

***A hashtag* no ensino de Língua Estrangeira: um questionamento às ciências da linguagem pelo digital**

Mariana MORALES DA SILVA¹

¹ Instituto Guimarães Rosa de Buenos Aires/Embajada del Brasil em Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina;
| marianamoralesdasilva@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-0413-9558>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v21i2.3707>

Resumo: Com o advento da *web 2.0*, de maneira geral, e com as medidas de distanciamento e isolamento social em função da pandemia da COVID-19, em particular, as manifestações tecnodiscursivas passaram a pulular os contextos digitais e pré-digitais. Considerando esse contexto, o presente estudo objetiva, por um lado, compreender as contribuições das manifestações tecnodiscursivas para as ciências da linguagem e, por outro, refletir sobre como as novas discursividades podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Para tanto são analisadas as *hashtags* #YoMeQuedoSinCasa, #YoMeQuedoSinTrabajo, #YoMeQuedoSinCurro, #YoMeQuedoEnLaCalle e #YoMeQuedoEnfermo, enunciadas em espaços digitais e pré-digitais da cidade de Barcelona, Espanha, em 2020. O estudo se fundamenta nos postulados teóricos dos tecnodiscursos em Paveau (2021a, 2021b) com a ampliação do conceito de comunidades discursivas (Charaudeau; Maingueneau, 2004) no contexto digital das *hashtags*. Em seguida, são desenvolvidas análises sintáticas, semânticas e discursivas das *hashtags* em contexto do ensino do idioma espanhol. Conclui-se que a *hashtag* se apresenta como um rico recurso tanto didático para o ensino de uma língua estrangeira como metodológico por questionar o arcabouço teórico das ciências da linguagem.

Palavras-chave: Discurso digital. Ensino de Língua Estrangeira. Espanhol Língua Estrangeira. *Hashtag*. Pandemia da COVID-19.

The hashtag in foreign language teaching: a questioning of language sciences through digital

Abstract: With the advent of web 2.0, in general, and with social distancing and isolation measures due to the COVID-19 pandemic, in particular, techno-discursive manifestations began to swarm digital and pre-digital contexts. Considering this context, the present study aims, on the one hand, to understand the contributions of techno-discursive manifestations to language sciences and, on the other, to reflect on how new discursivities can contribute to the teaching-learning process of a Foreign Language. To this end, the hashtags #YoMeQuedoSinCasa, #YoMeQuedoSinTrabajo, #YoMeQuedoSinCurro, #YoMeQuedoEnLaCalle and #YoMeQuedoEnfermo, expressed in digital and pre-digital spaces in the city of Barcelona, Spain, in 2020, are analyzed. The study is based on the theoretical postulates of technodiscourses in Paveau (2021a, 2021b) with the expansion of the concept of discursive communities (Charaudeau; Maingueneau, 2004) in the digital context of hashtags. Next,

syntactic, semantic and discursive analyzes of hashtags are developed in the context of language teaching. It is concluded that the hashtag presents itself as a rich didactic resource for foreign language teaching as well as methodological for questioning the theoretical framework of language sciences.

Keywords: Digital discourse, Foreign Language teaching, Spanish as a Foreign Language, Hashtag, COVID-19 pandemic.

| Introdução

Com o advento da *web*, em especial da *web 2.0* conhecida também como *web* participativa, segundo Paveau (2021a) deixamos a era na qual separávamos, distinguíamos e hierarquizávamos práticas reais de práticas virtuais, práticas *online* de práticas *offline*. Segundo a autora, adentramos o período no qual, de tão relacionadas, essas práticas passaram a ser indissociáveis. Mais ainda, segundo ela, o digital passou a funcionar como um atravessamento constitutivo tanto de discursos como de sujeitos.

Entendemos que esse atravessamento se intensificou exponencialmente durante a pandemia da COVID-19, devido, sobretudo, às políticas públicas de distanciamento social, isolamento social, quarentena e confinamentos domiciliares obrigatórios. Desse modo, as práticas diárias, em uma escala gigantesca no mundo, passaram a dar-se no e pelo digital. Com isso, trabalho e ensino, em muitos casos, passaram a ocorrer na modalidade remota. Novos vocábulos, léxicos e expressões passaram a fazer parte de nosso cotidiano e nos constituíram nesse período (Rodrigues; Lourenço; Baronas, 2022) e manifestações sociais convocaram sobremaneira o espaço digital para alcançar visibilidade.

É importante ressaltar que não abordaremos aqui nenhum fenômeno linguístico que foi inaugurado durante a pandemia, mas fenômenos linguísticos fortemente colados às lógicas dos tecnodiscursos (Paveau, 2021a) intensificados durante tal período. Tais fenômenos seguem produzindo efeitos na atualidade e podem contribuir para que questões relativas ao ensino de línguas maternas, estrangeiras, adicionais, de acolhimento e de herança sejam revistos. No caso do presente estudo, consideramos nossas reflexões a partir do ensino do Espanhol como Língua Estrangeira.

Neste estudo, objetivamos, então, por um lado, compreender as contribuições das manifestações tecnodiscursivas para as ciências da linguagem e, por outro, refletir sobre como as novas discursividades podem contribuir no processo

de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira, no caso, o espanhol, o qual doravante será nomeado por ELE (Espanhol Língua Estrangeira). A hipótese do estudo é que o conceito de tecnodiscurso, em geral, e as *hashtags*, em particular, apresentam, por um lado, um relevante avanço para os estudos das ciências da linguagem a partir dos questionamentos que impõem a essa ciência e, por outro, possibilitam um trabalho mais significativo no ensino de língua estrangeira.

