

Revista
PERcursos Linguísticos

Volume 10
Edição N. 24
Ano 2020/01

PPGEL- UFES

PERcursos Linguísticos

VITÓRIA

2020 / 01

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

PERcursos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 10, n. 24 (2020)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: UFES, 2011-

Semestral.

ISSN: 2236-2592

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: < <http://periodicos.ufes.br/percursos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:

Saulo de Jesus Peres

CRB6 – Reg. 676/ES

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910

Vitória – ES

Tel: 027 4009-2524

PERcursos Linguísticos

Esta revista é um periódico semestral.

Reitoria

Reitor: Paulo Sérgio de Paula Vargas

Vice-Reitor: Roney Pignaton da Silva

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Valdemar Lacerda Jr.

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Ricardo Correa de Araújo

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Mário Cláudio Simões

Sub-chefe: Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan.

Programa de Pós-Graduação em Linguística Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Gesieny Laurett Neves Damasceno

Coordenador Adjunto: Lillian Yacovenco

EQUIPE EDITORIAL

Patrick Rezende (Editor-gerente)

Guilherme Brambila

Elaine Cristina Borges Souza

Mônica Lopes Smiderle de Oliveira

Micheline Mattedi Tomazi

Maria da Penha Pereira Lins

CONSELHO EDITORIAL

Ana Cristina Carmelino (UNIFESP)

Adriana Baptista (UFRJ)

Alexandre Timbane (ACIPOL)

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES)

Bernardo Limberger (PUC- RS)

Bruno Deusdará (UERJ)

Daniel Ferraz (USP)

Davi Borges Albuquerque (UNB)

Daniervelin Renata Marques Pereira (UFTM)

Edenize Ponzo Peres (UFES)

Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP)

Fernanda Mussalim (UFU)

Gustavo Ximenes Cunha (UFMG)

Isadora Machado (UFBA)

Janice Helena Chaves Marinho (UFMG)

José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG)

Júlia Maria da Costa de Almeida (UFES)

Júlio Araújo (UFC)

Junia Mattos Zaidan (UFES)

Juscelino Pernambuco, (UNESP/UNIFRAN)

Karylleila Santos Andrade (UFT)

Kyria Finardi (UFES)

Lilian Coutinho Yacovenco (UFES)

Lillian V. F. DePaula (UFES)

Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES)

Luciano Vidon (UFES)

Luís Fernando Bulhões Figueira (UFES)

Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP)

Maria Cristina Giorgi (CEFET- RJ)

Maria da Penha Pereira Lins (UFES)

Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN)

Maria Luiza Braga (UFRJ)

Maria Silvia Cintra Martins (UFSCAR)
Marina Célia Mendonça (UNESP)
Marta Scherre (UNB/UFES)
Mayara Oliveira Nogueira (PUC-Rio)
Mayelli Caldas de Castro (IFES)
Michele Freire Schiffler (UFES)
Micheline Mattedi Tomazi (UFES)
Pedro Henrique Lima Praxedes Filho (UECE)
Patrick de Rezende Ribeiro (Puc-Rio)
Roberto Perobelli Oliveira (UFES)
Renata Martins Amaral (PUC-Rio)
Rita Maria Ribeiro Bessa (UFBA/UEFS)
Rivaldo Capistrano Souza Júnior (UFES)
Sandra Mara Moraes Lima (UNIFESP)
Tatiany Pertel Sabaini Dalben (UESC)
Vanda Elias (PUC-SP)

A revista está indexada em:

[DOAJ](#), [LATINDEX](#), [Diadorim](#), [JOURNALSEEKER](#), [SUMÁRIOS.ORG](#), [Journals4free](#), [SHERPA/RoMEO](#), [Google Scholar](#), [LIVRE](#), [WorldCat.org](#), [EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek](#), [WZB](#), [ERIHplus](#), [CIRC](#), [CCG / IBT - UNAM](#), [Vérsila-Biblioteca Digital](#), [REDIB](#), [SEER](#), [ZDB](#), [JURN](#), [Periódico.Capes](#), [The Linguist List](#), [BASE](#), [I2OR](#)

SUMÁRIO

<u>APRESENTAÇÃO</u> Patrick Rezende; Guilherme Brambila	8-10
<u>NARRATIVAS SOBRE CONFLITOS E MICROPODERES EM ATOS DE INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO CONTEXTO ESCOLAR BILÍNGUE</u> Maria das Graças Dias Pereira, Glauber de Souza Lemos	11-31
<u>O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL CONTO MARAVILHOSO</u> Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, Aline Regina Lemes de Sene	32-51
<u>O PROCESSO DE FIGURAÇÃO NO DISCURSO ORGANIZACIONAL: ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO ESTRATÉGICA DE UMA CARTILHA DA ANVISA</u> Daniel Martins de Brito, Gustavo Ximenes Cunha	52-71
<u>A ESTRUTURAÇÃO PREDICATIVA SOB A ÓTICA MINIMALISTA: REPRESENTAÇÃO DO ASPECTO GRAMATICAL E LEXICAL NO MÓDULO MENTAL</u> Gláucia do Carmo Xavier	72-91
<u>LETRAMENTO ACADÊMICO NA UFMG: VISÕES, CRENÇAS E PRÁTICAS DE UM GRUPO DE GRADUANDOS</u> Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco, Cláudia Ribeiro Rodrigues, Marcelo de Castro, Shirlene Ferreira Coelho	92-111
<u>A TENSÃO DA FATALIDADE:UM ESTUDO SEMIÓTICO DA RELAÇÃO ENTRE O HOMEM E A MORTE NA NARRATIVA DE GUIMARÃES ROSA</u> Letícia Moraes Lima	112-125
<u>YOUTUBE COMO REDE SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DA PLATAFORMA PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA</u> Márcia Aparecida Silva, Izídio Dias de Carvalho Junior	126-147
<u>OS SABERES QUE CONSTROEM A IDENTIDADE QUILOMBOLA NA MÍDIA:UMA ANÁLISE ARQUEOGENEALÓGICA DO DISCURSO</u> Claudemir Sousa	148-166
<u>ENFRENTANDO AS FAKE NEWS: MEMES COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA CHECAGEM DE FATOS</u> Joseeldo Pereira da Silva Junior, Francisco Vieira da Silva	167-184
<u>O HUMOR NOS STICKERS DO WHATSAPP</u> Ana Cristina Carmelino, Lídia Kogawa	185-204
<u>POLÍTICA EDITORIAL</u>	205-209

Apresentação

É com grande satisfação que publicamos mais um volume da Revista PERcursos Linguísticos, reiterando, de tal modo, nosso compromisso com a produção acadêmica de excelência na área dos Estudos da Linguagem.

O presente número, que conta com 9 trabalhos de autoria de pesquisadores de diversas instituições de ensino e pesquisa, é aberto pelo trabalho de Glauber de Souza Lemos e Maria das Graças Dias Pereira. Sob o título “Narrativas Sobre Conflitos E Micropodores Em Atos De Interpretação Simultânea De Língua Brasileira De Sinais No Contexto Escolar Bilíngue”, o trabalho analisa, a partir da Linguística Aplicada e dos estudos de línguas de sinais, narrativas de tradutores-intérpretes de Libras/Português, apresentando reflexões sobre as discordâncias linguísticas e conflitos em fala-em-interação da sala de aula bilíngue.

O artigo “O Desenvolvimento De Capacidades De Linguagem De Alunos Da Educação Básica Para A Produção Textual Do Gênero Discursivo/Textual Conto Maravilhoso”, de Marilúcia dos Santos Domingos Striquer e Aline Regina Lemos de Sene, apresenta como a atualização de uma sequência didática de gêneros permitiu que alunos do ensino fundamental desenvolvessem capacidades linguísticas para a produção textual do gênero discursivo/textual conto maravilhoso.

O terceiro artigo que compõe este volume é de Daniel Martins de Brito e Gustavo Ximenes Cunha. Com o título “O Processo De Figuração No Discurso Organizacional: Análise Da Organização Estratégica De Uma Cartilha Da Anvisa”, o trabalho analisa o processo de figuração, a partir do Modelo de Análise Modular do Discurso, de uma cartilha produzida de Agência de Vigilância Sanitária. Os autores examinaram como determinados recursos linguísticos contribuem para a gestão de faces, territórios e lugares entre a agência reguladora e o leitor.

O trabalho “A Estruturação Predicativa Sob A Ótica Minimalista: Representação Do Aspecto Gramatical E Lexical No Módulo Mental”, de Glacia do Carmo Xavier, investiga, a partir da perspectiva minimalista chomskiana, questões como de que modo a relação entre argumentos internos e predicador influencia na formação do aspecto lexical. Também reflete sobre os processos de representação do aspecto gramatical e lexical no módulo mental.

O artigo “Letramento Acadêmico Na UFMG: Visões, Crenças E Práticas De Um Grupo De Graduandos”, de Ana Paulo Cordeiro Lacerda Franco, Cláudia Ribeiro, Marcelo Castro e Shirlene Ferreira Coelho, investiga práticas de letramento acadêmico, a partir de uma disciplina oferecida a um grupo de graduandos, e buscou refletir sobre as demandas dos alunos e as relações estabelecidas entre eles e o conhecimento linguístico e textual demandado no ensino superior.

