SRS), mensagens (no Facebook e no Twitter) e comentários (no Facebook e no Twitter). A fim de apresentar ao leitor uma visão panorâmica desses elementos não verbais encontrados em nosso corpus, produzimos a seguinte tabela:

TABELA 10: Emprego de *emoticons* nas comunidades virtuais

	EMOTICON UTILIZADO (SIC)	ORKUT	FACEBOOK	TWITTER	SENTIDO ¹⁰⁷ (SIC)	TOTAL DE OCORRÊNCIAS POR SENTIDO
EMOTICONS NÃO-AGRESSIVOS	s2			2 (PT5)	Símbolo do amor, coração	2
	=]	1 (C5)			Sorrindo	3
	=)			1 (PT1)		
	;D		1 (G4)			
	=D		1 (G4)		Sorriso grande ou risada	7
	:D		5 (G4)	1 (PT5)		
	__ *_*			3 (PT5, PT7)	Olhinho brilhando	4
	.		1 (G8)			
	XD Xd xDDD	1 (C6)	16 (G1, G4, G6, G8, G10)		Sorrindo com os olhos fechados ou envergonhado	18
	x)		1 (G8)			
	x'D		1 (G10)		Rindo de forma tímida, rindo mostrando a língua	1
	:D		1 (G4)			1
	;))		2 (G4)		Piscada	2
	,**	1 (C5)			Piscada e beijinho	1
	; ~)	1 (C5)				1
EMOTICONS AGRESSIVOS E/OU PEJORATIVOS	<°))>>< <°))>><			1 (PT3)		1
	=((((=(		1 (G4)	1 (PT1)	Triste	2
	:X		1 (G8)		Eu não devia ter dito isso, segredo	2
	=X			1 (PT1)		
	.SS		1 (G4)		confuso	2
	:S		1 (G4)		De língua pra fora, expressando sarcasmo ou debochando	6
	=P	1 (C4)				
	:P		1 (G4)			
	:P		2 (G1, G4)			
	:b		1 (G8)		Sobranceira levantada, saliente	2
	^^	2 (C5)				
	:@	1 (C7)	1 (G4)		Pessoa gritando	2
	-.'		1 (G1)			1
	.-		1 (G4)		Pessoa estressada	1
TOTAL DE OCORRÊNCIAS POR SRS		8	40	10		59
PREVALÊNCIAS DOS EMOTICONS AGRESSIVOS E/OU PEJORATIVOS		^^	:P	=(, =X	:P , =P De língua pra fora, com sentido de sarcasmo ou deboche	

¹⁰⁷ Como os sentidos dos *emoticons* são voláteis, a depender dos usos constantes dos internautas, optamos por citar os sentidos de acordo com sites e blogs. Qualquer livro, artigo ou dissertação que utilizássemos, devido ao tempo necessário para publicação, poderia estar defasado. Coletamos, portanto, as informações da sexta coluna da tabela nos sites *Uhull*, *Uol* e *Text Meanings*. Assim, supomos registrar os sentidos mais utilizados dos *emoticons*.

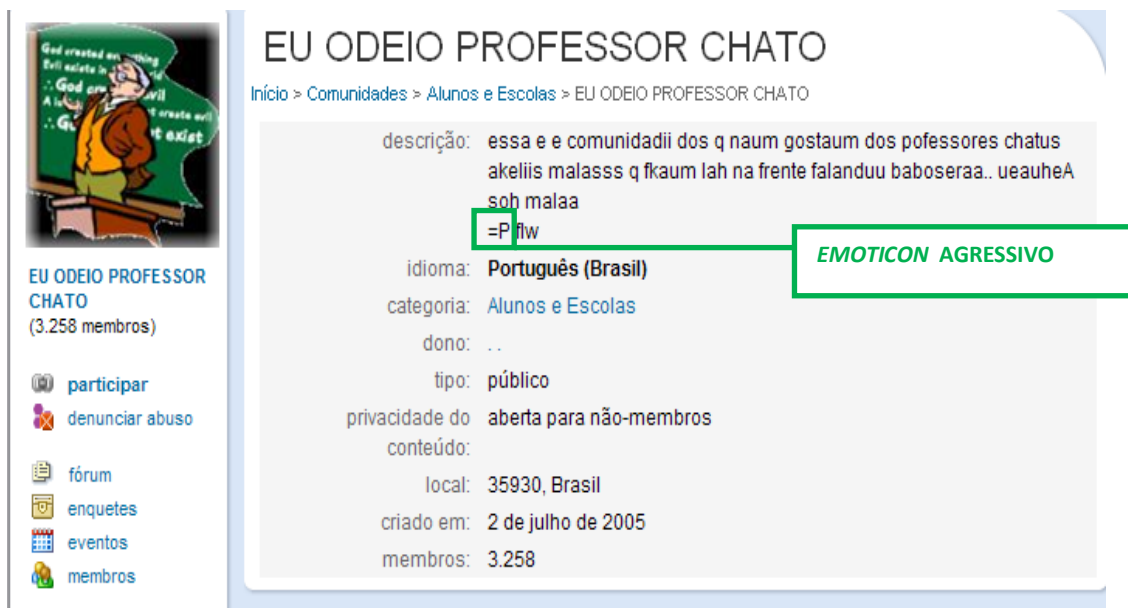
Em primeiro lugar, o total de ocorrências (59) é uma quantidade considerável e demonstra o uso constante de *emoticons* em diversos gêneros dos SRS analisados. Os valores descobertos no total de cada coluna demonstram que o Facebook se sobressai no uso desses recursos visuais, ficando o Twitter em segundo e o Orkut em terceiro.

As poucas ocorrências no Orkut(8) podem ser explicadas por sua interface e pelo recorte dado à nossa coleta do corpus – apenas a página inicial –, local no qual não aparecem as diversas mensagens dos fóruns de discussão, gênero profícuo no uso de *emoticons*. Como constatamos na seção 4, a página inicial do Orkut só oferece os títulos dos fóruns e enquetes, o que nos impediu de analisar uma massa significativa de textos icônico-verbais produzidos pelos membros desse SRS. Acreditamos que uma análise dos textos internos dos fóruns, como esboçamos em Silva (2012), traria dados significativos sobre os usos de *emoticons* agressivos.

Pela recorrência dos exemplares, optamos por também registrar na Tabela 10 os *emoticons* não-agressivos, para que o leitor conheça um pouco dos usos e significados desses elementos não verbais, mas o que nos interessa de fato nesta seção são as ocorrências registradas no bloco ***Emoticons* agressivos e/ou pejorativos**, bloco no qual nos deteremos a partir de agora. Como a nomeação revela, listamos lá todas as ocorrências que mostram traços agressivos destinados aos professores, pois cremos que materializam o caráter e a corporalidade (MAINGEUNEAU, 2010B, 2002, 1998) com efeitos pejorativos, traços que interferem na construção do ethos de violência e da violência icônica. A coluna dos sentidos revela esse teor agressivo, pois registram arrumações específicas de caracteres computacionais que mostram tristeza, fala inapropriada, confusão, sarcasmo, deboche, expressão facial irritada ou agressiva, grito, estresse, traços psicológicos que, pelo princípio dos *emoticons*, revelam o estado de espírito dos autores do texto; ou seja, mostram características psicológicas e físicas que interferem na construção do tipo de ethos constatado por esta pesquisa, semelhantemente à teoria desenvolvida por Maingueneau (2010b, 2002, 1998).