De modo a contemplar a triangulação do nosso estudo, que envolve as novas discursividades expressas pelos tecnodiscursos, o questionamento que elas produzem às ciências da linguagem e as suas contribuições para o contexto do ELE, é necessário traçarmos ao menos duas discussões teóricas. A primeira, com vistas a identificar o estado atual do ensino de ELE no Brasil, considerando os gêneros discursivos típicos dos contextos digitais empregados tanto como objetos de ensino como recursos didático-pedagógicos para o ensino do idioma. E a segunda, tendo em vista compreender o que são os tecnodiscursos e como eles questionam as ciências da linguagem. Para então, a partir da análise de nosso *corpus*, discutir como as *hashtags* podem contribuir para o ensino de ELE.

Dentre a pluralidade de fenômenos tecnodiscursivos engendrados durante a pandemia da COVID-19, para este artigo, escolhemos manifestações tecnodiscursivas expressas nas seguintes *hashtags*: #YoMeQuedoSinCasa, #YoMeQuedoSinTrabajo, #YoMeQuedoSinCurro, #YoMeQuedoEnLaCalle e #YoMeQuedoEnfermo, que podem ser traduzidas ao português como #EuFicoSemCasa, #EuFicoSemTrabalho, #EuFicoSemBico; #EuFicoNaRua e #EuFicoDoente, respectivamente.

Essas *hashtags* nos interessam pelo particular movimento que engendram de deslocamento de manifestações que reivindicam reparação social, movimento este do contexto pré-digital para o contexto digital, por meio da alusão, nas ruas, ao símbolo da cerquilha #, caracterizador da *tag* clicável das *hashtags* em contexto digital.

O material é analisado a partir dos postulados de Paveau (2021a, 2021b) sobre tecnodiscursos considerando dimensões languageiras e técnicas, para em seguida, serem analisados os seus aspectos sintáticos, semânticos e discursivos em diálogo com o ensino de ELE.

| O ensino do Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil e os gêneros discursivos típicos do contexto digital

O ensino de ELE no Brasil é marcado por um processo de muitas descontinuidades e contradições em relação às políticas públicas educacionais. Tal descontinuidade afeta substancialmente as práticas didático-pedagógicas, que não se encontram em documentos oficiais, diretrizes e parâmetros contundentes. Como forma ilustrativa, mencionaremos alguns episódios chave que permitem notar como o processo de inserção do ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro é caracterizado.

A primeira proposta que defende a importância das línguas estrangeiras, de maneira geral, no ensino brasileiro, é segundo Polinski (2022), um documento do governo de Getúlio Vargas. Documento que, contraditoriamente, é marcado por uma ideologia fascista tipicamente assentada no princípio do nacionalismo. Já uma das primeiras iniciativas que dizem respeito especificamente ao ensino de ELE nos sistemas educativos das escolas públicas no Brasil é o projeto proposto durante o governo democrático de Juscelino Kubitschek, em 1956.

Porém, em 1961, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação ocorre o que Rodrigues (2012) denominou de um processo de desoficialização do ensino das línguas estrangeiras de maneira geral no país, quando o documento deixa de fazer referência a elas. Segundo o autor, a omissão das línguas estrangeiras na LDB/61 desresponsabilizou o Estado da oferta desse ensino que passou a ser uma disciplina extracurricular, ou seja, optativa e complementar.

Contraditoriamente, a partir do decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991 constituiu-se o MERCOSUL, um mercado comum dos países do sul: Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Com ele, a questão idiomática ganhou relevância novamente, haja vista que, para atender a uma política que propõe a integração dos países-membros, a boa comunicação entre os sujeitos supõem-se essencial. Para tanto, as línguas espanholas e portuguesas foram instituídas como línguas oficiais do bloco.

Além disso, de acordo com um estudo de Soto (2004), a partir do ano de criação do MERCOSUL, cresceu significativamente o número de teses sobre a língua espanhola em programas de pós-graduação no Brasil. De fato, a criação do bloco econômico foi relevante para o Espanhol no Brasil, pois segundo Polinski (2022) fortaleceu as relações linguísticas, sobretudo quando em 05 de agosto de 2005 foi criada a Lei do Espanhol (lei nº 11.161/05). Por ela, o ensino de ELE passou a ser obrigatório nas escolas de ensino médio públicas e privadas do Brasil.

Ainda que a Lei do Espanhol tenha sido um avanço, considerando o cenário de descontinuidades no processo de inserção do ensino de ELE no sistema público educativo brasileiro, haja vista que, de acordo com Polinski (2022, p. 126), “não podemos negar que ao menos, após décadas de omissão, uma língua estrangeira ganhou um espaço de obrigatoriedade de oferta”, Rodrigues (2012), por outro lado, destaca uma série de falhas na redação dessa lei, a qual, ao contrário do que se esperava, fortaleceu o processo de desoficialização do ensino do idioma quando abriu a possibilidade de interpretações por parte de cada estado a respeito da aplicação da lei.

Até que no ano de 2017, com a aprovação do Novo Ensino Médio (Lei nº 13415/17), no governo interino de Michel Temer, a lei do espanhol foi anulada em favor da obrigatoriedade da língua inglesa como língua estrangeira obrigatória no sistema educativo brasileiro.

Com esse breve percurso histórico, é possível reconhecer um panorama bastante complexo relativo ao ensino de ELE no Brasil, que encontra diversos entraves para se oficializar como ensino obrigatório.

Já em relação ao estado da arte das pesquisas que consideram o espanhol nos programas de pós-graduação no Brasil, pudemos verificar, com os estudos de Soto (2004), que, a partir da criação do MERCOSUL, cresceram significativamente as pesquisas que se interessavam pelo Espanhol. Paraquett (2012) expande a investigação proposta por Soto (2004) e, por meio de um levantamento de Teses e Dissertações entre os anos de 2004 e 2011 na área específica da linguística aplicada, realiza um mapeamento tendo em vista reconhecer as temáticas predominantes.

Segundo a pesquisadora, a maior frequência está localizada nas investigações sobre a comparação da língua espanhola com a língua portuguesa nos aspectos gramaticais, discursivos, fonéticos ou lexicais. Esse dado demonstra, mais uma vez, a importância e a influência da criação do MERCOSUL para os estudos linguísticos do Espanhol no Brasil.