O sexto trabalho é de Letícia Moraes Lima, “A Tensão Da Fatalidade: Um Estudo Semiótico Da Relação Entre O Homem E A Morte Na Narrativa De Guimarães Rosa”. Nele, a autora investiga o tema morte e a noção de fatalidade, tendo como corpus de investigação a obra de Guimarães Rosa, a partir da semiótica discursiva.

A presente edição também conta com o trabalho “*Youtube* Como Rede Social: Contribuições Da Plataforma Para A Aprendizagem De Língua Inglesa”, de Márcia Aparecida Silva e Izidio Dias de Carvalho Junior. O artigo aborda a potencialidade da plataforma *YouTube* como potencial espaço de aprendizagem autônoma de língua inglesa e reflete sobre as relações entre processo de autonomia na aprendizagem e espaços virtuais.

O oitavo artigo é “Os Saberes Que Constroem A Identidade Quilombola Na Mídia: Uma Análise Arqueogenealógica Do Discurso”, de autoria Claudemir Sousa. O trabalho, tendo como aporte teórico-metodológico a Análise de Discurso Foucaultiana, reflete sobre a construção de identidades quilombolas pela mídia, que se baseia em conhecimentos científicos, mas não considera os saberes dominados pelos habitantes de comunidades quilombolas.

O nono trabalho do volume é de Joseildo Pereira da Silva Junior e Francisco Vieira da Silva, “Enfrentando As Fake News: Memes Como Prática Educativa Na Checagem De Fatos”. O artigo apresenta uma investigação sobre a utilização de meme como uma maneira de ensinar como se verificar a veracidade de notícias falsas. Por meio da Análise do Discurso Foucaultiana, o trabalho se propõe em pedagogizar os memes, uma prática discursiva altamente popular na contemporaneidade, com o propósito de se discutir as formas de se construir dúvidas sobre os conteúdos de uma *fake news*.

O artigo que encerra a presente edição é de Ana Cristina Carmelino e Lídia Kogawa, “O Humor Nos *Stickers* do *Whatsapp*”. No trabalho, as autoras mostram como se constitui o humor nas figurinhas, conhecidas como stickers, no aplicativo de chamadas instantâneas.

Agradecemos aos pesquisadores que se propuseram a divulgar seus trabalhos por meio da Revista PERcursos Linguísticos, fortalecendo, assim, a produção de conhecimento científico sério e comprometido. Aproveitamos também para agradecer ao nosso conselho editorial, composto do doutores de diversos centros de pesquisa do Brasil e do mundo, pela generosidade com os pareceres sempre cuidadosos. Esperamos, assim, que nossos leitores aproveitem mais um volume da PERcursos Linguísticos.

Vitória, Espírito Santo, julho de 2020.

Patrick Rezende

Guilherme Brambila

Editores

NARRATIVAS SOBRE CONFLITOS E MICROPODERES EM ATOS DE INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO CONTEXTO ESCOLAR BILÍNGUE

Glauber de Souza Lemos¹
Maria das Graças Dias Pereira²

RESUMO: O estudo tem como objetivo analisar as narrativas de Tradutores-Intérpretes de Libras/Português (TILSP), em entrevistas de pesquisa, com foco na emergência êmica e na busca de criar inteligibilidades, na perspectiva da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; NAPIER, 2013; KLEIMAN *et. al.*, 2019) e nos atos de interpretação em línguas de sinais (WANDENSJÖ, 1995; ROY, 1989, 2000; QUADROS, 2004; LEITE, 2004; SANTOS, 2006, 2010; RODRIGUES, BEER, 2015; SOUZA LEMOS, 2019). A base teórico-analítica é sociointeracional e com estudos de narrativas de conflito (BRIGGS, 1996; BRENNEIS, 1996), conduzidas com análises da textualização da narrativa laboviana (LABOV, 1972). São também conceitos teóricos importantes: os conhecimentos pragmáticos (FAERCH, KASPER, 1984), em um modelo sociointeracional de comunicação (SCHFFRIN, 1986, 1994; PEREIRA, 2013); a microfísica dos poderes (FOUCAULT, 2015 [1978]; MACHADO, 2015) e as microrresistências (PINTO, FABRÍCIO, 2013), em interações conflituosas (SOUZA LEMOS, 2019). A metodologia é qualitativa e interpretativista (DENZIN *et. al.*, 2006), com geração de dados, em entrevistas de pesquisa (ROUSTON, 2010) e em perspectiva êmica (GARCEZ, 2008). As transcrições dos dados foram baseadas nas convenções da análise da conversa (SACKS *et. al.*, 1974). A TILSP entrevistada narra que na fala-em-interação da sala de aula bilíngue há discordâncias linguísticas e conflitos de expectativas de conhecimentos. A narradora aponta, ainda, a sua microrresistência ao poder assimétrico provocado pela interferência no ato de interpretação simultânea em Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Tradutores-Intérpretes de Libras/Português. Narrativa de Conflito. Atos de Interpretação em Língua de Sinais. Conhecimento Pragmático. Micropoderes e Microrresistência.

ABSTRACT: The study aims to analyze narratives of Brazilian Sign Language (Libras) Portuguese Translators-Interpreters (TILSP), in research interviews, focusing on the emergence of emic voices and the search for intelligibilities, in the perspective of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006; NAPIER, 2013; KLEIMAN *et. al.*, 2019), and in acts of interpretation in sign language (WANDENSJÖ, 1995; ROY, 1989, 2000; QUADROS, 2004; LEITE, 2004; SANTOS, 2006, 2010; RODRIGUES, BEER, 2015; SOUZA LEMOS, 2019). The theoretical-analytical basis is socio-interactional and studies of conflict narratives (BRIGGS, 1996; BRENNEIS, 1996), conducted with analyzes of the textualization of the Labovian narrative (LABOV, 1972). These are also important theoretical concepts: pragmatic knowledge

¹ Doutorando (e Mestre) em Letras/Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Tradutor-Intérprete de Libras/Português do Instituto Nacional de Educação de Surdos; Rio de Janeiro/RJ. E-mail: glauberslemos@gmail.com.

² Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Professora Associada do Departamento de Letras - Programa de Pós-Graduação de Estudos da Linguagem da PUC-Rio; Líder do Grupo de Pesquisa “Linguagem, Cultura e Trabalho” (CNPq/PUC-Rio); Rio de Janeiro/RJ. E-mail: mgdpereira@terra.com.br.

(FAERCH, KASPER, 1984), in a socio-interactive model of communication (SCHIFFRIN, 1986, 1994; PEREIRA, 2013); the microphysics of powers (FOUCAULT, 2015 [1978]; MACHADO, 2015), and micro-resistances (PINTO, FABRÍCIO, 2013), in conflicting interactions (SOUZA LEMOS, 2019). The methodology is qualitative and interpretive (DENZIN *et. al.*, 2006), with data generation in research interviews (ROUSTON, 2010) and in an emic perspective (GARCEZ, 2008). The transcriptions of the data were based on the conventions of the conversation analysis (SACKS *et. al.*, 1974). The TILSP who was interviewed points out that there are linguistic disagreements and conflicts of knowledge expectations. The narrator also points out her micro resistance to the asymmetric power caused by the interference in the act of simultaneous interpretation in speech-in-interaction of the bilingual classroom.

KEYWORDS: Libras/Portuguese Translators-Interpreters. Conflict Narrative. Acts of Interpretation in Sign Language. Pragmatic Knowledge. Micropowers and Microresistance.

Introdução

Os avanços nas pesquisas em Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS), em contexto nacional (LEITE, 2004; QUADROS, SOUZA, 2008; SANTOS, 2006, 2010; RODRIGUES, BEER, 2015, dentre outros), possibilitaram melhor compreensão sobre: (i) os papéis e as funções dos profissionais Tradutores-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP); (ii) o redimensionamento para uma formação em nível superior; e (iii) a complexidade da atuação profissional em diversos contextos de trabalho.

Wandensjö (1995, p. 113, 127) compreende a atuação de um intérprete é uma ação (prática) social e um evento comunicativo interativo, em cada diferente situação social, precisando, assim, que esse profissional compreenda, coordene e medeie a comunicação como responsabilidade (tarefa do intérprete) de sua participação e engajamento (*status*) interacional.

Neste artigo buscamos analisar como uma TILSP relata, em entrevista de pesquisa, os atos de interpretação simultânea em Língua Brasileira de Sinais – Libras (WANDENSJÖ, 1995; ROY, 1989, 2000; PAGURA, 2003; QUADROS, 2004; LEITE, 2004; SANTOS, 2010; RODRIGUES, BEER, 2015; SOUZA LEMOS, 2019), em sala de aula bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Com perspectiva da Linguística Aplicada Contemporânea (MOITA LOPES, 2006, 2013; NAPIER, 2013; KLEIMAN *et. al.*, 2019), realizamos interface das seguintes fundamentações teórico-analíticas: (i) a abordagem do discurso sociointeracional (SCHIFFRIN, 1986, 1994), destacando o estado de informação, os conhecimentos dos participantes (SCHIFFRIN, 1987; PEREIRA, 2013) e os conhecimentos pragmáticos (FAERCH, KASPER, 1984); (ii) a microfísica dos poderes (FOUCAULT, 2015 [1978]) e as microrresistências (PINTO, FABRÍCIO, 2013); (iii) as narrativas de conflito

(BRIGGS, 1996; BRENNEIS, 1996; SOUZA LEMOS, 2019), com análise laboviana sobre a textualização da narrativa (LABOV, 1972) da fala-em-interação (NORRICK, 2000).