Os *emoticons* com efeitos agressivos (e seus sentidos) que se destacam em cada SRS e aquele que se sobressai na quantidade de 6 ocorrências usos são exemplos claros do que descrevemos no parágrafo anterior. Observem a ocorrência a seguir:

FIGURA 21: C4 – Gênero perfil com *emoticon* agressivo



EU ODEIO PROFESSOR CHATO
(3.258 membros)

participar
denunciar abuso
fórum
enquetes
eventos
membros

descrição: essa e e comunidadii dos q naum gostaum dos pofessores chatus akeliis malasss q fkaum lah na frente falanduu baboseraa.. ueauheA
sôh malaa
=P flw

idioma: Português (Brasil)
categoria: Alunos e Escolas
dono: ..
tipo: público
privacidade do conteúdo: aberta para não-membros
local: 35930, Brasil
criado em: 2 de julho de 2005
membros: 3.258

EMOTICON AGRESSIVO

Disponível em <http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=3073130>. Acesso em 29 jul. 2011.

Na figura anterior, ilustração do perfil de C4, ao “desenhar uma carinha” que dá língua para o leitor (destaque em verde), o enunciador constrói uma figura não verbal que representa um gesto físico agressivo, irônico ou sarcástico. É, portanto, um traço que mostra a corporalidade tratada por Maingueneau (1998), por ser uma representação não verbal de um gesto físico. Por sua vez, o sentido construído socialmente para ele – sarcasmo e deboche – associa-se à imagem agressiva construída pela descrição do perfil de C4 e, juntos, revelam o caráter também abordado por Maingueneau (1998).

A união entre a corporalidade mostrada pelos elementos não verbais dos *emoticons* =P ;P ;P :b , o caráter expresso pelo sentido do símbolo (Cf. última coluna da tabela) e o efeito de sentido de agressividade, construído pela descrição, faz com que a ocorrência mais utilizada nos três SRS e destaque do Facebook seja um indício de que o ethos de violência é também materializado pelos *emoticons*, dentre todos os outros elementos textuais e icônicos discutidos até aqui.

O constante e variado uso dos *emoticons* nos diversos ambientes virtuais disponíveis na web faz surgir uma variação dos caracteres utilizados nos símbolos. Os olhos podem ser representados pelo sinal matemático do igual (=), pelos dois pontos (:) ou pelo ponto e vírgula (;), significando o segundo que um dos olhos está piscando. A língua pode ser

representada por duas letras que visualmente se assemelham à ação real de dar língua, o P ou o b, nos quais a parte abaulada da letra do alfabeto português representa a língua de fora da boca. Apesar dessa variação visual, os sentidos de agressão, sarcasmo ou deboche sempre são construídos pelo emprego desse símbolo típico do Internetês. Ao utilizá-lo, ao dizer aquelas características através do não verbal, o enunciador mostra seu ethos, num processo semelhante ao descrito por Maingueneau (2010b, 2002, 1998). O diferencial de nosso corpus, como relatado na seção 3, está no tipo de ethos pouco tratado até este trabalho, o ethos de violência.

As próximas ocorrências de *emoticons* caracterizados como agressivos, corroboradores, portanto, desse ethos, foram encontradas em comunidades virtuais já ilustradas em figuras apresentadas anteriormente nesta tese. Como suas páginas iniciais já foram mostradas por completo e em detalhes, optamos por não repeti-las nesta seção, para evitar a exaustividade da leitura e do texto. Portanto, solicitamos que, para as últimas análises, o leitor revise os exemplares, a partir das páginas sumarizadas na *Lista de Figuras*. Nas ilustrações do corpus, os *emoticons* ora analisados estarão destacados em verde.

Na Figura 2, ilustração de G4, há as ocorrências dos *emoticons* .SS :P -.- :@ :S , que representam respectivamente os sentidos de confusão, deboche, estresse, grito. Dentro dos textos ilustrados em G4, eles acompanham narrativas agressivas contra professores que completam/respondem o título do grupo – a saber: “Odeio quando o professor me manda calar e eu nem estava a falar.”. Em “Odeio, mesmo muito! Injustiça. .SS Já me aconteceu mais que uma vez...”, o *emoticon*, que significa confusão, apenas corrobora o ódio expresso na narração de uma situação na qual o professor é alvo do sentimento agressivo incorporado no texto do aluno. Em “demasiadas vezes ;P ”, a resposta ao título do grupo se constrói através da afirmação de que a situação de ódio realiza-se várias vezes para aquele sujeito discursivo, situação que é avaliada por ele através do elemento não verbal que dá língua para a situação e, indiretamente, para os professores, na representação não verbal de um ato que representa a desvalorização e quebra de hierarquias tratadas na seção 2 desta tese. Vale ressaltar que esse *emoticon* e suas variações, como :b (G8 – Figura 6) visualmente agressivas são recorrentes no corpus, sendo os que prevalecem no total de ocorrências (6). Por isso, consideramo-lo como o *emoticon* mais representativo da violência icônica discutida nesta tese, pois ele traz em sua materialidade os indícios desse fenômeno sócio-linguístico-discursivo. Em “Olham sempre par aos mesmos -.- ”, o *emoticon* representa o estresse do sujeito discursivo que tem

ódio do professor por ser olhado quando o professor manda calar e ele nem estava falando. Na descrição que procedemos para a análise anterior, fica claro como o *emoticon*, elemento não verbal, retoma o título do grupo do Facebook e representa a emoção sentida pelo sujeito através de uma carga semântica construída nos usos sociais e tecnológicos, num processo de juntura de pequenas partes de maneira própria do gênero digital no qual é produzido – a saber: mensagem de mural. É evidente como essa ocorrência se alinha à citação que fizemos de Maingueneau (2007) no início desta seção. Em “acontece-me tanta vez :@ ”, a carga semântica do elemento não verbal construída socialmente demonstra que o autor mostra sua imagem agressiva, porque grita ao afirmar que com ele acontece várias vezes. Esse efeito de sentido do grito também é uma ocorrência significativa para a constituição da noção de violência icônica feita por esta pesquisa, já que é um ato visual e socialmente agressivo. A composição visual feita através dos dois pontos como olhos e da arroba como boca escancaradamente aberta ao ponto de se ver a garganta do rosto desenhado corrobora a força do grito e coloca em destaque uma imagem agressiva do aluno produtor do texto; ou seja, o elemento não verbal auxilia na construção do ethos de violência ora analisado.

Na Figura 13, ilustração de C5, há duas ocorrências do *emoticon* ^^, prevalência do Orkut. Esse símbolo é utilizado na seguinte descrição da comunidade, dentro do gênero digital perfil: “Entrem, debatam e comentem aqui suas experiências... ^^ ” ; “ Ah só mais uma coisinha comunidade era daquela minininha de olhos puxados, Mity! Aquela bonitinha que tem uma comunidade Relacionada ali do lado direito... Vlw Mii ^^ ” . A construção do texto verbal sinaliza para um significado local com efeitos menos agressivo do que aquele estabelecido sociotecnologicamente, o estresse. Não nos parece que nos dois casos o sentido pretendido seja aquele. Entendemos ser mais adequado ao contexto um sentido próximo ao piscar olhos, numa tentativa “meiga” de cativar o internauta-leitor. Mas é justamente nessa tentativa aparentemente meiga de conquistar do leitor que vemos um teor agressivo indireto, próximo a falsa ludicidade das ilustrações da seção anterior. Acreditamos que essa “falsa meiguice”, é, na verdade, uma estratégia para conquistar a adesão do leitor, num processo discursivo semelhante ao conceituado por Maingueneau (2010b, 2002, 1998), para uma comunidade discursiva, nos termos desse autor (2008b, 2007, 2002) e tal uso, no fundo, compartilha a agressão contra professores declarada no título “Eu Odeio Professor de História”. Defendemos que a aparente delicadeza de olhos piscando é uma construção discursiva, materializada em elementos não verbais, que mascara a violência para conquistar o

auditório e conseguir a adesão dos sujeitos. Se nossa leitura não procede e o sentido desejado for realmente o estresse, significado social do *emoticon*, sua interferência na construção do ethos de violência e sua corporificação da violência icônica é ainda cientificamente garantida; ou seja, ambas as leituras sinalizam a existência dos fenômenos sociais e discursivos defendidos por esta investigação.