Em segundo lugar, está a preocupação com o ensino de ELE, com investigações que buscam, principalmente, refletir sobre o lugar da leitura no contexto de aprendizagem assim como dos gêneros discursivos. Destacamos que esse dado está em conformidade tanto com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que priorizam para o ensino de línguas as práticas e competências de leitura e escrita a partir de gêneros discursivos, assim como com a BNCC (Base Nacional Curricular Comum).

Sobre o ensino de ELE a partir de gêneros discursivos, Antunes (2010) afirma que para elaborar um texto é necessário ir além do emprego de regras de orações e períodos, é necessário ativar os conhecimentos linguísticos conjuntamente aos conhecimentos de mundo e, claro, aos conhecimentos sobre os gêneros discursivos. Nesse sentido, Meniconi e Silveira (2016, p. 168) destacam que o trabalho com a leitura e com a produção de textos respeitando a proposta de ensino a partir de gêneros discursivos:

[...] convida-nos a sair do ensino da estrutura gramatical e frasal descontextualizado, e adentrarmos no universo do trabalho com o texto enquanto um conjunto de enunciados organizados para expressar intenções comunicativas, negociações, interações sociais, pontos de vista, ideias e emoções.

Ainda na categoria sobre o ensino, Paraquett (2012) aponta que também estão incluídas as pesquisas que se preocupam com as questões culturais e interculturais assim como com a produção ou análise de material didático.

Sobre as questões culturais, Lado (1971) lembra que, inicialmente, no ensino das línguas estrangeiras, a cultura compreendida a partir de um enfoque estrutural convertia-se em uma série de itens que eram estudados de maneira separada. Atualmente, a partir das contribuições de Canale e Swain (1980), a cultura é compreendida em seu aspecto sociocultural. Nesse sentido, ela é concebida como parte integrante fundamental de uma língua e não mais como uma lista de curiosidades aleatórias.

A principal defesa é, segundo Lobato (1999, p. 14), que a competência cultural não pode ser reduzida, na metodologia aplicada em aula, a um dado ou a um conteúdo informativo sobre o país do qual se aprende sua língua, ou seja, não pode ser um item simplesmente apresentado sem contexto e sem motivo (Paraquett, 2012, p. 130).

Canale e Swain (1980) têm um papel fundamental nos avanços sobre a área de conhecimento do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras ao defender que a língua não é passível de ser dissociada de como ela é usada, por quem ela é usada e por qual motivo e finalidade ela é usada, haja vista que a língua é situada de forma social e cultural.

A partir do exposto, podemos destacar duas críticas que são feitas ao ensino de ELE. A primeira delas é o tradicional ensino a partir de frases descontextualizadas entre si ou com qualquer contexto de enunciação. Defende-se, tanto nos poucos

documentos oficiais de referências e diretrizes pedagógicas como nas pesquisas acadêmico-científicas, que o ensino de uma língua estrangeira deve partir de questões socioculturais materializadas em gêneros discursivos construídos a partir dos elementos linguísticos como os aspectos lexicogramaticais e fonético-fonológicos (Serrani, 2010), os quais, articulados, contribuem para um trabalho significativo e contextualizados.

Em uma breve verificação dos exames oficiais do Espanhol como Língua Estrangeira, DELE (exame referência para a Espanha) e CELU (exame referência para a Argentina²), encontramos como exemplo de gêneros discursivos em contexto digital apenas o já tradicional *e-mail* para produções escritas, principalmente; e, para a leitura, *e-mail*, *blog* e notícia de portais de informação *online*. Nesse sentido, não encontramos nenhuma proposta que mobilize gêneros discursivos típicos da *web 2.0*, como *microblog*, *hashtag*, legenda de foto, comentários³ em redes sociais etc.

A segunda crítica tecida é que a cultura, e acrescentamos, o social, o político e o ideológico não devem ser tratados metodologicamente, no contexto de sala de aula, como um conceito à parte do ensino da língua ou apresentado como mera curiosidade, como se não estivesse relacionado com a língua e como se não afetasse a construção dos discursos.

Com esse breve percurso crítico, traçamos um panorama que buscou apresentar a situação do ensino de ELE no Brasil em seus aspectos relativos a políticas públicas educacionais, interesses científico-acadêmicos e de caráter didático-pedagógico, oferecendo assim um panorama, ainda que breve, bem diverso do estado da questão.

| O questionamento das ciências da linguagem pelo digital

Tendo em vista compreender o que são os tecnodiscursos e como eles questionam as ciências da linguagem, traçaremos um percurso dissertativo no qual abordaremos primeiro algumas distinções e definições lexicais pertinentes ao contexto digital, para, em seguida, marcar a perspectiva na qual este

2 Para esse levantamento de caráter especulativo, acessamos as páginas oficiais de cada exame e verificamos as provas de exames modelos que estão disponíveis para consulta.

3 É interessante destacar que na prova do exame CELU, aplicada em agosto de 2023, um dos gêneros discursivos solicitados era a escrita de um comentário a um texto de notícia de um portal de informações *online*. Acreditamos que isso indicia um avanço, ainda que lento e tardio, na incorporação de outros gêneros discursivos em contextos digitais que possibilitam maior participação do usuário e, que por isso, são mais utilizados em situações reais do cotidiano.

estudo se inscreve e, finalmente, apresentarmos os questionamentos que os tecnodiscursos apresentam às ciências da linguagem, caracterizando-os.

Assim, marcaremos algumas diferenciações entre os léxicos *internet* e *web*, e entre as distintas *webs*. A primeira distinção se faz necessária porque *internet* e *web*, embora estejam relacionadas, são duas instâncias distintas e não coincidentes, impossibilitando assim o uso desses léxicos em uma relação de sinonímia como não é raro ocorrer em diversos trabalhos. Já a distinção entre as *webs* é pertinente por se tratar de uma evolução tecnológica, a qual possibilita a coexistência de diferentes atualizações compondo um complexo e sofisticado conjunto operativo, o qual oferece uma diversidade de possibilidades para a emergência de práticas tecnodiscursivas. Em outros termos, as evoluções das distintas *webs* compõem o que Paveau (2021a) denomina *affordances* da *web*, conceito essencial para entendermos as contribuições dos tecnodiscursos para o questionamento às ciências da linguagem.