A metodologia da pesquisa é qualitativa e interpretativista (DENZIN *et. al.*, 2006), com entrevistas de pesquisa (ROULSTON, 2010) e com emergência de narrativas, em perspectiva interacional, sociolinguística e êmica (MISHLER, 1986; GARCEZ, 2008).

Napier (2013, p. 85) afirma que a interpretação de língua de sinais está inserida “dentro de um contexto mais amplo da interpretação e como uma atividade de linguística aplicada”. Assim, a partir da Linguística Aplicada, buscamos inteligibilidades (MOITA LOPES, 2006, 2013; NAPIER, 2013) sobre as experiências relatadas ocorridas na fala-em-interação, com o intuito de observarmos como uma participante TILSP, em entrevista, narra situações sobre o ato de interpretação simultânea e de mediação linguística em Libras, em sala de aula bilíngue no ensino superior.

A seguir, apresentaremos uma breve exposição teórica sobre o ato de traduzir e o ato de interpretar, com revisão nos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS). Em seguida, apontaremos um breve percurso sobre a constituição profissional e formativa de TILSP.

Processos de tradução e de interpretação

A tradução é definida como um processo complexo porque “tem um caráter interativo e não linear, no qual são produzidos processos controlados e não controlados” e, também, requer “procedimentos de identificação e de resolução de problemas, bem como de aplicação de estratégias e de tomadas de decisões” (ALBIR, 2001, p. 375). Para Machado (2017, p. 44) o ato de traduzir “não é uma simples transposição do léxico de uma língua à outra; isto é, não se traduz palavra por palavra, mas se faz necessário uma tradução de significados [semânticos] e das referências que há entre as culturas”. A tradução é um projeto, implicando mais tempo de reflexões, de (re)elaborações e de (re)tomadas de decisões para realização dos atos tradutórios entre as línguas e os textos de trabalho.

Na interpretação, segundo Pagura (2003, p. 226), o processo é diferente, por requerer “conhecimento necessário e vocabulário específico”; em situações interacionais simultâneas e consecutivas exige-se do intérprete tomadas de decisões rápidas e “em questão de segundos”. Muitas vezes, não há tempo para o intérprete realizar consultas (entre as duplas/trios de trabalho) e o processamento cognitivo e linguístico “acontece numa velocidade “30 vezes

maior” do que no processo de tradução” (PAGURA, 2003, p. 226). Quadros (2004, p. 27) concebe a interpretação como um ato que “envolve processos altamente complexos” e custosos, porque um intérprete precisa processar “a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte”. Para Machado (2017, p. 54) quando um intérprete está em uma interação face a face

[...] se depara com a tarefa de sinalizar conceitos abstratos, pode surgir uma variedade de escolhas de itens lexicais, tais como: (a) certos conceitos lexicalizados em Língua Portuguesa que não há sinais de equivalência em Libras; (b) a dependência estrita a contextos específicos em que o TILS atua como, por exemplo, contextos jurídicos, clínicos, pedagógicos [...].

A interpretação está entremeada de tarefas que exigem recorrer à memória de trabalho, ao acervo lexical e ao processamento cognitivo e (extra)linguístico de todos os significados e sentidos entre uma língua fonte e uma língua alvo. Ou seja, exige-se de um intérprete a capacidade e habilidade cognitiva, o conhecimento de (multi)línguas/(multi)modalidades e a competência (socio)linguística e pragmática, em um ato de interpretação simultânea.

Os Tradutores-Intérpretes de Libras/Português (TILSP)

O percurso dos Movimentos Sociais Surdos (BRITO, 2013) alavancou conquistas legislativas (BRASIL, 2002, 2005) de reconhecimento e de empoderamento linguístico, possibilitando que a Libras alcançasse *status* de língua, em todo o território brasileiro. A reverberação dessa luta possibilitou, ainda, à comunidade de TILSP, as conquistas legislativas (BRASIL, 2005, 2010, 2015), direcionando novos rumos para a profissionalização e formação de TILSP (principalmente, em nível superior). O resultado é a efetivação de TILSP, em concursos públicos em esferas municipal, estadual e federal. Para Santos (2010, p. 160) os TILSP estão “buscando espaços de consolidação na medida em que se articulam ao campo dos Estudos da Tradução”.

Os Intérpretes de Libras são profissionais responsáveis pela mediação/comunicação linguística entre as pessoas surdas e ouvintes, em diversos contextos e em diversas situações interacionais, tendo como objetivo a transposição de aspectos/elementos (extra)linguísticos de enunciações e de discursos entre línguas (NASCIMENTO, 2012). Exigem-se dos TILSP conhecimentos tradutórios e interpretativos para atuarem nesses diversos contextos profissionais (NASCIMENTO, 2016) e nessas diversas situações comunicativas, por serem situadas e específicas. Na interação interpretativa, os Intérpretes de Língua de Sinais (ILS)

precisam criar, descrever e representar de espaços mentais para espaços visuais, as informações (de cada um dos itens) lexicais, obtendo como resultado uma sinalização coesa e coerente visualmente. No entanto, a maioria dos TILSP, até os anos 2000, obtiveram “formação empírica” e em “experiências de trabalho” e, também, ficaram, por muitos anos, invisíveis nas pesquisas acadêmicas (SANTOS, 2010, p. 147, 149). Os estudos de Santos (2006, 2010) remetem ao início de uma carreira conflituosa, subalternizada e invisibilizada, porque poucos ILS tiveram uma formação inicial, continuada ou extensionista, em nível superior.

Por todos esses motivos, a situação atual requer um constante processo formativo de TILSP, muitas vezes, em atuação profissional, com vivências ou não de tensões e de conflitos, por exemplo, na intermediação entre surdos e ouvintes na sala de aula (ROY, 1989, 2000; LEITE, 2004; SANTOS, 2006, 2010; GOSWELL, LEIGH, CARTY, NAPIER, 2012; NASCIMENTO, 2016; SOUZA LEMOS, 2019).

Em estudo sobre a atuação profissional de Intérpretes de Libras, em nível superior, Santos (2006) apresenta discursos e narrativas de TILSP entrevistados. A autora aponta, em seus dados, que a atuação em sala de aula, os TILSP narram como professores universitários se dirigem aos Intérpretes de Línguas de Sinais (ILS), com avaliações negativas e depreciativas, tais como “que lindo teu trabalho! Tem que ter paciência!”, ou “vocês são uns anjos, ainda bem que existem pessoas como vocês”, ou “vocês não precisam traduzir isso para eles?”, ou “vocês são pagos”, ou “o que vocês estão fazendo aqui?” (SANTOS, 2006, p. 51). A autora aponta, ainda, que na perspectiva dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Língua de Sinais (ETILS), essas perspectivas discursivas enquadram os TILSP em uma posição não profissional, podendo acarretar em afastamento de espaços profissionais, além de atribuição de menor valorização e representatividade da categoria institucionalmente.

Roy (1989, 2000), em *A sociolinguistic analysis of the interpreter's role in the turn exchanges of an interpreted event* e em *Interpreting as a discourse process*, baseado nos estudos da Sociolinguística Interacional, estuda como os ILS, em sala de aula de pós-graduação, trocam e tomam os turnos interacionais. Em seus resultados, observa que os intérpretes: revezam o ato de interpretação entre si como atividade profissional; participam ativamente no evento interpretativo; e se posicionam e gerenciam a interação junto aos alunos surdos e aos professores ouvintes.

Leite (2004), em *Os papéis do Intérprete de Libras na sala de aula inclusiva*, analisa microetnograficamente a interpretação simultânea e consecutiva realizado por profissionais Intérpretes de Libras, em interação de um contexto escolar inclusivo. A autora baseia a sua

pesquisa pelos estudos da Sociolinguística Interacional, observando: (i) os modelos de formato de recepção, de produção e de (re)alinhamento; (ii) os tipos de enunciados interpretados na comunicação entre Português e Libras; e (iii) os esquemas de conhecimento e de enquadre acordados entre intérpretes, alunos surdos e professores ouvintes. Assim, com esse embasamento teórico-analítico, Leite (2004) busca compreender a atuação, as funções, os papéis e os formatos interacionais assumidos por intérpretes na sala de aula. Os resultados de sua pesquisa apontam como os intérpretes realizam várias formas de transladação (seguindo o sentido original ou utilizando omissões) e as várias formas de coordenação de enunciados na interpretação interacional. Os dados apresentam, também, que os intérpretes assumem várias funções, tais como ‘ensinadores’ e ‘professores’, com intuito de permitir que os alunos surdos possam compreender a interação e os conteúdos perpassados na sala de aula. Assim, Leite (2004, p. 155) discute as inversões de papéis de intérpretes na interação, ora como profissionais Intérpretes de Libras, ora como professores-intérpretes em que assumem responsabilidades pedagógicas.