Na Figura 7, ilustração de PT1, há as ocorrências dos *emoticons* =(=X, prevalências do Facebook. Esses símbolos são utilizados nos seguintes contextos verbais de *tweets* publicados nas mensagens do perfil temático em foco: “#Odeio quando ninguém me segue no twitter =(” e “#Odeio quando ele faz chamada =X ”. No primeiro uso, a carga semântica de tristeza socialmente cunhada para o *emoticon* confirma a agressão lançada e popularizada pela *hashtag*; ou seja, o caráter de tristeza amplia o de ódio e a corporalidade do rostinho desenhado através da união dos símbolos computacionais apoiam o ethos de violência e registram a violência icônica. No segundo uso, percebemos a declaração não verbal do sujeito discursivo de que ele não deveria ter dito que odeia quando o professor faz chamada, sentido compartilhado pelos internautas. Se ele afirma que não deveria ter dito aquilo, é porque demonstra textual e iconicamente saber do teor agressivo de sua mensagem. Acreditamos que *emoticons* desse tipo confirmam o tipo de ethos constatado e a violência icônica construída, respaldados pela figura de uma boca amarrada, efeito de sentido da letra X associada ao símbolo matemático =.

Embora não haja ocorrências no corpus, gostaríamos de registrar a existências de **outros *emoticons* agressivos** encontrados em menções dos sites *Uhull*, *Uol* e *Text Meanings*. Assim procedemos, porque provavelmente eles são utilizados em outros espaços dos SRS que ficaram de fora do recorte de nossos dados. Como coletamos apenas a página inicial, as ocorrências identificadas ficaram mais restritas. Constatamos que eles fazem parte da produção textual e da prática social de comentários internos de fóruns, de mensagens de murais e de *tweets* que se localizam nas páginas internas das redes sociais; ou seja, eles não estão em nosso corpus, mas fazem parte da realidade empírica dos SRS analisados. A fim de resumir os potenciais exemplares não registrados em nossa amostra, produzimos o quadro a seguir, com base na descrição dos sites elencados no início deste parágrafo:

QUADRO 8: *Emoticons* agressivos não encontrados no corpus

EMOTICON UTILIZADO	SENTIDO (SIC)
:# > = [	Raiva
:-	Pessoa indiferente
:-#	Pessoa carrancuda/ cética
=.=	Expressão azeda ou reprovação
>:) }:) }:]	Diabólico
Ö_Ö ò_Ö öÖ Öö öö ÖÖ	Cara de bravo
>_< >< >.<	Dor ou rejeição
./ _ _	Dedo do meio
.(_(_	Banan (Ofensivo)
x(	Pessoa frustrada

Os sentidos listados na segunda coluna não deixam dúvidas sobre a potencialidade desses *emoticons* para a construção do ethos de violência verbal e da violência icônica, quando utilizados pelos internautas de forma pejorativa. Além disso, constatamos que alguns, como os das quatro primeiras linhas, são variações visuais daqueles que encontramos em nosso corpus, nos quais -.- (estresse) foi substituído por =.= (reprovação, azedume), =((tristeza) foi transformado para :- | (indiferença) e =[(raiva).

Apesar das semelhanças visuais das “carinhas desenhadas”, há um significativo deslocamento de sentido e o caráter construído por esse segundo grupo de *emoticons* é bem mais expressivo, como se percebe nas fortes emoções com caráter agressivo registradas na segunda coluna, raiva, por exemplo, foi mencionada na seção 3 desta tese. Além disso, a construção visual desses *emoticons* enfatizam ainda mais a violência icônica, como se vê nos caracteres computacionais e matemáticos que constroem os chifres do diabo (} >), os atos obscenos de dar dedo (/ |) e dar banana ((() para o leitor.

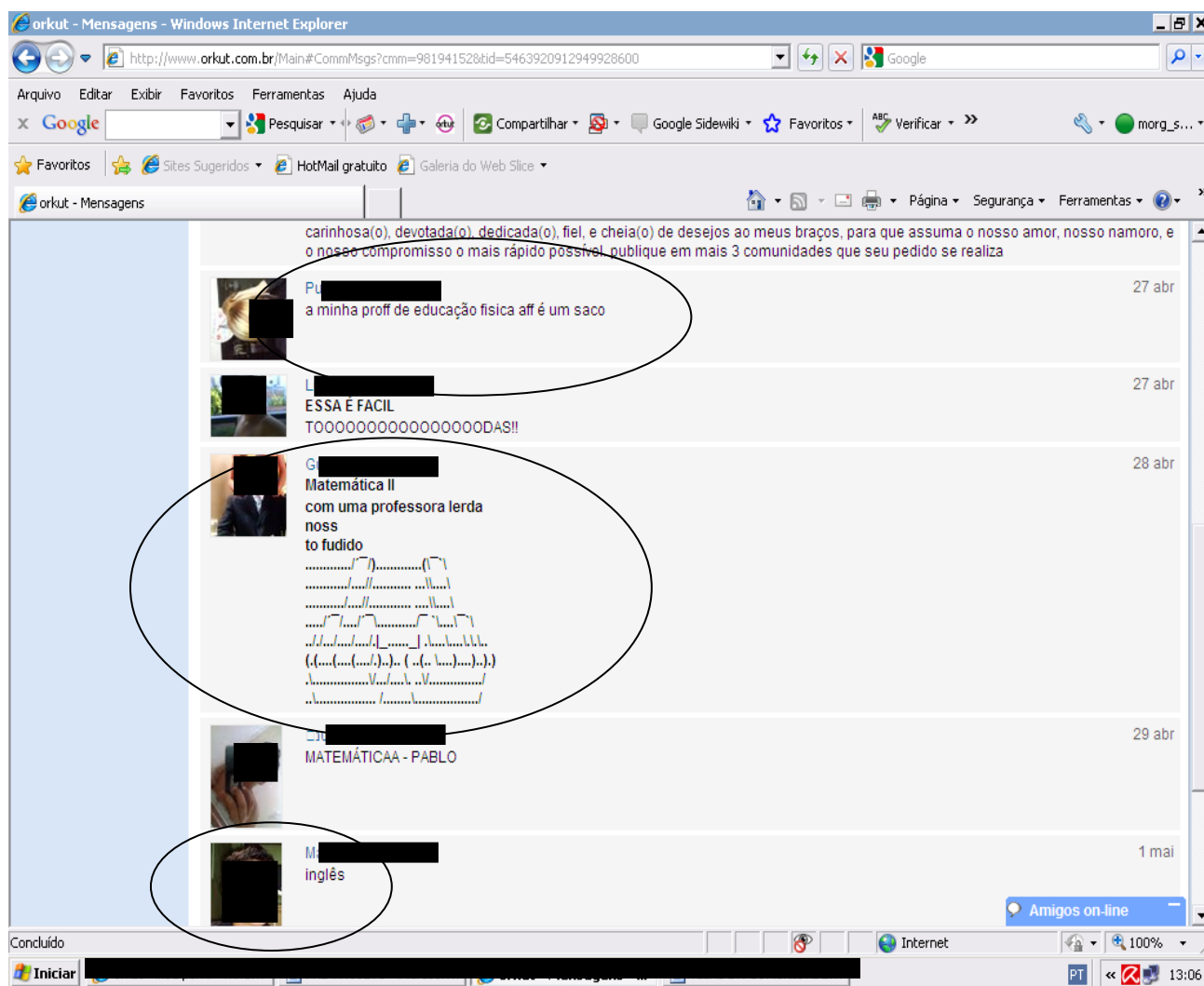
Vale ressaltar que, antes da realização desta pesquisa, nunca pensamos que sinais de pontuação, símbolos matemáticos e ícones computacionais pudessem ser usados acarretando efeitos de agressão ao outro. O contato com aquelas arrumações específicas realizadas pelos sujeitos alunos no corpus aqui analisado e nas descrições dos sites embaixadores das ocorrências não registradas nos fizeram constatar que nossa tese da violência icônica como parte constitutiva do ethos de violência é coerente. A partir da análise dos *emoticons* e das

constatações a que chegamos nessa seção, podemos afirmar o uso de caracteres computacionais que formam ilustrações digitais como os *emoticons* presentes nos excertos analisados ilustram o recorrente uso do **Internetês** como variedade linguística escolhida pelos enunciadores como um traço do desejo de transgressão típico do discurso violento analisado. Percebam que os *emoticons* também revelam a violência icônica aqui tratada.