O termo, segundo Gluck (2019), oriundo do inglês *afford* foi cunhado por James Gibson, psicólogo norte-americano, em 1977, e diz respeito à relação complementar entre o agente e o ambiente. Ao revisitar o conceito e levá-lo ao contexto do universo digital, a autora francesa busca dar conta da relação que o usuário da *web* estabelece com o objeto digital, como o utiliza e o que faz com ele e em uma relação de mútua transformação e constituição. Nas palavras de Gluck (2019, p. 102):

A fim de entendermos melhor a noção de *affordance*, uso a seguinte metáfora: ao depararmos a maçaneta de uma porta, sabemos a ação que precisamos executar para que a porta se abra, certo?! O mesmo ocorre com as *affordances* em rede: para que determinadas ações se concretizem, é preciso executá-las a partir do clique. Em suma, trata-se das possibilidades de ação oferecidas por cada ecossistema digital.

Entendida a noção de *affordances* da *web*, podemos passar para a distinção entre *internet* e *web*. Segundo Paveau (2021a), o léxico *internet* corresponde a *Inter Network*. Ele surgiu no final da década de 1960, como uma rede de nível mundial que conecta máquinas de computadores. De acordo com a autora, essa rede coloca à disposição serviços como “o compartilhamento de arquivos, a mensagem instantânea, a telefonia, o envio de correio eletrônico e a *web*” (Idem, idem, p. 34). Nesse sentido, a *web*, correspondente a *World Wide Web*, é um dos serviços ou uma das aplicações que a *internet* disponibiliza.

Conforme seus estudos, Paveau afirma que, historicamente, as evoluções estruturais são definidas e marcadas numericamente e é nesse mesmo curso que são definidas as evoluções da *web*. Segundo a autora, a *web* foi criada em 1989-1990 com a *web 1.0*, chamada também de *web* estática. Por ela, através do sistema *push*, as informações são conectadas e distribuídas por meio de portais de informações e por meio de fóruns. No início dos anos 2000, foi criada uma nova evolução marcada como *web 2.0*, denominada também de *web* social ou *web* participativa, a qual passa a permitir que pessoas (usuários) se conectem, por estar baseada na interação multiagentes. Trata-se, em suma, da *web* das redes sociais digitais caracterizadas pelo compartilhamento multimidiático.

Uma década depois, segundo a autora, emergiu a *web 3.0*, também conhecida como a *web* dos dados ou como a *web* semântica, assentada no funcionamento dos metadados que, nas conexões móveis (*tablets*, celulares, *smartphones* etc.) principalmente, favorece a coleta e organização de dados. E, finalmente, em 2020, tivemos a emergência da *web 4.0*, a *web* inteligente ou, então, a *metaweb*. Segundo a autora, essa *web* que já opera em nossos sistemas móveis promete integrar a “dimensão conectada ao conjunto dos elementos do nosso ambiente de vida” (Idem, idem, p. 35).

Conforme Paveau (2021a), foi sobretudo a partir da inserção *web* em nossos sistemas móveis, na relação *internet*, *web*, computadores, celulares, humano que o digital nos atravessou de forma constitutiva, passando a funcionar como uma extensão de nós. Graças aos aparatos tecnológicos, que praticamente se colam a nossos corpos, em uma relação humano-ciborgue, é que, de acordo com a autora, adentramos na era da pós-dualidade. Segundo essa perspectiva, não se considera que exista uma separação, distinção ou hierarquização entre o que seria virtual e o que seria real, entre o que ocorre *online* e o que ocorre *offline*, como já mencionamos. Ao contrário, compreende-se, pela perspectiva pós-dualista, que existe um *continuum* entre as dimensões digitais e pré-digitais, nas quais uma convoca constantemente a outra e vice-versa.

Por essa perspectiva, o digital não é compreendido como um elemento extralinguístico, um espaço ou um suporte para o linguageiro como se costuma conceber nos estudos das ciências da linguagem de maneira geral (Maingueneau, 2021). Segundo Paveau (2021b), considerar o digital como um elemento extralinguístico leva os estudos a trabalharem “com as formas necessariamente estereotipadas da língua” quando fenômenos linguísticos são observados em contexto digital pela perspectiva dualista.

Podemos dizer, então, que pela perspectiva pós-dualista, a qual sustenta este trabalho, o digital constitui uma materialidade que afeta e co-constrói a produção dos discursos que passam a ser compostos na e pela relação indissociável entre técnico e linguageiro (Paveau, 2021a). Nesse sentido, faz-se imprescindível considerar tanto as particularidades como as especificidades que o digital apresenta para as ciências da linguagem, haja vista que o discurso digital “coloca às ciências da linguagem, tais como praticadas até o momento, uma série de problemas que só podem ser resolvidos questionando os modelos conceituais” (Paveau, 2021b, p. 28).

É, então, pelo recurso de prefixação, que Paveau (2021a) possibilita questionar a Linguística em suas esferas epistemológicas, teóricas e metodológicas, pois ao adotar o léxico tecnodiscurso para designar os discursos nativos da *web*, a autora apresenta por meio da partícula “tecno-” uma:

Opção teórica que modifica a episteme dominante das ciências da linguagem. É também afirmar que os discursos digitais nativos não são de ordem puramente linguageira, que as determinações técnicas co-constroem as formas tecnolinguageiras e que as perspectivas logo e antropocêntricas devem ser descartadas em prol de uma perspectiva ecológica e integrativa, que reconhece o papel dos agentes não humanos nas produções linguageiras (Paveau, 2021b, p. 31).