Goswell, Leigh, Carty e Napier (2012), em *The myth of equality for deaf students in interpreted mainstream classrooms: whose responsibility is it to ensure equality?*, realizam um estudo de caso, com observação (realizam uma observação não participante) e filmagem da interação na sala de aula inclusiva, entre professores, 2 alunos surdos e mediação de 3 ILS. Os pesquisadores geraram dados no Ensino Médio de uma escola, em Sidney/Austrália. Os dados apontam análises de sequências interacionais, com perguntas e respostas entre os professores e alunos e, ainda, há análises da interpretação das perguntas realizadas. Os resultados indicam que os alunos surdos não participam da interação discursiva na sala de aula. Isso, porque, o intervalo de tempo da interpretação das perguntas realizadas pelos ILS demora e quando os alunos surdos tentam responder, o turno interacional em questão, já tinha sido respondido pelos alunos ouvintes. Os dados apresentam que os ILS resumiam as sequências de perguntas e de respostas; além disso, a atenção dos alunos surdos ficava dividida entre assistir a interpretação, olhar para o quadro (ou algo que estava sendo escrito pelos professores) e escrever as suas próprias anotações sobre as aulas e os conteúdos.

Assim, a partir do investimento em entender os processos históricos e sociais dos TILSP, em contexto nacional e internacional, permite-se a consolidação dos ETILS como um campo disciplinar emergente (RODRIGUES, BEER, 2015).

Abordagem teórica e analítica em interface na pesquisa

Em nossa fundamentação teórica e analítica, com perspectiva da Linguística Aplicada Contemporânea, colocamos, em relação de interface: i) a abordagem do discurso sociointeracional, com destaque para o estado de informação que envolve os conhecimentos dos participantes; ii) as narrativas de conflito e a análise laboviana sobre a textualização da narrativa coconstruídas na interação; iii) a microfísica dos poderes e as microrresistências.

Linguística Aplicada em busca de inteligibilidades

Estudiosos/as da linguagem e linguistas aplicados/as contemporâneos buscam, por meio de uma análise da “microsociologia comunicacional”, os entendimentos sobre as “perspectivas interacionais no contexto social” e sobre as “práticas profissionais”, apontando, assim, as “diferentes assimetrias, poderes, saberes, posições, descrições e classificações do mundo social” (PINTO, FABRÍCIO, 2015, p. 14). Kleiman *et. al.* (2019: 725) denotam que a Linguística Aplicada Contemporânea mantém o interesse e as atividades de pesquisa sobre temáticas/questões das “desigualdades sociais, políticas, étnicas, culturais das muitas comunidades de aprendizes de língua, sejam elas maternas, segundas ou estrangeiras, com as quais entra em contato, ou pela via do ensino, ou da pesquisa”.

Nesse sentido, a Linguística Aplicada busca compreender em “pequenas histórias nos entre-lugares”, a indicação de alternativas para o nosso presente e “para uma vida social mais justa e ética” (MOITA LOPES, 2013, p. 233). Assim, consideramos que ouvir as “vozes do Sul” (MOITA LOPES, 2006) e “êmica” (GEERTZ, 1997) possibilita a construção de uma agenda social e a criação de “inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

Venutti (2019 [1998], p. 9-10) aponta que, por muito tempo, os estudos sobre a tradução e a interpretação permaneceram em *status* marginal das pesquisas e dos debates acadêmicos, acarretando em uma visão estigmatizadora e sendo tratada de forma desvantajosa epistemologicamente. Assim sendo, entendendo que a tradução e a interpretação perpassam por culturas, e alinhados à Venutti (2019, p. 15), acreditamos “que um estudo da periferia em qualquer cultura pode iluminar e, até mesmo, rever o centro”, como em nosso estudo sobre estudos das narrativas, em dar visibilidade como discursos empoderados (KLEIMAN *et.al.*, 2019: 726).

Modelo sociointeracional e pragmático de comunicação

Os intérpretes de línguas de sinais, em diferentes situações comunicativas interacionais, podem utilizar diferentes estratégias (técnicas) e modalidades de interpretação. As pesquisas de Schiffrin (1987, 1994) sobre estrutura de participação, em interações situadas, podem contribuir substancialmente para a construção de conhecimento e de mediação na interpretação da língua de sinais.

Schiffrin (1987, 1994) busca construir um modelo sociointeracional de comunicação, compreendendo três tipos de *estruturas de participação* entre os participantes de uma dada interação, sendo: (i) a *Estrutura de Troca* (unidades definidas pela Análise da Conversa, com turnos, pares adjacentes, perguntas e respostas, natureza das sequências, dentre outros); (ii) a *Estrutura de Ação* (os atos de fala são situados e com ação intencionada; as ações ocorrem em sequências e com padrões de previsibilidade); e (iii) a *Estrutura Ideacional* (unidades semânticas, com proposições ou ideias; relações coesivas e relações de tópico).

O entendimento é de que os falantes e os ouvintes estão organizados em uma estrutura de participação (por exemplo: relações entre falante e ouvinte; formatos de produção e de interpretação; conjunto de posições dos indivíduos envolvidos em uma dada interação) e em um estado da informação – organização e gerenciamento do conhecimento³ e do metaconhecimento⁴ por falantes ouvintes (SCHIFFRIN, 1994; PEREIRA, 2013). Nesse sentido, os participantes podem ter ou não acesso ao conhecimento e/ou às informações que transitam na comunicação interacional, interferindo, assim, diretamente, na organização e no gerenciamento do conhecimento e do metaconhecimento (PEREIRA, 2013, p. 72).

Faerch e Kasper (1984, p. 214), em *Pragmatic knowledge: rules and procedures*, tematizam como os usuários de idiomas podem adquirir o conhecimento comunicativo-pragmático, por meio de regras, de estratégias e de procedimentos de acordo com as intenções dos falantes e com as restrições contextuais e discursivas ao realizar os atos verbais nas interações. Os autores apontam que o *conhecimento pragmático declarativo* focaliza em regras (e elementos da língua) e o *conhecimento pragmático processual* volta-se para procedimentos (o processo da comunicação, com seleções e combinações na/da língua). É relevante, pragmaticamente, o conhecimento declarativo, composto de seis conhecimentos (FAERCH,

³ Esquemas de conhecimentos prévios e coconstruídos na interação foram tratados por Tannen (1985, 1979), anteriormente, e depois em estudos desenvolvidos na perspectiva da Sociolinguística Interacional em Tannen e Wallat (1987).

⁴ O *metaconhecimento* está intrinsecamente relacionado à forma em como os falantes e os ouvintes conhecem os seus respectivos conhecimentos, partindo do princípio de que cada um tem um conhecimento e/ou assume conhecer o que o outro irá partilhar (SCHIFFRIN, 1987, p. 28-29; PEREIRA, 2013, p. 72).

KASPER, 1984, p. 215-216): (i) *Conhecimento Linguístico* (regras, itens das línguas em níveis morfológico, fonológico e sintático); (ii) *Conhecimento dos Atos de Fala* (atos verbais próprios de uma comunidade prática sociocultural); (iii) *Conhecimento Discursivo* (pré-sequência interacional, coerência do discurso e maquinaria da conversa); (iv) *Conhecimento Sociocultural* (comportamentos, valores, normas e relações sociais/institucionais); (v) *Conhecimento de Contexto* (ações e fatores/elementos da situação comunicativa); e (vi) *Conhecimento de Mundo* (de fatos, de objetos, de relações).

Narrativa como experiência de vida

Quando as pessoas conversam entre elas coconstroem a interação (OCHS, JACOBY, 1995) e, muitas vezes, coconstroem lembranças de histórias e de experiências vividas (NORRICK, 2000). Na perspectiva da sociolinguística, as narrativas são histórias pelas quais as pessoas relatam e remontam eventos passados, ou seja, experiências já vivenciadas socialmente (BASTOS, 2005).

De acordo com Bastos (2005, p. 74), na “atividade de narrar, não apenas transmitimos o sentido de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca”, revivendo, reavaliando e reconstruindo as experiências da vida. Narramos e construímos identidades sociais a respeito do ‘outro’ e o ‘eu’, do que somos e do que desejamos ser. Selecionar certas temáticas vivenciadas para serem contadas através de histórias, em situações interacionais face a face, são formas de ressignificar: os sentidos discursivos, os significados sociais e o nosso pertencimento em grupos (LINDE, 1993). As histórias de vida e as autobiografias estão em constante transformação e são contadas a cada momento de nossas vidas. Assim sendo, um conjunto de narrativas tecem a teia de experiências vivenciadas ao longo de nossas vidas (SOUZA LEMOS, 2019, p. 63).

Na perspectiva sociolinguística, a análise da narrativa, por Labov (1972, p. 361), compreende que o ato de narrar é “um método de recapitular experiências passadas, combinando uma sequência verbal de orações com uma sequência de eventos que (infere-se) ocorreram de fato”. Labov (1972) elencou os componentes da textualização da estrutura da contagem da narrativa: resumo (do que se trata); orientação (quem, quando, onde); ação complicadora (o que aconteceu); avaliação (o ponto chave dos fatos, com construções de identidades); resolução (finalmente o que aconteceu); coda (fechamento).

Em contagem de histórias é comum que as pessoas narrem vivenciando certa experiência vivida e denominamos essas encenações como “diálogo construído”. Tannen (2007 [1989]) investiga as manifestações poéticas nas interações entre as pessoas. A autora observa que os narradores possuem a habilidade de contar histórias, porque, muitas vezes, dão vozes às falas dos personagens, reconstruindo, assim, uma história de forma criativa, animada e cênica. Em análise de narrativa é preciso transcrever e interpretar as entonações e as expressões faciais e corporais do narrador e, também, como ele (o narrador) reconstrói a fala dos personagens (de sua história) (TANNEN, 2007 [1986], p. 106-110).