Mais uma vez, sentimos a necessidade de ir além dos dados encontrados no corpus específico da nossa tese, para apresentar ao leitor outro uso de elementos não verbais típicos das porções internas dos SRS que ficaram de fora do recorte dado por esta pesquisa. Referimo-nos à composição da violência icônica através de **figuras agressivas**, mais complexas que os *emoticons*, construídas na arrumação dos mesmos caracteres computacionais. Na produção desses textos, acontece algo semelhante às figuras dos peixes da 17ª linha da Tabela 10. Embora o peixe desenhado pelo autor do texto não seja uma figura agressiva, a ocorrência esclarece o leitor sobre a natureza do que trataremos a partir daqui.

Como não tivemos no corpus desta tese exemplos dessas figuras agressivas, citamos uma ocorrência analisada em um trabalho anterior:

FIGURA 22: Figura agressiva de mensagem interna de fórum de discussão



Comunidade O que eu FAÇO é PROBLEMA MEU!. Disponível em <http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=98194152>. Acesso em 18 Jun. 2010. FONTE: Silva (2012, p. 14).

Naquela pesquisa inicial, que adotava aportes teóricos diferentes, analisamos o caso anterior da seguinte forma:

A imagem icônica, construída a partir do agrupamento e da disposição espacial de caracteres da informática, é um texto que provoca a “representação degradante” descrita por Herring (2002 apud HOFFNAGEL, 2010). Quando os parênteses, as barras e os espaços são dispostos na tela daquela maneira; surge a imagem de duas mãos “dando dedo”. O gesto obsceno e as palavras *Matemática II com uma professora lerda...* constroem a violência explícita que representará de forma degradante a professora de Matemática e construirá uma identidade estigmatizada (SILVA, 2012, 14).

Acreditamos que os caracteres computacionais dispostos para representar mãos dando dedo auxiliam tanto na construção de uma identidade degradante dos professores como na constituição do ethos de violência dos enunciadores – os estudantes – e da violência icônica, que eles produzem discursivamente. Por essa razão, não poderíamos deixar de tratar desse elemento não verbal, mesmo que ele não faça parte do corpus específico desta tese, até porque ele é integrante das comunidades virtuais enfocadas.

Ao final desta seção, que auxilia a compreensão do funcionamento não verbal do ethos de violência, esperamos ter elucidado o conceito que nomeamos como violência icônica. Acreditamos que as análises linguísticas, textuais e discursivas traçadas anteriormente tenham sinalizado que fotos e ilustrações de perfis, pseudônimos camuflados como nomes de usuários e *emoticons* de descrições de perfis e de mensagens variadas, interferem diretamente na imagem de violência construída pelo enunciador e na adesão de sujeitos; no nosso caso, alunos que agridem publicamente seus professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma pesquisa qualitativa, com categorias analíticas fluidas, objeto complexo e multifacetado e corpus extenso é pouco provável chegar a conclusões definitivas. Por isso, não conseguimos nomear assim esta seção como “Conclusão”, optando pela expressão “Considerações Finais”. Na verdade, as considerações que traçaremos aqui não serão tão finais como gostaríamos, porque muito ainda restou por pesquisar e refletir, principalmente no que tange aos temas a serem ampliados ou aprofundados em pesquisas futuras. Talvez por essa razão, esse espaço da tese deveria se chamar “Considerações nem tão finais assim”, mas, para não destoar do protocolo acadêmico nem das características do gênero tese, mantivemos o título de praxe; até porque já ousamos algumas vezes, rompendo intencionalmente as expectativas para esse gênero acadêmico.

Aspiramos, portanto, a preservar nossas faces e ressaltar que as considerações doravante traçadas retomam muito do que foi constatado durante esta pesquisa de doutoramento, mas não concluem definitivamente o fazer científico sobre o tema *Ciberviolência, ethos e gêneros de discurso em comunidades virtuais: o professor como alvo*, deixando possibilidades para a pesquisa em Linguística e em áreas diversas do conhecimento. Por isso, desde já, afirmamos que pretendemos ampliar as reflexões a que chegamos aqui em futuros trabalhos a ser desenvolvidos em grupos de pesquisa e extensão.

Inicialmente, trataremos das **questões de pesquisa** que nortearam e guiaram este trabalho. Desde o início, propusemo-nos a refletir sobre as seguintes indagações: “Sendo a violência algo marcado na sociedade com traços negativos, que ethos é mobilizado pelos estudantes, quando produzem discursos materializados em textos violentos contra o professor? Como ele se caracteriza? Como os gêneros textuais/discursivos produzidos nas páginas iniciais de comunidades virtuais em sites de redes sociais contribuem na construção do ethos de estudantes? Há diferenças entre os SRS, no que tange à construção desse ethos?”

Sobre **a primeira e a segunda perguntas**, podemos afirmar que este trabalho constatou um “novo” tipo de ethos, que revela um deslocamento de sentido da concepção de Aristóteles e de Maingueneau desse fenômeno discursivo, deslocamento esse que nomeamos de ethos de

violência. Nele, a violência apresenta-se como um atributo de conquista da adesão de sujeitos ao discurso vigente nas comunidades enfocadas. Esse processo acontece da forma como descrevemos na quinta seção desta tese: “Ao declarar seu ódio pelos professores, os enunciadores mostram uma imagem de si semelhante a da teoria de Maingueneau, um ethos; mas ele é diferente daquela e idiossincrática ao nosso objeto de pesquisa, por utilizar a violência como instrumento de conquista de adeptos, constituindo-se, portanto, como um ethos de violência.” Essa imagem de violência de si é consequência das imagens negativas que seus textos constroem dos professores tematizados. Nos títulos das comunidades virtuais, eles são caracterizados como “frustrados”, “chatos”, “cuzão”, “irritantes”, “injustos”, “cometedores de erros gramaticais” e “mandões”, dentre outras características.

Ainda referente a como esse ethos se caracteriza, constatamos três categorias que emergiram do corpus, a saber: a) ethos vinculado a representações de agressão física; b) ethos vinculado a representações de ofensa moral e c) ethos vinculado a representações de intolerância. Compreendemos que eles não funcionam da mesma forma nos três SRS analisados. O ethos vinculado a representações de agressão física foi constatado como ápice da violência e sua realização explícita, direta e até chocante, embora só tenha aparecido no Orkut; enquanto o de intolerância foi entendido como aquele de violência mais “amena” e velada, embora tenha sido o mais produtivo no total de ocorrências e na aparição em todas dos SRS. Por sua vez, O Orkut foi mais produtivo no emprego da diversidade das categorias constatadas, por apresentar vários exemplares em cada uma das três categorias.

Sobre **a terceira pergunta e a quarta perguntas**, podemos afirmar que cada SRS tem gêneros digitais que lhe são próprios na interface do período da coleta dos dados, alguns deles se repetem entre os ambientes virtuais analisados, mas outros são idiossincráticos. De acordo com o que foi revelado pelas análises, na seção 4 desta tese, são gêneros típicos do Orkut a lista de tópicos de fóruns, a enquete com votações abertas, a lista de enquetes antigas, a lista de comunidades relacionadas; do Facebook, mural com últimas mensagens postadas e quantidade de curtidas, comentários de mensagens; do Twitter, lista de dados numéricos com quantidade de *tweets*, de seguidores e *seguindo*, a lista de comunidades relacionadas, *tweets* com últimas mensagens postadas e *hashtag*. Apresentaram-se como gêneros presentes nos três SRS o perfil e a lista de membros.