Segundo a autora, nos tecnodiscursos, a dimensão técnica afeta inclusive a forma como esses discursos se organizam, pois são:

[...] produzidos no interior dos dispositivos técnicos (os programas de escritura e de publicação) nos quais a dimensão técnica é constitutiva do discurso, não se reduzindo apenas a um simples suporte. Os tecnodiscursos são, indissociavelmente, linguageiros e técnicos, duas faces que de tão imbricadas não permitem que a materialidade propriamente linguageira seja extraída das funcionalidades técnicas dos espaços conectados, sem que, com isso, as análises sejam prejudicadas (Paveau, 2021a, p. 19).

Segundo Paveau (2021a), então, os tecnodiscursos possuem uma composição pluri-semiótica, pela qual dimensões técnicas e linguageiras são combinadas em uma materialização que pode combinar escrita, som, imagem fixa ou animada. Devido à hipertextualidade característica da *web*, eles não são lineares, pois incluem mecanismos pelos quais é possível acessar outros discursos ou outros tecnodiscursos; os quais, a sua vez, conferem aos tecnodiscursos um alto grau de relacionalidade.

A partir das *affordances* da *web* participativa, os tecnodiscursos se caracterizam também por uma capacidade de serem ampliados de forma imprevisível graças às funções conversacionais ou de escrita colaborativa. E, devido aos metadados internos que estão inscritos tanto na *web* como nos discursos que ali são produzidos, são passíveis de serem investigados e redocumentados.

Um dos exemplos de tecnodiscursos que permite compreender o questionamento às ciências da linguagem é a *hashtag*. Segundo Paveau (2021a), a *hashtag* surgiu na rede social digital de microblog Twitter e posteriormente foi adaptada para outras plataformas, como Facebook, Instagram, entre outras. Trata-se de um tecnodiscurso no qual se mesclam em sua composição “um seguimento linguageiro precedido do signo #” (Paveau, 2021a, p. 23).

Entendemos que o segmento linguageiro de uma *hashtag*, ou seja, o seu segmento frasal, constitui uma unidade de sentido completo por menor que ele seja, como nos casos das *hashtags* #EleNão, #MeToo e cobra significado quando inserido em um determinado contexto sociopolítico.

Já o signo da cerquilha, o tecnografismo⁴ #, ao ser associado ao seguimento linguageiro no contexto digital, ganha uma dimensão técnica, pois em determinadas redes sociais digitais, ele transforma o segmento – que sem ele seria puramente linguageiro – em uma *tag* clicável. Essa composição da *hashtag*, que mescla o linguageiro e o técnico permite não apenas “acessar um fio que agrupa o conjunto dos enunciados que contêm a *hashtag*” no Twitter (Paveau, 2021b, p. 223), mas também inaugura uma comunidade tecnodiscursiva por meio do recurso da *tag* clicável.

Entendemos que a noção, por nós denominada, de comunidade tecnodiscursiva deriva da noção de comunidade discursiva (Maingueneau; Charaudeau, 2008) em contexto digital. Estabelecemos essa derivação conceitual devido ao recurso de *tag* clicável da *hashtag*, pela qual se permite acessar outros tecnodiscursos filiados a uma mesma formação discursiva. Vale lembrar que esta última noção, por sua vez, está fortemente colada à noção de formações ideológicas:

Falaremos de formação ideológica para caracterizar um elemento suscetível de intervir – como uma força confrontada a outras forças – na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado. Cada formação ideológica constitui desse modo um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem

4 O tecnografismo é “uma produção semiótica que associa texto e imagem num compósito nativo da *web*” (Paveau, 2021a, p. 305).

“individuais” e nem “universais”, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras (Pêcheux *et al.*, 2020, p. 34).

Desse modo, a *hashtag* traz em si um forte apelo social e político, podendo configurar-se como uma prática de manifestação tecnodiscursiva mais que pertinente quando se pretende, a partir de um seguimento linguageiro, estudar, conhecer ou analisar um contexto sociopolítico dado. É nesse sentido que defendemos que a *hashtag* conforma um rico material para o ensino de línguas, em especial de línguas estrangeiras quando se pretende romper com a antiga tradição do ensino da língua por meio da análise sintática de frases isoladas, descontextualizadas entre si ou com o contexto social, cultural e político no qual a língua e a frase se inserem.

| Descrição da pequena coleção de *hashtags*

No contexto da pandemia da COVID-19, as *hashtags* pulularam não só nas redes sociais digitais, como também em espaços pré-digitais, como se pode ver pela pequena coleção composta por cinco imagens que disponibilizaremos na sequência. Frisamos que

[...] trabalhar sobre pequenos *corpus* permite encontrar as formas linguageiras não necessariamente “frequentes”, no sentido estatístico do termo, mas sim as formas “emergentes” reveladoras do tempo presente e que por conta disso são parte de um “arsenal argumentativo” (Angenot) em um momento da história de uma sociedade, um arsenal que carrega ele mesmo a História dessa sociedade (Moirand, 2020, p. 51).

Assim, nossa pequena coleção é composta de 5 *hashtags* que circularam antes em cartazes no centro da cidade de Barcelona e depois nas redes sociais digitais, logo no primeiríssimo momento do desconfinamento escalonado pela pandemia da COVID-19, na Espanha, de maio a junho de 2020.

Essa pequena coleção de *hashtags* retirada de nosso arquivo pessoal de fotos, registradas entre os meses de maio e junho de 2020, pode ser recuperada por meio de fotos similares compartilhadas nas redes sociais digitais de diferentes usuários a partir da busca pela *hashtag* *#yomequedoincasa*.

Imagem 1. Coleção de *hashtags* em contexto pré-digital



Legenda: a coleção apresenta cinco fotografias que registram cartazes militantes de técnica lambe-lambe (forma de expressão artística e política típica do contexto de militância de rua. Consiste em cartazes de papéis colados em espaços públicos) com a mesma cenografia (Maingueneau, 2005), aludindo a *hashtags* subversivas que denunciam as limitações das políticas públicas de assistência e amparo social durante confinamento domiciliar na Espanha por conta da pandemia da COVID-19.