Neste estudo, analisaremos as narrativas, a partir dos seis elementos da textualização laboviana, com foco nos eventos narrados e nos diálogos construídos sobre as falas dos personagens da história de conflito (SOUZA LEMOS, 2019).

Narrativas de conflito, relações dos poderes e microrresistência ao poder

O conflito, segundo Briggs (1996, p. 3-4), é um processo “comum da vida social” e uma “sobrevivência da coletividade”, isso, porque, os conflitos permitem construir identidades, como a identificação e a diferenciação do ‘eu’ e do ‘outro’ sobre/nas relações sociais.

Briggs (1996) e Brenneis (1996) aproximam os estudos de narrativas laboviana com os estudos de conflito, concebendo, assim, as *narrativas de conflito*. Os autores salientam que as *narrativas de conflito* estão imbricadas às situações interacionais em que são contadas e estão interligadas às circunstâncias particulares porque “essas histórias ajudam os participantes a definir, a esclarecer e a compreender os relacionamentos problemáticos e eventos preocupantes” (BRENNIES, 1996, p. 47-48).

Compreendemos que o ato de narrar o conflito sempre será situado, dependendo da experiência pessoal, do contexto e da interação conflitiva vivenciados pelo narrador, com ou sem relações assimétricas (SOUZA LEMOS, 2019). Nesse sentido, os estudos sobre a microfísica das relações dos poderes e da microrresistência ao poder tornam-se relevantes nas análises das narrativas de conflito.

No estudo sobre a “Microfísica do poder”, de Michael Foucault (2015 [1978]), é definida como uma prática social e institucional, constituída historicamente, em (pequenas) inter-relações discursivas, com micropoderes/subpoderes e com controle do corpo social (gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos). Nesse caso, as dominações políticas dos corpos e dos discursos se dão nas disciplinizações: (i) da organização do espaço; (ii) do controle

do tempo; (iii) pela vigilância contínua e permanente; (iv) do registro contínuo de conhecimento e da produção do saber (MACHADO, 2015, p. 22-23).

Nesse caminho de entendimento, Pinto e Fabrício (2013, p. 14) credibilizam que “todo poder engendra resistência” e que “todo micropoder engendra microrresistências” aos “regimes discursivos” sobre a “rigidez dos rótulos”, as “categorias e sistemas de classificação” e as “oposições binárias”, em diversos contextos e em momentos interacionais. As autoras apontam que a microrresistência dos participantes visa “possíveis transformações e reinvenções de situações de exclusão e marginalidade” para agenciamento e o empoderamento (PINTO, FABRÍCIO, 2013, p. 15).

Metodologia da pesquisa

A pesquisa⁵ é qualitativa e interpretativista, com foco em uma atividade situada sobre as práticas interacionais e comunicativas, para, assim, entendermos a experiência humana e os significados construídos por indivíduos e por grupos (DENZIN *et. al.*, 2006). Nesse sentido, buscamos “a perspectiva dos participantes sobre as ações conforme eles a demonstram uns para os outros” (GARCEZ, 2008, p. 24), tendo como base as referências relatadas (ponto de vista dos *insiders*) por membros nativos da Comunidade Surda.

Utilizamos, como metodologia, as entrevistas de pesquisa (ROUSLTON, 2010). Alinhamo-nos à Mishler (1986) porque entendemos que as narrativas são cooperativamente construídas na interação, entre entrevistador e entrevistados, e são momentos em que se rememoram as histórias de experiências passadas dos participantes da pesquisa.

A geração de dados foi realizada com profissionais TILSP, do Curso Bilíngue de Pedagogia, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES – Rio de Janeiro – Brasil). A entrevista selecionada para esse artigo é de Camila⁶, que é filha de pais surdos (*Child Of Deaf Parents* – CODA).

Os dados foram tratados e selecionados, passando por uma fina transcrição, com convenções⁷ da Análise da Conversa Etnometodológica (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1974).

⁵ Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento dessa pesquisa.

⁶ Nome fictício.

⁷ (0.1) pausa de um segundo; (...) a pausa não medida; (.) a entonação descendente ou final de elocução; (?) uma entonação ascendente; (,) uma entonação de continuidade; (–) uma parada súbita; (sublinhado) ênfase; (° °) tom

Conflito e negociação entre professor ouvinte e TILSP no ato de interpretação

A entrevistada elencou questões em sua entrevista: a história de conflito, em atuação profissional na sala de aula, com um professor ouvinte; a motivação em atuar profissionalmente para os alunos surdos, em contexto escolar; faz avaliações positivas sobre a sua atuação como TILSP no decorrer do tempo de sua atuação profissional; e tematiza as positivas aproximações, entre TILSP e surdos, em sala de aula bilíngue.

Nos excertos em análise, há duas situações de interação. Uma delas é a interação entre o entrevistador, Glauber, e a TILSP entrevistada, Camila. A outra situação é a de relato de uma situação de conflito com um professor ouvinte, feita por Camila, mediante solicitação de Glauber.

No excerto 1 (linhas 1 a 5), a seguir, Glauber, ainda na primeira situação de interação, entre entrevistador e entrevistada, faz a solicitação a Camila para que relate uma situação em sala de aula.

Excerto 1: Narrativa 1 – 00'03'' – 01'58''

Linha	Interagentes	Transcrição
1	Glauber	então, Camila eu queria que você me relata:sse: alguma situação
2		profissional que você teve e- em sala: de aula.
3	Camila	haaa:: hhh ((suspira)), mas independente com quem tenha sido? se aluno
4		ou professor?
5	Glauber	sim.
6	Camila	então, tipo ((cruza as pernas e olha para baixo)) (0.1) uma que me
7		marcou aqui que foi constrangedora na verdade que eu me senti muito mal
8		mas depois consegui resolver; com um determinado profe::ssor. foi
9		que:: ele tava explicando dando aula dele falando so::bre... eh:: das
10		ciências humanas enfim. e a gente aqui ainda não tem sinais:: para
11		todos os termos que são [utilizados]
12	Glauber	[aham]
13	Camila	[e aí] às vezes acaba que cria-se >na
14		própria aula ou no grupo de pesquisa dele algum sinal< que não eh::
15		divulgado, não eh (0.1) unificado para que todos os intérpretes façam
16		uso. (0.2) e aí numa determinada aula, ele tava explican::do e tudo,
17		>aí ele foi e falou um nome< que eu não me lembro qual eh agora (0.1)
18		↑que; eu fiz a datilologia (0.2) e aí ele ↑parou e olhou e falou assim
19		"nã::: isso ↑tem sinal" (0.1) aí eu fui "qual eh o sinal então?", aí
20		ele ↑"você que deveria saber você é a intérprete ;não sou eu::". hhhh
21		↑nossa e assim na frente dos alunos? e a minha vontade era de >falar
22		para ele "então não me interrompe se "a intérprete" sou eu você não tem
23		que se meter no meu trabalho, ↑continua dando sua aula"<. só que ;assim,
24		ia gerar um atrito, um conflito ali que eu hh(0.2) segurei hhhh engoli
25		a seco. >o outro intérprete estava na sala de aula entrou e substituiu
26		porque realmente foi uma situação assim os alunos ficaram< .hh tipo
27		"oi?" hh e eu sai de sala e tal, fiquei com muita raiva, muita raiva.hh
28		e aí depois voltei, me acalmei e dei continuidade na aula e tal. .hh

baixo; (> <) uma fala rápida; (< >) uma fala mais lenta; (: ou ::) alongamentos; (I) início de sobreposição de falas; (I) final de sobreposição de falas; (()) o comentário do analista, com a descrição de uma atividade não verbal; (“ ”) a fala relatada como reconstrução de um diálogo; (hh) aspiração ou riso; (↑) uma subida na entonação; e (↓) uma descida na entonação.

29		até que terminou a a aula mesmo e aí nesse dia não consegui >nem mais
30		olhar na cara da pessoa<. [...]

Depois de um comentário inicial de esclarecimento (linhas 3 e 4), Camila posiciona-se como narradora, com gestos não verbais (linha 6) e narra que: “uma que me marcou aqui que foi constrangedora na verdade que eu me senti muito mal” (linhas 6 a 8). Camila faz um resumo da narrativa (linhas 6 a 11) e dá elementos da orientação do que aconteceu, mas a avaliação vem logo no início. Glauber, o entrevistador, participa como ouvinte ratificado e sinaliza concordância (linha 12).

Camila prossegue com explicação, para, assim, justificar que um dado sinal pode ser criado no contexto de atuação do próprio professor e com divulgação posterior aos intérpretes: “cria-se >na própria aula ou no grupo de pesquisa dele algum sinal” (linhas 13-14). Pela justificativa de Camila, percebemos que há determinados conhecimentos não compartilhados por todos. No modelo de discurso de Schiffrin (1987, p. 28-29), a autora comenta sobre “o estado de informação que envolve os conhecimentos com os quais os participantes interagem” (PEREIRA, 2013, p. 72).

Camila faz uma breve pausa (linha 16) e relata a situação, novamente, com elementos da orientação e, sobretudo, com as ações complicadoras (LABOV, 1972), em que emerge o conflito com o professor no ato de interpretação em Libras, narrando que: ““aí ele foi e falou um nome< que eu não me lembro qual eh agora (0.1) ↑que↓ eu fiz a datilologia (0.2) e aí ele ↑parou e olhou e falou assim “não::: isso ↑tem sinal” (0.1) aí eu fui “qual eh o sinal então?”, aí ele ↑“você que deveria saber você é a intérprete ↓não sou eu:::” (linhas 17 a 21).