Por sua vez, verificamos que **o uso dos recursos e das ferramentas dos ambientes virtuais** realizados pelos internautas contribui diretamente para a disseminação e a

visibilidade da ciberviolência. As análises da seção 4 desta tese explicitaram que o uso inadequado das potencialidades da internet e das ferramentas dos SRS – anonimato, pseudônimos, discussões desinibidas, número ilimitado de leitores, distanciamento espacial e regras sociais próprias, entre outros – possibilita a violência contra professores e influencia diretamente a constituição do ethos de violência. O Facebook foi o SRS que apresentou mais ferramentas virtuais utilizadas como disseminadoras da violência contra professores e do tipo de ethos analisado, embora o Twitter tenha revelado um recurso importante nessa divulgação da violência – a *hashtag*. Por exemplo, o número de curtidores, comentadores e compartilhadores das mensagens agressivas dentro da comunidade virtual, além de todos os outros dados numéricos automaticamente revelados pelo sistema, demonstram a adesão dos internautas à imagem de violência construída e ao discurso materializado no texto da descrição do perfil e partilhado pelos membros.

Essa questão da partilha também foi significativa em nossa pesquisa, pois constatamos que participar de uma comunidade virtual de SRS é filiar-se ao discurso proferido e materializado nos textos que nela são veiculados. Se esse discurso é violento, como caracterizado na seção 3 desta tese, essa violência é partilhada pelos membros. Por isso, defendemos que eles constroem mais do que uma comunidade virtual (RECUERO, 2009), eles constituem uma comunidade discursiva, nos termos de Maingueneau (2002, 2007, 2008b). A listagem de comunidades e de perfis similares e a linkagem da *hashtags* e de endereçamentos, por exemplo, interligam discursos e ideologias semelhantes, aproximando diferentes comunidades através do discurso violento e do ethos de violência.

Do ponto de vista dos **elementos internos dos gêneros de discursos** constitutivos das páginas iniciais das comunidades virtuais analisadas, averiguamos que os títulos, as descrições, as imagens de exibição do perfil constituem o ethos de violência, enquanto que os outros elementos do SRS e os demais gêneros de discurso solidificam, ampliam e socializam esse ethos, em um processo de divulgação da ciberviolência que a torna “maior” e com consequências mais profundas do que a violência presencial. A seleção lexical, as narrativas, o uso de caracteres computacionais utilizados em *emoticons* e em nomes e pseudônimos do perfil auxiliam a constituição do ethos de violência. Os últimos, especialmente, oportunizam “a coragem” e a desinibição (CASTELLS, 2005, 2013) dos autores dos textos, possíveis causas que atribuímos à proliferação desenfreada da ciberviolência pelas infovias do ciberespaço.

Do ponto de vista dos **elementos não verbais**, observamos uma performance verbal dos alunos autores dos textos produzidos no ambiente virtual ancorada na violência verbal e na veiculação de textos não verbais que se tornam rastro da violência proferida. Nesse processo, o material não verbal é importante na construção do efeito de sentido de agressão a professores e, por conseguinte, na construção do ethos de violência. Desta forma, esses textos não verbais são essenciais para o fenômeno que nomeamos como violência icônica. Na quinta seção desta tese, afirmamos que “Fotos/ilustrações, juntamente com descrição e título criam uma imagem agressiva para a comunidade virtual e os enunciadores-autores – o ethos –, que têm (ou não) a adesão dos demais membros a partir do momento em que eles ‘respondem’ ao estímulo em mensagens postadas nos fóruns do Orkut, no mural do Facebook e nos *tweets* do Twitter.” Nesse ponto da reflexão, emergiram do corpus os seguintes recursos não verbais utilizados nas imagens de exibição do perfil das comunidades virtuais para constituir o ethos de violência: “a) Ilustrações lúdicas e humorísticas; b) Fotos não agressivas editadas e/ou ressignificadas; c) Ilustrações não agressivas editadas e/ou ressignificadas; d) Fotos/ilustrações tipicamente agressivas; e) Grafismos; f) Ilustrações do sistema/ilustração padrão do SRS”.

A primeira categoria foi recorrente e representativa, sinalizando que as ilustrações empregadas como imagem de exibição do perfil mostram um tom humorístico, sarcástico e lúdico, infantilização de traços dos desenhos que é desautorizada pelo efeito de sentido violento e agressivo observado nas cenas esboçadas.

Depois de elencar essas reflexões e constatações oriundas das análises traçadas desde a segunda seção desta tese, esperamos ter atingido o objetivo **geral** – a saber: “analisar quais imagens de si são construídas por estudantes em páginas iniciais de comunidades do Orkut, de grupos do Facebook e de perfis temáticos do Twitter, a partir do discurso violento proferido sobre professores”. A listagem de considerações anteriores também nos faz supor que atingimos os objetivos específicos elencados desde o início deste trabalho. Tentamos realizá-los na condução das seções desta tese, da seguinte forma: o primeiro e o segundo (Cf. *Introdução*) objetivos foram enfocados na seção 2 desta tese; o terceiro, na seção 3; o quarto e o quinto, na seção 4; o sexto se diluiu ao longo do trabalho; o sétimo, na seção 5. A progressão das seções do desenvolvimento desta tese tenta sinalizar a progressão da metodologia de análise da apresentação dos pressupostos teóricos.

As análises dos dados apontam para a validade de **tese central** levantada por este trabalho, a saber: “No singular espaço de fala pública da internet, agredir professores torna-se sinal de coragem dos novos ‘ídolos’ estudantis que conquistam adeptos para o grupo e para o discurso caracterizado como violento. O ethos de estudantes do corpus observado é, portanto, ao mesmo tempo consequência e motivação da adesão ao discurso violento contra professores, configurando uma nova imagem de si, que chamamos de ‘ethos de violência’. Defendemos, portanto, que, na web, os sujeitos estudantes sentem-se livres para agredir o professor, maculando a imagem dos professores e construindo um ethos de violência”.

Desta forma, conjecturamos que os resultados constatados e as reflexões instauradas neste trabalho trazem contribuições à ciência em geral, porque trazem à luz um fenômeno sociotecnológico, textual, discursivo e virtual que vêm sendo negligenciado na academia: a ciberviolência contra professores em comunidades virtuais. Acreditamos que eles também cooperem com a Linguística e as Ciências da Linguagem, principalmente com a Análise do Discurso, no que tange ao alargamento da noção de ethos, demonstrando que ele atualmente pode se constituir através da construção de imagens que não são “positivas” como se percebe na maioria das pesquisas anteriores e clássicas. Conceber a violência como uma estratégia de conquista da adesão de sujeitos ao discurso, a nosso ver, abre espaço para novas investigações que ressignificam os pressupostos de Maingueneau, fazendo o conhecimento científico avançar. Tentamos, por exemplo, ir além dos preceitos de nossa fundamentação teórica, apresentando novos termos: ciberintimidadores, ethos de violência, violência icônica. Esperamos que com os necessários aprofundamentos teóricos, eles se solidifiquem como novas concepções introduzidas por esta pesquisa.

Esperamos também que o alcance dos resultados deste trabalho extrapole a Linguística e chegue a áreas afins como a Educação, a Sociologia e a Psicologia, pois acreditamos que elas ampliarão a aplicação de nossas reflexões ao “mundo real”, interferindo diretamente nas relações virtuais e presenciais estabelecidas na relação professor-aluno. Supomos que, futuramente, os pontos e temas ora discutidos poderão ser repensados, revistos e mobilizados pelos agentes educacionais.