Fonte: arquivo fotográfico da autora.

Entendemos que as *hashtags* selecionadas como *corpus* deste trabalho conformam um campo tecnossemântico da *hashtag* #YoMeQuedoSinCasa, considerada por Morales da Silva e Lourenço Costa (2024) como uma *hashtag* subversiva, pelo fato de retorcer o sentido virtuoso (Paveau, 2005) da *hashtag* massiva #YoMeQuedoEnCasa, traduzida ao português como #EuFicoEmCasa.

Esta última, a *hashtag* massiva virtuosa, foi utilizada como propaganda governamental do Ministério de Saúde do governo da Espanha na campanha para o período de 3 meses (de março a junho de 2020) de confinamento domiciliar obrigatório em função da pandemia da COVID-19. O sucesso da *hashtag*, que circulou massivamente pelos demais países de fala hispânica, continuou com grande atividade até o momento em que se alcançou uma vacinação massiva mundial contra o vírus.

Já as manifestações tecnodiscursivas selecionadas para este trabalho foram enunciadas em espaços pré-digitais da cidade de Barcelona, Espanha, em maio do ano de 2020 e, somente depois, em espaços digitais. No caso dos espaços pré-digitais, as manifestações foram vistas em cartazes com cenografia (Maingueneau, 2005) militante ao estilo lambe-lambe nos muros e nas paredes do centro histórico da cidade catalã. Já, nos espaços digitais, as manifestações tecnodiscursivas puderam ser recuperadas pela busca das *hashtags* na rede social digital Twitter e, em geral, estão associadas a fotografias dos cartazes em contexto pré-digital, como se vê em nossa pequena coleção.

Nos interessa especificamente esse fenômeno, pelo qual manifestações em espaços pré-digitais convocam o espaço digital devido à sua constituição gráfica, que alude ao tecnografismo da *tag* clicável pelo uso do signo # em espaços pré-digitais. Consideramos que essa estratégia discursiva é responsável por produzir o deslocamento da manifestação de um contexto para outro, do pré-digital para o digital, transformando-a em uma manifestação tecnodiscursiva.

É interessante frisar que no caso do uso de *hashtags* em espaços pré-digitais, o signo # não cumpre a função de *tag* clicável, por não possuir, nesse contexto, o aspecto técnico típico do contexto digital, sendo, então, parte do seguimento linguageiro como tal. Porém, ela cumpre a função de convocar a manifestação discursiva para os espaços digitais e, conseqüentemente, para a conformação ali de uma comunidade tecnodiscursiva.

Entendemos que é no espaço digital que o seguimento linguageiro precedido do signo # encontra a possibilidade de aumentar exponencialmente a visibilidade da causa que enuncia, devido às *affordances* da *web*, que o transformam de um sintagma do seguimento linguageiro para um recurso de ordem técnica.

Nesse sentido, o “Yo” de todas as *hashtags* de nossa pequena coleção, embora no seguimento linguageiro, ou seja, no seguimento frasal, apresente-se como um sujeito simples singular com o qual o verbo inclusive concorda, é, pelo digital, um sujeito coletivo devido às *affordances* da *web*, pela mescla de técnico com linguageiro, graças ao tecnografismo # que no espaço digital inaugura a *tag* clicável. Ao convocar o espaço digital, o seguimento linguageiro enunciado no espaço pré-digital, passa a conformar uma comunidade tecnodiscursiva de outros usuários que fazem uso da mesma *hashtag* para marcar sua filiação àquela causa e, então, temos o questionamento da língua pelo digital. Ou em outros termos, o questionamento das ciências da linguagem pelo tecnodiscurso: como classificar um sujeito hashtagueado? Um sujeito que é enunciado em 1ª pessoa do singular no seguimento linguageiro, ou seja, na frase, mas que é ao mesmo tempo um sujeito coletivo a partir da mescla entre técnico e linguageiro, ou seja, mescla de *tag* clicável e sujeito da oração: #Yo.

É pela capacidade de transformar a condição individual em uma preocupação coletiva que entendemos que o digital foi essencial para impulsionar e dar visibilidade às práticas de protesto, denúncia e reivindicação por reparação social e econômica⁵ em questão. Entendemos que foi pela capacidade de composição

5 Com as medidas de confinamento obrigatório, milhares de pessoas passaram a viver em situação de rua, na cidade de Barcelona, devido à falta de amparo governamental ao setor da população que exercia trabalho informal e não registrado, os quais ficaram à margem das políticas de assistência durante o período mais crítico da pandemia no país.

plurissemiótica, ampliação, relacionalidade, imprevisibilidade, não linearidade e investigabilidade (Paveau, 2021a) características dos tecnodiscursos que foi possível emergir o conjunto das *hashtags* que compõem a nossa coleção.

É nesse fio tecnodiscursivo de nossa pequena coleção de *hashtags* subversivas que encontramos um interessante material para refletir sobre a potencialidade de abordar manifestações tecnodiscursivas expressas em *hashtags* em práticas do ensino de língua estrangeira, neste caso, de ELE. Defendemos que, para interpretar as *hashtags* em questão, é imprescindível abordar seu contexto sociopolítico, rompendo assim com a prática tradicional de ensino da sintaxe por meio de frases que não estabelecem relação entre si e sem o debate do contexto social, político ou cultural que possibilita sua enunciação.

| *Hashtag* como recurso didático nas aulas de Língua Estrangeira

Finalmente, analisaremos algumas possibilidades para abordar o estudo das *hashtags* no ensino de ELE, a partir da nossa pequena coleção. Não pretendemos aqui esgotar as possibilidades de abordagem didático-pedagógico, muito menos postular o que apresentaremos como uma fórmula ou a melhor versão de abordagem possível. Trata-se, em suma, de apresentar algumas possibilidades tendo em vista colocar em debate as potencialidades desse tipo de manifestação tecnodiscursiva para o ensino de línguas estrangeiras.