A entrevistada narra que estava interpretando e que “fiz a datilologia” (linha 18). O professor discorda (PEREIRA, 2013) diretamente do ato de interpretação ao dizer que ““não::: isso ↑tem sinal”” (linha 19), demonstrando o seu conhecimento linguístico (FAERCH, KASPER, 1984). Camila questiona, enfaticamente, o professor: ““qual eh o sinal então?”” (linhas 19-20).

O conflito chega ao clímax com a resposta do professor e de forma direta: “↑“você que deveria saber você é a intérprete ↓não sou eu:::”” (linhas 20-21). Percebemos, nesse momento, o conflito (BRIGGS, 1996; BRENNEIS, 1996; SOUZA LEMOS, 2019) na relação entre os participantes, no ato de interpretação simultânea em Libras, com discordâncias sobre como interpretar e com conhecimentos diferenciados (TANNEN, WALLAT, 1987), entre

o professor e a intérprete. As relações assimétricas (FOUCAULT, 2015 [1978]) entre o professor e a intérprete prevalecem, com manifestação de discordâncias (PEREIRA, 2013).

A seguir, Camila faz um encaixe, em diálogo construído (TANNEN, 2007 [1986]), trazendo seu comentário sobre a situação: ““hhhh ↑nossa e assim na frente dos alunos? e a minha vontade era de >falar para ele “então não me interrompe se “a intérprete” sou eu você não tem que se meter no meu trabalho, ↑continua dando sua aula”<. só que ↑assim, ia gerar um atrito, um conflito ali que eu hh(0.2) segurei hhhh engoli a seco”” (linhas 21 a 25).

Camila, em seu diálogo construído (TANNEN, 2007 [1986]), comenta sobre o seu constrangimento “na frente dos alunos” (linha 21) e manifesta seu desejo de confrontar o professor, mas reforça a sua microrresistência à assimetria institucional (PINTO, FABRÍCIO, 2013), reafirmando seu papel de intérprete (LEITE, 2004; SOUZA, 2006), e sobre as consequências de seu ato, caso se concretizasse. Relembra que “engoli a seco” (linha 25), com intuito de não “gerar um atrito, um conflito ali” (linha 24).

A seguir, Camila traz a resolução para a situação “>o outro intérprete estava na sala de aula entrou e substituiu” (linhas 25 e 26), finalizando a ação complicadora (LABOV, 1972) e avalia novamente a situação “porque realmente foi uma situação assim os alunos ficaram< .hh tipo “oi?”” (linhas 26 e 27). Tudo indica que o constrangimento foi o ponto de narrativa (LABOV, 1972).

Vem, a seguir, a coda (LABOV, 1972), sinalizando o fim da narrativa: “e aí depois voltei, me acalmei e dei continuidade na aula e tal. .hh até que terminou a aula mesmo e aí nesse dia não consegui >nem mais olhar na cara da ↓pessoa<.” (linhas 28 a 30).

Vemos os atos verbais, na narrativa de Camila, que há uma tentativa de controle emocional para manter a interação: “segurei” (linha 25), “engoli” (linha 25), “saí” (linha 27), “fiquei” (linha 28), “voltei” (linha 28), “acalmei” (linha 28), “voltei” (linha 28).

As avaliações (LABOV, 1972) de Camila continuam até o final, com a manifestação do sentimento de “muita raiva” (linha 28) sobre o ato de “interromper” e sem uma contribuição do “sinal” para o conceito exposto na disciplina.

No Excerto 2, a seguir, há uma segunda narrativa, em que o professor procura negociar com Camila.

30	Camila	e aí nesse dia não consegui >nem mais olhar na cara da pessoa<. e aí
31		depois de alguns dias (.) semanas até (.) que::: tava na época de
32		<u>prova</u> : hh e aí os alunos tinham feito prova, só tava o surdo na <u>aula</u> ,
33		na- na <u>sala</u> fazendo a prova. aí ele foi cochichou comigo e com o outro
34		intérprete baixinho e falou assim “ <u>po::xa</u> , eh:: você me descu::lpa
35		aquele <u>di:a</u> , depois eu fiquei pensa:ndo, eu me senti <u>mal</u> porque eu
36		acabei me metendo no seu <u>trabalho</u> .” hhh. e <u>aí</u> eu virei pra ele e falei
37		assim “ <u>realmente</u> >se você soubesse a <u>raiva</u> que me deu< porque se você
38		tem um <u>sinal</u> e >você fez questão de me interromper pra dizer que tinha<
39		(.) por <u>que não falou</u> então <o sinal>? eu sou <u>intérprete</u> da casa, eu
40		estou em constante aprendizado <u>também::</u> . né assim como você tá
41		aprendendo libras, porque <u>nunca</u> teve contato com surdos, hh eu também
42		nunca tive contato com a sua <disciplina>. então, assim já que foi pra
43		interromper que haja uma <u>troca</u> se não, dá continuidade a aula e
44		<u>depois</u> em particular você me dá u- um feedback com relação a isso”. <u>aí</u>
45		a gente se desculpou e tal e hoje a gente se dá muito bem e não tem
46		mais nenhum problema em relação a isso. >mas foi assim uma situação<
47		mu:::ito complicada hhh.

Em sua segunda narrativa, Camila traz uma orientação (LABOV, 1972), com indicação do tempo decorrido e mostra que o conflito interpessoal (SOUZA LEMOS, 2019) perdurou por um longo tempo: “depois de alguns dias” (linha 31) e “semanas até” (linha 31). Contextualiza, ainda, mais especificamente, que uma “época de prova:” (linhas 31-32), quando um aluno “surdo” (linha 32) estava “fazendo a prova” (linha 33), o professor busca aproximação.

As ações complicadoras (LABOV, 1972) indicam, sobretudo, uma situação de diálogo (TANNEN, 2007 [1986]), entre o professor e Camila; ele cochicha “baixinho” (linha 34) com ela e com “o outro intérprete” (linha 34). O professor explicita o seu pedido de desculpas (“você me descu::lpa aquele di:a”, linhas 34-35) e de reflexão (““depois eu fiquei pensa:ndo, eu me senti mal |porque eu acabei me metendo no seu trabalho.””, linhas 34-36).

Nesse momento, há uma tentativa de se distanciar da construção de uma imagem negativa (MISHLER, 1986; BASTOS, 2005) perante a ofendida e, por isso, o professor reflete (“fiquei pensa:ndo”, linha 35) sobre o evento de conflito (BRIGGS, 1996; SOUZA LEMOS, 2019) e com avaliação encaixada, relata que “me senti mal” (linha 35).

Camila responde, ainda em ações complicadoras (LABOV, 1972), indicando seu sentimento de “raiva” (linha 37) sobre o ato de “interromper” (linha 39) e sem nenhuma contribuição do “sinal” (linha 38, 39) para o conceito utilizado na disciplina. Mostra, ainda, o seu poder institucional (FOUCAULT, 2015 [1978]) ao dizer que “eu sou intérprete da casa” (linha 40) e que o professor “nunca teve contato com surdos” (linhas 41-42).

Camila apresenta suas justificativas para o ato de interpretar (WANDENSJÖ, 1995; ROY, 1989, 2000; LEITE, 2004; SOUZA LEMOS, 2019) junto ao professor. Ela coloca justificativas em relação à sua prática de interpretação e ao aprendizado do professor em relação

a Libras. A narradora aponta uma possibilidade de evitação de próximos conflitos, estabelecendo que o ato de interromper e de construir conhecimentos linguístico e discursivo (FAERCH, KASPER, 1984) pode ser baseado em uma estrutura de participação acordada (SCHFFRIN, 1994; PEREIRA, 2013), mas como “uma [↑]troca” (linhas 43-44) (SCHFFRIN, 1994) e precisa ser “em particular” (linha 44). Por fim, narra o final da negociação do conflito ao dizer que “aí a gente se [↑]desculpou e tal” (linhas 45-46).

Considerações e encaminhamentos

Neste artigo, analisamos como uma TILSP relata, em entrevista de pesquisa, a sua experiência profissional, em situação de conflito no ato de interpretação simultânea, em sala de aula bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A entrevistada Camila aponta as diferentes expectativas de conhecimentos (teórico e prático) e um processo de mediação linguística, com complexidade linguística, no uso de línguas em contato, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa, junto aos participantes (SOUZA LEMOS, 2019; PEREIRA, SOUZA LEMOS, 2019).

Sabemos que em sala de aula, por exemplo, há divisões de poderes e são constituídos os poderes institucionais, por exemplo, entre professor (com maior autoridade e conhecimento) e aluno (com menor autoridade e conhecimento). Em nossos dados, vimos que um professor detém o poder do conhecimento técnico-científico e a TILSP se encontra “no meio do caminho” de ambos os poderes, ou seja, com o poder da prática da (inter)mediação entre línguas de trabalho e o poder de conhecimento (extra/inter)linguístico especializado.