Como alertamos no início desta seção, nossas considerações finais, embora significativas, não são totalmente conclusivas, porque alguns temas e reflexões ainda precisam ser desenvolvidos em trabalhos futuros. Por isso, esta pesquisa, como qualquer trabalho acadêmico, não se esgota em si mesma nem se conclui agora. Há ainda um vasto

mundo a ser explorado pelos estudos em linguagem e por outras áreas do conhecimento. Ainda é possível e necessário investigar sobre os sujeitos discursivos construídos pelos donos e pelos integrantes de comunidade virtuais violentas, sobre o lugar social ocupado por elas, sobre as identidades e as imagens dos professores construídas pelos alunos na prática da violência proferida, sobre a aproximação entre as noções de identidade e de ethos, sobre as fotos/ilustrações de exibição das comunidades relacionadas e dos pseudônimos dos membros, sobre as fotos de capa das Linhas do Tempo e sobre a baixa atividade e o silêncio do/no Twitter, além da comparação entre as páginas iniciais das comunidades virtuais registradas em nosso corpus e suas versões atualizadas.

Além disso, identificamos alguns procedimentos metodológicos que podem ser desenvolvidos no sentido de ampliar essas reflexões, como a realização de entrevistas com os donos das comunidades e com professores que já passaram por situações de ciberviolência. Acreditamos que esses depoimentos enriquecerão significativamente os resultados desta pesquisa. Temos a consciência de que a execução de tal instrumento de pesquisa terá uma logística complexa e uma coleta complicada, já que os autores de violências normalmente não são voluntários de pesquisas, com medo de retaliações e exposições de sua vida privada, semelhantemente ao que acontece com as vítimas; mas acreditamos que vale a pena enfrentar as dificuldades e colocá-lo em prática em trabalhos futuros. Essa será uma das nossas práticas de pesquisa posterior.

Em outro viés, em ações de extensão, pretendemos desenvolver palestras, oficinas e encontros em escolas públicas e privadas, a fim de alertar professores e estudantes sobre as reflexões traçadas neste trabalho e sobre as consequências da prática da ciberviolência em comunidades virtuais, lutando efetivamente contra a naturalização, a banalização e normalização da violência, fenômenos descritos na seção 2 deste trabalho. Além disso, ponderaremos sobre alguma forma efetiva de combate dessas comunidades virtuais agressivas. De certo, esta também não será uma empreitada fácil de realizar, mas acreditamos que ela seja fundamental para “trazer para o mundo real e virtual” as reflexões acadêmicas instauradas por esta tese. Só assim, conseguiremos dar a devida importância a este trabalho.

Terminamos esta exposição, então, com a consciência da importância do tema e da necessidade de novas reflexões sobre a ciberviolência contra professores, para que ela deixe a sua condição de pouca visibilidade acadêmica e social. Esperamos que todo esse percurso aqui seguido sirva a outros pesquisadores dentro e fora da Linguística, no aprofundamento das

relações educativas entre professor e aluno, nas práticas de formação cidadã, na formação para a paz e no estímulo ao respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. *et. al.* (Org.). **Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicações**. São Paulo: Cortez, 2010.
- AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005a.
- _____. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005b.
- ANPED. Disponível em <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em 03 Out. 2012.
- ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 33-41, jan/Abr 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822008000100004&script=sci_arttext. Acesso em 20 Set. 2012.
- ARAGÃO, V. P. S. de. A construção do ethos nas charges. **Ecos de linguagem**. Rio de Janeiro, n. 2, p. 81-98, 2013. Disponível em http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_ecos/81a98.pdf. Acesso em 30 dez. 2013.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Casa da Moeda, 2005a.
- _____. **Arte retórica e arte poética**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005b.
- AUMONT, J. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993.
- AUTOR DESCONHECIDO. **Mães Más**. Disponível em <http://pensador.uol.com.br/frase/Mzk5NzAx/>. Acesso em 29 ago. 2014.
- BALADELI, A. P. D. Representações sobre a identidade docente no ciberespaço: o caso das comunidades no Orkut. **e-escrita**, Nilópolis, v. 4, n. 1, p. 1-13, jan.-abr. 2013.
- BARTHES, R. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, M. E. de R. de A. B.; BARROS, M. de S. B. O ethos discursivo da polícia: violência *versus* paz nas cidades grandes. **Interdisciplinar**, Itabaiana, v. 13, ano VI, p. 81-90, jan.-jun. de 2011. Disponível em <http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1165>. Acesso em 20 jan. 2013.
- BAUER, M. V.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2005.
- BEM, D. F. de.; TADVALD, M. A apropriação da discursividade religiosa pelo campo político. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 5, n. 6, p. 63-82, Dez. 2004.
- BEZERRA, B. G. Do manuscrito ao livro impresso: investigando o suporte. In: PGLETRAS 30 ANOS. 1., 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2006, p. 381-396.
- CABRAL, O. *Bullying*: dor, solidão e medo. **Veja**, edição 2213, ano 44, n. 16, p. 89-95, 20 abril 2011.
- CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- _____. **A sociedade em rede**. Vol.1. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. **A galáxia da internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 12 set. 2006.
- CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- _____. **Lecturs et lectures à l'âge de la textualité électronique**. 2001. Disponível em http://www.text-e.org/debats/index.cfm?Context_ID=5 Bibliothèque publique d'information. Centre Pompidou. Acesso em 17 jul. 2007.
- _____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP / Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- CIRILO, C. J. Ethos e estilo em “O livro de Bernardo” de Manoel de Barros. **Ao pé da letra**, Recife, v. 13.1, p. 11-28, 2011.
- CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CUNHA, V. da. **Projeto de Lei 5369/2009**. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=662118&filename=PL+5369/2009. Acesso em 27 jun. 2014.
- DEBARBIEUX, E. “Violências nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 59-92.
- _____. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan.-jun. 2001.
- DEBARBIEUX, E.; RÉVILTE, K.; BLAYA, C.; ROYER, E.; ORTEGA, R.; COWIE, H.; PRINA, F.; ABRAMOVAY, M. **Desafios e alternativas**: violências nas escolas. Brasília: UNESCO, UNDO, 2003.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf> . Acesso em 22 set. 2012.

DIAS, T. de J. de O. **A constituição do masculino em discursos midiáticos**: as identidades no espaço discursivo das revistas masculinas. Recife: UFPE, 2009. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Disponível em http://www.pgletras.com.br/2009/teses/Tese_Terezinha-de-Jesus.pdf . Acesso em 15 mai. 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Lei 4.837/2012**.

FACEBOOK. **Declaração de Direitos e Responsabilidades**. Disponível em <https://www.facebook.com/legal/terms> . Acesso em 24 març. 2014a.

FACEBOOK. **Quais nomes são permitidos?** Disponível em <https://www.facebook.com/help/112146705538576> . Acesso em 24 Març. 2014b.

FARIA, F. **Projeto de Lei 1011/2011**. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=97B390729926377A0E5ECC8A9D1D592A.proposicoesWeb1?codteor=858789&filename=PL+1011/2011 . Acesso 20 jun. 2014.

FERRARIL, I. F. Agressividade e violência. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 49-62, 2006.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2009.

FIORIN, J. L. O pathos do enunciário. **Alfa**, São Paulo, v. 2, n. 48, p. 69-78, 2004.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciante. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRAGA, R. M. N. **A praieira em jornais do século XIX** – constituição discursiva e identidades sociais. Recife: UFPE, 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Disponível em <http://www.pgletras.com.br/2008/teses/tese-rose-fraga.pdf> . Acesso em 15 maio. 2012.

FONTES, A. M. M. Violência nas escolas: a crise da autoridade. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 77-85, mar/ago 2010. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/05/Artigo-04-15.1.pdf> . Acesso em 20 Set. 2012.

GOLGHER, P. **Adeus ao Orkut**. Orkut Blog. 2014. Disponível em <http://blog.orkut.com/> . Acesso em 04 jul. 2014.

GONÇALVES, M. A. S.; PIOVESAN, O. M.; PRESTES, L. F.; LISBOA, J. G. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 635-658, set/dez. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300006&script=sci_arttext . Acesso em 20 Set. 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Quem precisa da identidade? In HALL & WOODWARD. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2000.

HALL, S. & WOODWARD. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2000.