Por meio das marcas de intertextualidade, é possível, pela característica de relacionalidade dos tecnodiscursos (Paveau, 2021a), estabelecer o vínculo das *hashtags* que compõem nossa coleção com a *hashtag* massiva *#YoMeQuedoEnCasa*. Com isso, é possível acessar o interdiscurso (Pêcheux, 2009) e assentar essas manifestações tecnodiscursivas no contexto sociopolítico relativo à pandemia da COVID-19, mais precisamente, das medidas governamentais de confinamento domiciliar para o enfrentamento do alto número de contágios pelo vírus.

Um dos aspectos interessantes em retomar a *hashtag* massiva é a comparação sintática e discursiva dos *yo's* das *hashtags* e, para isso, é importante abordar as múltiplas possibilidades que o verbo *quedar(se)* abarca, tanto em sua manifestação pronominal como não pronominal. Esse exercício permite abordar o potencial polissêmico do verbo em distintos usos.

Para este artigo, nos centraremos na manifestação pronominal do verbo. Trata-se, segundo o *Diccionario da Real Academia Espanhola*, de um verbo

intransitivo, ou seja, que não exigiria complemento *a priori*. Nesse caso, sem um complemento o verbo *quedarse* em um paralelismo com as *hashtags* da nossa coleção seria: #YoMeQuedo. Essa *hashtag* criada como exercício didático, traz em si o sentido de resistência, um sujeito, *yo* que se *queda* independente da situação, ele resiste. Porém, um sujeito que se *queda* não é o mesmo que um sujeito *quedado*. O termo, embora pareça um verbo no participio, funciona como adjetivo e é sinônimo de *colgado*, *despistado*.

Porém, embora o verbo *quedarse* não exija complemento *a priori* também não o rejeita. É justamente por essa possibilidade que são possíveis todas as formas enunciadas pelas 5 *hashtags* que compõem o nosso *corpus* além da *hashtag* massiva. O próximo exercício interessante parece-nos ser a análise sintática, semântica e discursiva de cada um dos complementos.

No caso das *hashtags* semanticamente opostas: #YoMeQuedoEnCasa e #YoMeQuedoSinCasa, temos de um lado, um complemento adverbial de lugar (*en casa*) e, no outro, um complemento modal, ou seja, que expressa uma condição, no caso social (*sin casa*). Nesse sentido, a mudança de preposição de *en* para *sin* altera o sentido dos seguimentos frasais, sendo um uma oração declarativa afirmativa e o outro, uma oração declarativa negativa. Nesse mesmo sentido, o substantivo do complemento, embora morfologicamente seja o mesmo, significante *casa*, não expressa o mesmo significado necessariamente. No primeiro caso, temos a alusão a um lugar físico, uma moradia e no outro, a uma condição de despejo, de inexistência de uma moradia, o que leva a duas caracterizações distintas dos *yo*'s. Dois sujeitos que pertencem a formações sociais e discursivas opostas, que ao se vincularem com uma das *tags* clicáveis, passam a compor comunidades tecnodiscursivas em oposição, denunciando, assim, uma desigualdade social abismal.

Analisando as demais *hashtags* com seguimento frasal com partículas que indicam negação, ou seja, com orações declarativas negativas, temos: #YoMeQuedoSinTrabajo e #YoMeQuedoSinCurro. Essas duas *hashtags* denotam uma crítica pela denúncia da ausência das condições (complemento modal) sociais mínimas de sobrevivência, que é a manutenção do emprego, fonte de renda ou de assistência social, para o caso dos sujeitos com trabalho registrado. A variação entre *trabajo* e *curro* também nos parece um ponto interessante de estudo nas aulas de ELE. O segundo termo é duplamente informal, ou seja, *curro* é um termo coloquial, uma gíria, que por sua vez também representa uma atividade informal, ou seja, um trabalho não registrado em carteira. Nesse sentido, as duas *hashtags* são enunciadas pelo sujeito, *yo* da falta, que evidencia a falha no sistema a partir da relação com as *hashtags* com seguimento frasal que expressam orações declarativas afirmativas.

Para analisar as duas últimas *hashtags*, propomos um jogo de ordenar as *hashtags* em uma sequência lógica. Em uma das sequências possíveis, podemos estabelecer a relação mencionada anteriormente, do sujeito da falta que evidencia a falha do sistema. Por exemplo, uma sequência lógica poderia ser: *#YoMeQuedoEnCasa* e por isso o *Yo* perde o emprego, logo, *#YoMeQuedoSinTrabajo*. Ao não ter mais a fonte de renda e, ao mesmo tempo, ficar fora do sistema de auxílio social por distintas razões possíveis, como não ter um trabalho registrado, por uma condição ilegal de imigração, entre outras, o *Yo* não tem condições de manter a sua moradia: *#YoMeQuedoSinCasa*. Ao ficar sem casa, esse *Yo* passa a viver em situação de rua, *#YoMeQuedoEnLaCalle*. Ao estar exposto e vulnerável, *#YoMeQuedoEnfermo*. Chegando, pelas faltas, à falha do sistema, ou seja, o *Yo* fica doente por ter se contagiado devido à condição de vulnerabilidade imposta a ele pelas medidas governamentais para o enfrentamento dos contágios. E é possível acrescentar: ao ficar doente, *#YoMeQuedoSinCurro*, sem a possibilidade de conseguir um trabalho formal nem o trabalho informal por estar contagiado. Com isso, temos o fechamento do ciclo, que pode voltar a se repetir ou desviar para outros ordenamentos, criando, assim, distintas histórias possíveis para esses *Yos*. Histórias essas que podem ser pensadas e formuladas tanto em práticas orais como escritas, em atividades individuais ou em grupo para a reflexão de questões sociopolíticas a partir do gênero tecnodiscursivo da *hashtag* por meio da análise de aspectos linguísticos sintáticos, semânticos e discursivos.