Em sua narrativa, Camila apresenta como algumas formas de estruturas de participação são inadequadas e, às vezes, rompem o fluxo interacional. Os personagens (intérprete e professor) da narrativa se chocam interacionalmente, entre interrupções e discordâncias. Isso, porque, Camila aponta que na fala-em-interação em sala de aula bilíngue, quando os modos de produções de conhecimentos linguísticos e pragmáticos se entrecruzam, pode ocorrer conflitos de expectativas de conhecimentos (TANNEN, WALLAT, 1987). Há também indicação de engendramento de micropoderes, transformando o saber em poder e o poder em conhecimentos linguísticos e pragmáticos. No entanto, essas disputas entre o saber e o poder podem ser escalonadas em conflitos interpessoal e linguístico.

Para superar o poder assimétrico, principalmente, quando foi “interrompida” no ato interpretativo simultâneo, a TILSP atua com o seu micropoder, ora sob a imposição de controle

interacional e emocional, ora de (re)ações em que apresente o seu pertencimento territorial-linguístico – por exemplo “esse é meu ofício e a minha função”, ou “esse é o meu conhecimento e quero compartilhar”, ou “esse é o meu entendimento sobre a experiência linguística” –, o que configura em uma construção de identidade de microrresistência ao apagamento profissional, em contexto linguisticamente complexo de sala de aula bilíngue.

Por meio da entrevista sociolinguística, buscamos oportunizar que uma participante da pesquisa pontuasse as suas inteligibilidades sobre a sua agenda como membra da Comunidade Surda. Com isso, esse estudo, busca contribuir para os Estudos da Tradução e Interpretação das Línguas de Sinais (ETILS), por meio da Linguística Aplicada Contemporânea, gerando inteligibilidades sobre os conflitos linguístico e interpessoal, na fala-em-interação, com línguas em contato e com mediação complexa de TILSP, em contexto escolar bilíngue.

Referências

ALBIR, A. H. *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra, 2001.

BASTOS, L. C. Contanto estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Revista Calidoscópico*, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

BRASIL, Presidência da República Casa Civil. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BRASIL, Presidência da República Casa Civil. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

BRASIL, Presidência da República Casa Civil. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRENNEIS, D. Telling troubles: Narrative, conflict, and experience. In: Briggs, Charles L. *Disorderly Discourse: Narrative, conflict, and inequality*. New York: Oxford University Press, 1996, pp. 41-52.

BRIGGS, C. L. *Disorderly Discourse: Narrative, conflict, and inequality*. New York: Oxford University Press, 1996.

BRITO, F. B. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2013.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 7, pp. 05-12, 1986.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, [2003] 2006.

FAERCH, C.; KASPER, G. Pragmatic Knowledge: Rules and Procedures. *Applied Linguistics*, v. 5, n. 3, 1984, p. 214–225.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2015 [1978].

GARCEZ, P. M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.). *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. [Trad.] Vera Mello Joscelyne. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

GOSWELL, D., LEIGH, G., CARTY, B., NAPIER, J. *The myth of equality for deaf students in interpreted mainstream classrooms: Whose responsibility is it to ensure equality?* Paper presented to the Conference of the World Federation of the Deaf. Sydney, 2018.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópico*, v. 17, n. 4, 2019, pp. 724-742.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. *Language in the inner city: studies in the black english vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972, p. 354-395.

LEITE, E. M. C. *Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada. Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

LINDE, C. *Life Stories*. The creation of coherence. New York: Oxford University Press, 1993.

MACHADO, F. M. A. *Conceitos abstratos: escolhas interpretativas de Português para Libras*. 2ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

MACHADO, R. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2015 [1978]. p. 07-34.

MISHLER, E. G. *Research Interviewing*. Context and Narrative. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado. In: Moita Lopes, L. P. da (org.). *Por uma Linguística aplicada INdisciplinar*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. da. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: Moita Lopes, L. P. da. *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 227-247.

NAPIER, J. “You get that vibe”: A pragmatic analysis of clarification and communicative accommodation in legal video remote interpreting. In L. MEURANT, A. SINTE, M. VAN HERREWEGHE, M. VERMEERBERGEN (eds). *Sign language research uses and practices: Crossing views on theoretical and applied sign language linguistics*. Nijmegen, The Netherlands: De Gruyter Mouton and Ishara Press, 2013. pp. 85-110.

NASCIMENTO, M. V. B. Interpretação da Libras para o Português na modalidade oral: considerações dialógicas. *Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores*, n. 24, 2012, p. 79-94.

NASCIMENTO, M. V. B. *Formação de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa: encontros de sujeitos, discursos e saberes*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2016.

NORRICK, N. R. *Conversational narrative: storytelling in everyday talk*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000.

OCHS, E.; JACOBY, S. Co-construction: an introduction. *Research on language and social interaction*, n. 28, v. 3, p. 171-183, 1995.

PAGURA, R. J. A Interpretação de Conferências: Interfaces com a Tradução Escrita e Implicações para a Formação de Intérpretes e Tradutores. *DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 19, n. esp., pp. 209-236, 2003.

PEREIRA, M. G. D. Má comunicação em interações de serviço de atendimento telefônico em uma empresa brasileira de plano de saúde. In: BARROS, Kazue Saito Monteiro de. (Org.). *Atividades de interação verbal: estratégias e organização*. Natal: Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem/ Imprensa Universitária UFRPE, 2002. p. 89-103.

PEREIRA, M. G. D. Discordâncias na interação entre atendentes e clientes em uma Central de Atendimento de Seguro Saúde: o cumprimento do mandato institucional com estratégias de convencimento. *ReVEL – Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 11, n. 21, 2013. p. 63-95

PEREIRA, M. G. D.; SOUZA LEMOS, G. *Narrativas de resistência na prática profissional de tradutores-intérpretes na interação em sala de aula de Libras/Português*. Comunicação apresentada no XIII Congresso Internacional de Estudios del Discurso – ALED. “Discursos de resistência em contextos de posverdad: una mirada desde los estúdios del discurso”. Santo Domingo, República Dominicana: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso,

ALED/ Facultad de Humanidades, UASD, Escuela de Comunicación Social, del 2 al 5 de diciembre, 2019.

PINTO, J. P.; FABRÍCIO, B. F. Introdução – Inclusão e exclusão sociais em práticas discursivo-identitárias: microrresistências e possibilidades de agenciamento. In: PINTO, J. P.; FABRÍCIO, B. F. (orgs). *Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013, pp. 11-34.

QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEE, 2004.

QUADROS, R. M.; SOUZA, S. X. Aspectos da tradução/encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras-Libras. In: QUADROS, R. M. de. (org). *Estudos Surdos III*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara-Azul, 2008.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente?. *Cadernos de Tradução*, v. 35, pp. 17-45, 2015.

ROULSTON, K. Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 2010.

ROY, C. *A sociolinguistic analysis of the interpreter's role in the turn exchanges of an interpreted event*. Unpublished Ph.D. Dissertation. Georgetown University, 1989.

ROY, C. *Interpreting as a discourse process*. New York: Oxford University Press, 2000.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, v. 4, n. 50, pp. 696-735, 1974.

SCHIFFRIN, D. *Approaches to Discourse*. Oxford, Cambridge. USA: Blackwell Publishers, 1994.

SANTOS, S. A. *Intérpretes de língua de sinais: Um estudo sobre as identidades*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/Santa Catarina: UFSC, 2006.

SANTOS, S. A. Tradução e interpretação de língua de sinais: deslocamentos nos processos de formação. *Cadernos de Tradução*, v. 2, 2010, p. 145-164.

SCHIFFRIN, Deborah. *Discourse markers*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1987.

SCHIFFRIN, Deborah. *Approaches to discourse*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1994.

SOUZA LEMOS, G. *Narrativas de conflito com alunos surdos e intérpretes de Libras nas relações com a família, a escola e atividades profissionais*. Dissertação de Mestrado em Letras/Estudos da Linguagem – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2019.

TANNEN, D. What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. IN: FREEDLE, R. (ed.). *New Directions in Discourse Processing*. Norwood/NY: Ablex, 1979. p. 137-81.

TANNEN, D. Frames and shemas in the discourse Analysis of interaction. *Quaderni di Semantica*, v. 6, n. 2, pp. 326-35, 1985.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Interactive frames and knowlege shemas in interaction: examples from a medical examination/interview. *Social Psychology Quaterly*, v. 50, n. 2, pp. 205-216, 1987.

TANNEN, D. *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Second Edition. Cambridge University Press, [1987] 2007.

VENUTTI, L. *Escândalos da tradução: por uma ética da diferença*. [Trad.] Laureano Pelegrin, Lucinéia Marcelino Villela, Marileide Dias Esquerda, Valério Biondo. São Paulo: Editora UNESP, 2019 [1998].

WANDENSJÖ, C. Dialogue Interpreting and the Distribution of Responsibility. *Hermes – Journal of Linguistics*, n. 14, pp. 111-130, 1995.

O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL CONTO MARAVILHOSO

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer¹
Aline Regina Lemes de Sene²

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar as capacidades de linguagem que alunos do 6º ano do ensino fundamental desenvolveram para a produção textual do gênero discursivo/textual conto maravilhoso, ao participarem de um projeto de intervenção pedagógica. O projeto foi construído tendo como aporte teórico-metodológico os preceitos da vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo, o qual deu suporte para análises sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos participantes. Os resultados demonstram que ao final da intervenção, o gênero tornou-se um instrumento semiótico para ação de linguagem dos alunos em situações comunicativas em que o querer dizer está relacionado a discutir, a fazer refletir sobre problemas sociais que se instituem nas relações humanas.