HARTMANN, F. Violência e discurso. In: CAON, J. L.; HARTMANN, F.; ROSA JR., N. C. da F. da (Orgs.). **Violências e contemporaneidade**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005, p. 45-52.

HINDUJA, S.; PATCHIN, J. *Cyberbullying and Self-Esteem*. **Journal of School Health**, v. 8, n. 12, p. 614-621, 2010. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x/pdf> . Acesso em 24 Set. 2012.

HOFFNAGEL, J. C. **Antropologia e linguística**. Recife: Bagaço, 2010.

HOUAISS. **Houaiss dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HUANDY, A. O discurso da violência e do sensacionalismo no texto fotojornalístico. **Todas as letras**. V. 15, n. 2, p. 108-115, 2013.

INELLAS, G. C. Z. de. **Crimes na internet**. São Paulo: J. de Oliveria, 2009.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIMA, A. M. de A. **Cyberbullying e os riscos na internet: despertando a atenção de pais e professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 6ª. edição ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **O discurso pornográfico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010a.

_____. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010b.

_____. Filologia e análise do discurso. In: ADAM, HEINDMANN, MAINGUENEAU, RODRIGUES, SILVA NETO, PASSEGGI (Orgs.). **Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicações**. São Paulo: Cortez, 2010c.

_____. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008b.

- _____. **Gênese do discurso**. Curitiba: Criar Edições, 2007.
- _____. **Discurso Literário**. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. Diversidade de gêneros do discurso. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. de. (Orgs.). **Gêneros: reflexões em Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2004, p. 43-58.
- _____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- _____. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. **Novas tendências em análise do discurso**. 2ª Ed. São Paulo: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSHI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005, p. 17-34.
- _____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; Xavier, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-66.
- _____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MARQUES, M. Professores difamados na internet. **Diário de Pernambuco**, Recife. Disponível em http://www.diariodepernambuco.com.br/2009/03/25/urbana1_0.asp# . Acesso em 27 Jun. 2010.
- MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- MOZDZENSKI, L. A construção multimodal do ethos no gênero videoclipe. **Intersecções**, Jundiaí, v. 10, n. 6, p. 4-28, nov. 2013.
- MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008.

OLHAR DIGITAL. **Justiça condena internautas por 'curtir' e compartilhar post no Facebook**. 2013. Disponível em <http://olhardigital.uol.com.br/noticia/39175/39175> . Acesso em 26 jun. 2014.

ORLANDI, E. P. A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 75-88.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, 1997, p. 79 – 87.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PEREIRA, S. M. de S. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Paulus, 2009.

PIRES, C. L. Um olhar sobre comentários na internet a partir da teoria de gêneros textuais. In: REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B.; DIONÍSIO, A. **Gêneros textuais: práticas de pesquisa, práticas de ensino**. Recife: Editora Universitária, 2012, p. 41-71.

PORTO, M. S. G. A violência urbana e suas representações sociais: o caso do distrito Federal. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 4, p.130-135, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n4/v13n4a13.pdf> . Acesso em 20 Set. 2012.

POSSENTI, S. O Dado *Dado* e o Dado **Dado** (o dado em análise do discurso). In: POSSENTI, S. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei 12.965, de 25 de Abril de 2014**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/12965.htm . Acesso em 11 jun. 2014.

_____. **Lei 12.737, de 30 de Novembro de 2012**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12737.htm. Acesso em 24 març. 2014.

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

RECUERO, C. L.; REBS, R. As significações da produção da fotografia em sites de redes sociais. **Rumores**, São Paulo, v.7, n. 13, p.156-175, jan.-jun. 2013.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005, p.125-150.

RIBOLLA, M. B.; FIAMENGHI Jr., G. A. Adolescentes na escola: representações sociais sobre violência. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. II, n. 11, p. 111-121, jan./jul. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a11.pdf> . Acesso em 20 Set. 2012.

RODEGHIERO, C. C. **Violência na internet: um estudo do cyberbullying no Facebook**. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2012. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Disponível em <http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Mestrado/2012/Viol%Eancia%20na%20Internet%20-%20Um%20Estudo%20do%20Cyberbullying%20no%20Facebook%20-%20Carolina%20Campos%20Rodeghiero.pdf> . Acesso em 11 Set. 2012.

ROSÁRIO, A. B. do. Reconhecimento e culpa: considerações sobre o problema da violência no ethos contemporâneo. In: ROSÁRIO, A. B. do; MOREIRA, J. de O. (Org.). **Culpa e laço social: possibilidades e limites**. Barbacena: EdUEMG, 2013, p. 95-110.

RÜTZSCH, R.; BRITO, D. *Bullying* é assunto central na série de gravações de atirador. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 abril 2011, p. C5.

SANTANA, E. T. **Bullying e cyberbullying: agressões dentro e fora das escolas: teoria e prática que educadores e pais devem conhecer**. São Paulo: Paulus, 2013.

SAVILLE-TROIKE. **The ethnography of communication**. Oxford: Blackwell, 1982.

SILVA, M. A. D. Os black blocs, apenas uma estratégia nas manifestações sociais?. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVI, n. 119, dez. 2013. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14008&revista_caderno=9 . Acesso em 18 mai. 2014.

SILVA, M. S. da. Violência contra professores em comunidades do Orkut: a construção da identidade professoral. **Revista Intertexto**, Vol. 05, n. 02, p. 01-20, 2012. Disponível em <http://uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/intertexto/article/view/251/376> . Acesso em 15 jun. 2013.

_____. **As ações provocadas por publicidades virtuais e não-virtuais do UNIBANCO**. Recife: UFPE, 2008. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística). Disponível em <http://www.pgletras.com.br/2008/dissertacoes/diss-morgana-soares.pdf> . Acesso em 24 Set. 2012.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-las. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 187-205.

SMS & TEXT MEANING. **SMS & text meaning: the abbreviations dictionary**. Disponível em <http://textmeanings.com/> . Acesso em 27 Mar. 2014.

SOARES, J. C. S. **A construção do ethos no Orkut: um estudo sobre as estratégias discursivas**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Disponível em http://www.files.scire.net.br/atricio/cefet-mg-posling_upl/THESIS/14/juliana_cristina_a_construo_do_ethos_no_orkut.pdf . Acesso em 06 jun. 2013.

SOUZA-E-SILVA, C. P. Você sabe vender seu peixe? A construção do ethos da revista vida executiva. **Investigações**, Recife, v. 21, n. 2, p. 261-277, julh. 2008. Disponível em http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.21.2/Cecilia_Souza-e-Silva.pdf . Acesso em 01 fev. 2012.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p.1-16, jan/jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000100007&script=sci_arttext. Acesso em 9 Abr. 2005.

UHULL.COM.BR. **Significado dos emoticons**. Disponível em <http://uhull.virgula.uol.com.br/?s=significado+dos+emoticons>. Acesso em 27 Mar. 2014.

UOL. **Dicionário de emoticons**: site ‘traduz’ o significado dos rostinhos de texto. Disponível em <http://tecnologia.uol.com.br/album/2013/08/30/dicionario-de-emoticons-site-traduz-o-significado-dos-rostinhos-de-texto.htm#fotoNav=13>. Acesso em 27 Mar. 2014.

VALE, A. R. O. do. **Na construção da identidade do sujeito mulher a piada é coisa séria**. Recife: UFPE, 2010, 232f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística). Disponível em <http://www.pgletras.com.br/2010/teses/tese-Alfredina-Rosa.pdf>. Acesso em 25 out. 2013.

VALE, F. do; SALLES, L. M. F. A violência no cotidiano escolar de uma escola de periferia. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 724-750, set./dez 2011. Disponível em <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2828/1838>. Acesso em 20 Set. 2012.

XAVIER, A. C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife: Editora Rêspel, 2010.

_____. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 170-169.

_____. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Campinas: UNICAMP, 2002, 224f. Tese (Doutorado em Linguística).