Com isso, retomamos Meniconi e Silveira (2016) quando, sobre o ensino de ELE, convidam-nos a “sair do ensino da estrutura gramatical e frasal descontextualizada”. Embora as autoras nos convidem a adentrar no que elas chamam de “universo do trabalho com o texto”, aludindo a gêneros discursivos que se caracterizam por textos extensos ou, pelo menos, maiores que os seguimentos que compõem as *hashtags* aqui analisadas, defendemos que, com o exercício analítico aqui empreendido, cumprimos exitosamente com a execução de uma proposta que considera “um conjunto de enunciados organizados para expressar intenções comunicativas, negociações, interações sociais, pontos de vista, ideias e emoções”.

| Considerações finais

Neste estudo, buscamos refletir tanto sobre desafios como contribuições que as práticas tecnodiscursivas apresentam para a ciência da linguagem, e como podem contribuir para o ensino de uma Língua Estrangeira, no caso de ELE.

A partir do exposto e descrito analiticamente, apresentamos a *hashtag* como um recurso inovador para o ensino de línguas estrangeiras, haja vista que 1) ela cumpre a função de oração mais ou menos complexa utilizada para o estudo da sintaxe do espanhol, nestes casos apresentando sujeito, verbo e complemento; 2) só pode ser interpretada a partir do estudo do contexto sociopolítico ao qual se insere, o que rompe com a tradição do ensino de língua estrangeira a partir de orações desconectadas entre si ou com qualquer contexto social, político e cultural; 3) pela presença do tecnografismo # que convoca a formação de uma comunidade tecnodiscursiva, questiona a língua pelo digital, quando apresenta um sujeito sintaticamente singular como um coletivo.

Concluimos que as manifestações tecnodiscursivas impõem uma necessidade de atualização dos métodos das ciências da linguagem de maneira geral colocando à prova seu arcabouço teórico para que seja possível lidar de forma satisfatória com as novas discursividades. E ainda, testamos como a *hashtag* pode operar como um rico recurso didático para trabalhar aspectos sintáticos, semânticos e discursivos da língua de forma a convocar necessariamente o estudo do contexto social, político e cultural no qual a língua estrangeira está inserida.

Referências

ANTUNES, A. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

BRASIL. **Tratado MERCOSUL**. Decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Lei do Espanhol.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Lei do Novo Ensino Médio.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC, 1998.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, 1980.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

GLUCK, E. P. As diferentes *affordances* nos ecossistemas digitais. **Revista Entrelinhas**, v. 13, n. 01, p. 102-103, jan./jun. 2019.

LADO, R. **Introdução à linguística aplicada**. Petrópolis: Vozes, 1971.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, D. Das razões para ler *Ressignificação em contexto digital*. PAVEAU, M.; COSTA, J. L.; BARONAS, R. L. (org.). **Ressignificação em contexto digital**. São Carlos: EDUFSCar, 2021. p. 9-14.

MENICONI, F. C.; SILVEIRA, M. I. M. Escrita argumentativa em língua espanhola: uma análise discursiva e retórica de artigos de opinião de alunos iniciantes do Curso de Letras/Espanhol. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 166-175, jan./mar. 2016.

MOIRAND, S. L'apport de petits corpus à la compréhension des faits d'actualité. **Corpus**, n. 18, 2018/2020.

MORALES DA SILVA, M.; LOURENÇO COSTA, J. Tecnodiscursos subversivos. Militantismo digital no contexto da pandemia da covid-19. **TSN**. Revista de Estudios Internacionales, v. 16, p. 31-46, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24310/transatlantic-studies-ne-twork.16.2024.20195>.

PARAQUETT, M. A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. **Abehache**, ano 2, n. 2, p. 225-239, 1º sem. 2012.

PAVEAU, M.-A. **Análise do Discurso Digital**: dicionário das formas e das práticas. Campinas: Pontes, 2021a.

PAVEAU, M.-A. A resignificação na web social: princípios teóricos-metodológicos. *In*: PAVEAU, M.-A.; LOURENÇO, J. C.; BARONAS, R. L. **Ressignificação em contexto digital**. Prefácio Dominique Maingueneau; Posfácio Cristiane Dias. São Carlos: EDUFSCar, 2021b. p. 19-57.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M.; HAROCHE, C.; HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. *In*: BARONAS, R. L. (org.). **Análise de Discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. Araraquara: Letraria, 2020.

POLINSKI, P. M. P. Aspectos culturais no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira a partir dos patrimônios culturais imateriais. *In*: STAHLHAUER, A. S. M.; ORGADO, G. T. M. R.; D'EL REI, P. L. (org.). **Mediação Cultural e Interculturalidade no Ensino de Línguas**. Bordô Grená, 2022. p. 124-138.

RODRIGUES, F. S. C. As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005. *In*: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. de M. (org.). **Se hace camino al andar**. Reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. 1. ed. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. v. 1, p. 23-35.

RODRIGUES, F. C.; LOURENÇO, J. C.; BARONAS, R. L. (org.). **Enciclopédia discursiva da COVID-19**: o primeiro ano da pandemia no Brasil. São Carlos: EDUFSCar.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua**: currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes: 2010.

SOTO, U. *Stricto Sensu*: regularidades e dispersão na pesquisa em Língua Espanhola. *In*: PARAQUETT, M.; TROUCHE, A. (org.). **Formas & Linguagens**. Tecendo o Hispanismo no Brasil. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004.

Como citar este trabalho:

MORALES DA SILVA, Mariana. A *hashtag* no ensino de Língua Estrangeira: um questionamento às ciências da linguagem pelo digital. **Revista do GEL**, v. 21, n. 2, p. 227-247, 2024. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 22/01/2024 | Aceito em: 23/08/2024.