ZUIN, A. A. S. **Violência e tabu entre professores e alunos**: a internet e a reconfiguração do ele pedagógico. São Paulo: Cortez, 2012.

ANEXOS

ANEXO 1: Reportagem do *Diário de Pernambuco*

Professores difamados na internet

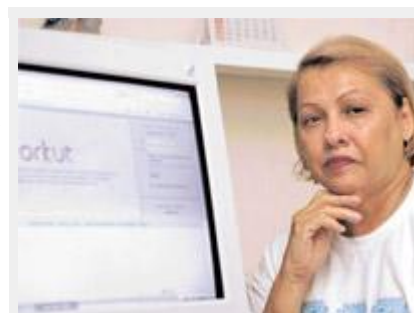
Crime // Fenômeno do bullying cibernético atinge um número cada vez maior de educadores

Mirella Marques // Diário

mirellamarques.pe@diariosassociados.com.br

Não é fácil lembrar ofensas criadas pelos próprios alunos, a quem dedicou 25 anos da vida.

O simples mencionar do assunto torna a voz da professora de história embargada. Quatro anos já se passaram desde que a educadora Marilda Stanford, de 61 anos, foi alvo de constrangimentos na rede de relacionamentos Orkut. Os estudantes, com idades entre 13 e 15 anos, criaram um perfil falso. Mas utilizando a foto verdadeira dela. Nele informaram que a professora, casada, era bissexual, gostava de ler revistas masculinas e bebia excessivamente. A educadora pernambucana é uma das vítimas do bullying cibernético, que virou tema de novela e está presente em diversas escolas brasileiras. Com a falta de limites dos jovens, o fenômeno está atingindo um número cada vez maior de professores.



Professora Marilda Stanford foi alvo de constrangimentos, há quatro anos, quando alunos criaram um falso perfil dela na rede de relacionamentos Orkut. Foto: Juliana Leitao/DP/D.A Press

"Até hoje, falar sobre esse assunto me traumatiza. É algo que pretendo esquecer. Colocaram coisas horríveis sobre minha pessoa e ainda usaram minha foto verdadeira. Fiquei muito triste", desabafou Marilda Stanford, afastada das salas de aula há dois anos por questões de saúde. O mal-estar da professora, que tem fama de exigente, afetou toda a sua família. "O constrangimento dela acabou afetando todos nós. Foi difícil ver a minha mulher, extremamente dedicada à sala de aula, ser ridicularizada pelos próprios alunos", disse o marido de Marilda, o engenheiro aposentado Reginaldo Freire. Na época, filhos e netos também ficaram abalados.

A professora enfrentou as agressões da forma que conhecia. Ela preparou aulas sobre a importância da comunicação virtual, a responsabilidade no mundo cibernético e a consequência de atos ilícitos como a prática da falsidade ideológica e os crimes de constrangimento e de estelionato. "Ao invés de levar o caso à Justiça, passei em cada uma das salas que dava aula e abordei os temas. Acho que, por imaturidade, muitos alunos pensam que as brincadeiras na internet são inocentes. Mostrei, de forma indireta, o sofrimento que eles me causaram. Dessa forma, cumpri meu papel de educadora", justificou.

Respeito - Marilda não é a única. Outro professor, que pediu para não ser identificado, ainda hoje sofre perseguições na escola onde ensina estudantes do ensino fundamental 2. "Eles estão acostumados a professores permissivos e não querem estudar. Quando encontram alguém que cobra o básico, eles falam mal", afirmou. Segundo os educadores, a permissividade e pouco tempo dos pais em casa deixam os filhos sem limites. "Nunca vi tanta falta de respeito ao profissional", admitiu o professor. Ele afirmou que o bullying sempre existiu, mas que agora as difamações ganham proporções mundiais com o uso da internet.

Mas a grande rede também abriga demonstrações de afeto e reconhecimento gratuitos aos profissionais da educação. Um exemplo é o professor de matemática Marcello Menezes, ídolo de várias comunidades de ex-alunos. "Acho muito gostoso receber elogios deles. Na internet, recebo muitas demonstrações de carinho. Sou querido por alunos que jamais imaginava", garantiu.

Disponível em < http://www.diariodepernambuco.com.br/2009/03/25/urbana1_0.asp# > . Acesso em 27 jun.2010, às 16h50

ANEXO 2: TEXTO MÃES MÁS

MÃES MÁS

Autor Desconhecido

Um dia, quando os meus filhos forem crescidos o suficiente para entenderem a lógica que motiva os pais e as mães, eu hei de lhes dizer:

- Eu os amei o suficiente para ter perguntando onde vão, com quem vão e a que horas regressarão?
- Eu os amei o suficiente para não ter ficado em silêncio e fazer com que vocês soubessem que aquele novo amigo não era boa companhia.
- Eu os amei o suficiente para fazê-los pagar as balas que tiraram da mercearia e a dizer ao dono: “Nós roubamos isso ontem e queríamos pagar”.
- Eu os amei o suficiente para ter ficado em pé junto de vocês duas horas, enquanto limpavam seu quarto; tarefa que eu teria realizado em quinze minutos.
- Eu os amei o suficiente para deixá-los ver além do amor que eu sentia por vocês: o desapontamento e também as lágrimas nos meus olhos.
- Eu os amei o suficiente para deixá-los assumir a responsabilidade de suas ações, mesmo quando as penalidades eram tão duras que me partiram o coração.

Mais do que tudo, eu os amei o suficiente para lhes dizer não, quando sabia que poderiam me odiar por isso. Essas eram as mais difíceis batalhas de todas. Estou contente, venci... Porque no final vocês venceram também!

E qualquer dia, quando meus netos forem crescidos o suficiente para entenderem a lógica que motiva os pais e as mães, meus filhos vão lhes dizer quando lhes perguntarem se sua mãe era má:

“Sim... Nossa mãe era má. Era a mãe mais má do mundo. As outras crianças comiam doce no café e nós tínhamos que comer cereais, ovos e torradas. As outras crianças bebiam refrigerantes e comiam batatas fritas e sorvetes no almoço e nós tínhamos que comer arroz, feijão, carne, legumes e frutas.

E ela obrigava-nos a jantar à mesa. Bem diferente de outras mães, que deixavam os filhos comerem vendo televisão.

Ela insistia em saber onde nós estávamos a toda hora. Era quase uma prisão.

Mamãe tinha que saber quem eram os nossos amigos e o que fazíamos com eles. Insistia que lhe disséssemos que íamos sair, mesmo que demorássemos só uma hora ou menos.

Nós tínhamos vergonha de admitir, mas ela violou as leis do trabalho infantil. Nós tínhamos de lavar a louça, fazer a cama, lavar a roupa, aprender a cozinhar, aspirar o chão, esvaziar o lixo e todo o tipo de trabalhos cruéis. Eu acho que ela nem dormia à noite, pensando em coisas para nos mandar fazer no dia seguinte.

Ela insistia conosco para lhe dizermos a verdade, e apenas a verdade. E quando éramos adolescentes, ela até conseguia ler nossos pensamentos. A nossa vida era mesmo chata.

Ela não deixava os nossos amigos tocarem a buzina para que nós saíssemos. Tinham de subir, bater à porta para que ela os conhecesse.

Enquanto todos podiam sair à noite com doze, treze anos, nós tivemos que esperar pelos dezesseis.

Por causa da nossa mãe, nós perdemos imensas experiências da adolescência: Nenhum de nós esteve envolvido em roubos, atos de vandalismo, violação de propriedade, nem fomos presos por nenhum crime.

Foi tudo por causa dela.

Agora que já saímos de casa, nós somos adultos honestos e educados, estamos a fazer o nosso melhor para sermos “pais maus”, tal como nossa mãe foi.

Eu acho que este é um dos males do mundo de hoje: Não há suficientes Mães Más.

Disponível em <http://pensador.uol.com.br/frase/Mzk5NzAx/> . Acesso em 09 set. 2014