PALAVRAS-CHAVE: sequência didática de gêneros. Capacidades de linguagem. Conto maravilhoso.

ABSTRACT: This work aims to present the language capacities that students of the 6th grade of elementary school, developed for the textual production of the genre discursive/textual wonderful tale, when they participate in a pedagogical intervention project. The project was built with the theoretical-methodological approach the precepts of the didactic aspect of Sociodiscursive Interactionism, which provided support for analyzes on the development of the language skills of the participating students. The results show that at the end of the intercentration, genre became a semiotic instrument for the students language action in communicative situations in which the themeaning is related to discussing, to reflect on social problems that are establish in human relation.

KEYWORDS: didactic sequence of genres. Language capacities. Wonderful tale.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assume uma concepção do “texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem” (BRASIL, 2017, p. 65). O documento ressalta a importancia de metodologias de ensino da língua que propiciem aos estudantes ampliação de capacidades de linguagem para a leitura e produção de textos em

¹ Doutora em Estudos da linguagem; professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná(UENP); Esta pesquisa é subsidiada pelo Programa de Bolsa-Produtividade em Pesquisa da Fundação Araucária do Paraná. E-mail: marilucia@uenp.edu.br.

² Mestre em Letras. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED). E-mail: aline@hotmail.com.

práticas sociais situadas. Isto é, um aprimoramento das referidas práticas discursivas para engajamento em situações efetivas que contemplem uma variedade de gêneros discursivos/textuais que circulem nos diversos campos de atividade humana. Assim, a linguagem é concebida como uma forma de ação e interação no mundo, o que embora não mencionado no documento, pode ser relacionada às premissas do Círculo de Bakhtin.

No mesmo sentido são elaboradas as orientações instituídas na Diretriz Curricular da Educação Básica – Língua Portuguesa (DCE-LP), do Estado do Paraná. Contudo, na DCE-LP os créditos ao Círculo de Bakhtin são realizados por citações e paráfrases. O conceito de linguagem é apresentado da seguinte forma, “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN, 2004, p. 127 apud PARANÁ, 2008, p. 46). Em decorrência, o conteúdo estruturante da disciplina de Língua Portuguesa é definido como sendo o “discurso enquanto prática social” (PARANÁ, 2008, p. 63), e os “conteúdos básicos: os gêneros discursivos a serem trabalhados nas práticas discursivas” (p. 86). Portanto, nas ações pedagógicas é imprescindível uma abordagem do texto que considere a perspectiva sócio-histórica e dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003); que a escola seja um espaço de participação efetiva dos alunos em diferentes práticas sociais, as quais possibilite utilizar a leitura, a escrita e a oralidade como forma de inserção nas diversas esferas de interação existentes na sociedade.

Pautados nessas orientações, motivamo-nos em elaborar uma proposta de intervenção didática alicerçada sob a metodologia das sequências didáticas dos gêneros (SDG) (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), a qual fundamenta-se na perspectiva sociodiscursiva da linguagem e toma os gêneros discursivos/textuais como instrumentos semióticos para ação dos indivíduos na sociedade. Além disso, os estudiosos da vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo, fundadores da SDG, defendem que a função da escola é ser um lugar de promoção de interações diversas, nas quais os alunos possam agir socialmente, por meio da produção e da interpretação dos mais diversos gêneros discursivos/textuais, sendo necessário para tanto, o trabalho com o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004).

As capacidades de linguagem, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), referem-se às aptidões necessárias ao indivíduo para sua ação languageira, aptidões essas que podem ser subdivididas em três níveis: capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva. O trabalho com os gêneros na escola, conforme Schneuwly e Dolz (2004), deve estar, necessariamente, pautado na relação indissociável entre essas três dimensões.

Nossa intenção, portanto, com a referida proposta interventiva, foi desenvolver

capacidades de linguagem nos alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino do Norte do Paraná para a produção textual de contos maravilhosos. A intenção foi a de que por meio desse gênero discursivo/textual, muito próximo e constante neste ano escolar, caracterizado por seres maravilhosos (COELHO, 1987), por situações ocasionadas por algum tipo de magia (PROPP, 2006), com enredo regido por leis sobrenaturais (COELHO, 2003), os alunos pudessem ter mais esse instrumento semiótico de ação social, uma vez que o conto maravilhoso também caracteriza-se por tematizar problemáticas relacionadas às relações humanas (COELHO, 2003); retratando o conflito genérico entre o bem e o mal (COELHO, 2003); suscitando o caráter humanizador da literatura (CANDIDO, 2011).

Logo, parte integrante da referida proposta, este artigo tem como objetivo apresentar quais capacidades de linguagem que os alunos, participantes da intervenção, desenvolveram após realizada a intervenção para a produção escrita do referido gênero discursivo/textual.

Capacidades de linguagem

O ISD “não toma os gêneros de texto como sua unidade de análise” (MACHADO, 2005, p. 237), mas os considera como o suporte para as ações de linguagem. Sendo assim, “o objeto real de ensino e aprendizagem seriam as operações de linguagem necessárias para essas ações, operações essas que dominadas constituem as capacidades de linguagem” (MACHADO, 2005, p. 258). Conforme Barros (2012), no momento da interação que o sujeito realizada nas diversas práticas sociais de linguagem existentes na sociedade, ele mobiliza capacidades de linguagem inerentes aos gêneros em uso no momento da interação.

Essas capacidades são definidas por Schneuwly e Dolz (2004, p. 44) como “as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”, e segmentadas em três níveis: as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas.

As capacidades de ação referem-se aos elementos que circundam a situação de produção, ou seja, que possibilitam ao produtor “fazer representações do contexto da ação de linguagem” (BARROS, 2012, p. 66). É por meio desse nível de capacidade que o agente-produtor avalia os parâmetros do ambiente físico, social, subjetivo e o referente do texto, adequando-os à ação discursiva.

De acordo com Lousada (2007), a capacidade de ação é a primeira abordagem da implementação de uma proposta de leitura e produção de um gênero textual, visto que, é a partir da análise da situação de produção que o aluno leitor/produtor situa-se quanto a função social do texto, sendo capaz de acionar representações contextuais. Ainda segundo a autora, essa fase

é essencial para que os alunos atentem para a existência de outros elementos significantes na composição textual, além das características linguísticas. A falta de estímulo e trabalho visando aprimorar as capacidades de ação dos estudantes faz com que, em uma situação de ensino e aprendizagem, sejam negligenciados os elementos pregressos à materialização linguística de um texto, dificultando uma leitura e/ou produção adequada e crítica que atente à composição global do texto.

No caso do conto maravilhoso, é importante que os alunos compreendam ser este um gênero que tem como suporte, convencionalmente, os livros, mas que também é encontrado no ambiente virtual; que circula principalmente nas esferas residenciais e escolares; que lhe é atribuído um valor social decorrente da qualidade literária; que tem o objetivo de entreter, mas que também contribui para a formação humana ao abordar temas de relevância social; que o autor, emissor físico, passa a ser um enunciador à medida em que escreve motivado por questões socio subjetivas; que o destinatário e seu papel social são relevantes na construção textual; enfim, é essencial que os estudantes compreendam o contexto de produção para que possam reconhecer o texto como prática discursiva.

As capacidades discursivas são aquelas que possibilitam ao sujeito produtor fazer escolhas relacionadas “à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências” (BARROS, 2012, p. 66). É a partir dessa capacidade que o agente seleciona e organiza a estrutura interna do texto para compor sua ação de linguagem. Essa capacidade de “mobilizar modelos discursivos” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 44) permite reconhecer no gênero sua constituição a partir de variantes discursivas (discurso interativo, teórico, relato interativo e da narração) e de sequências textuais (da narração, explicativas, descritivas, dialogais, argumentativas, injuntivas, entre outras). Além disso, atentar aos elementos discursivos de um texto suscita no aluno a capacidade de identificar o gênero por meio do seu plano geral.

Quando nos referimos ao conto maravilhoso, salientamos a necessidade de evidenciar o distanciamento do mundo ordinário configurado pela predominância do discurso do narrar ficcional. É importante que os alunos abstraíam a essência fantasiosa que permeia esse gênero e que o diferencie, por exemplo, do discurso que compõe uma notícia e do seu comprometimento com a veracidade do que é relatado. Além disso, é essencial que observem a sequência narrativa em predominância, o que implica a identificação dos momentos que estruturam a sequência narrativa. A capacidade discursiva possibilita, também, que os alunos observem que o texto se estrutura em parágrafos, que tem uma extensão relativamente curta se comparada a um romance, que lhe é pertinente uma ilustração como forma de complementar os

elementos linguísticos, entre outros.

As capacidades linguístico-discursivas referem-se ao gerenciamento dos elementos internos do texto, ou seja, as escolhas lexicais, gramaticais, sintáticas, mecanismos de textualização e modalização, organização das vozes, entre outros aspectos. Segundo Barros (2012, p. 66), “essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual”. O emprego eficiente dessas operações linguísticas irá conferir à produção textual as características próprias de cada gênero, contribuindo para a construção do significado global do texto. Ainda, de acordo com Cristovão (2011):

As capacidades linguístico-discursivas contemplam as características dos usos da linguagem que cumprem função discursiva no gênero em questão, articulando o sistema da língua às esferas sociais de circulação e produção dos gêneros assim como à intencionalidade do enunciador (CRISTOVÃO, 2011, p. 386).

Dessa forma, ao abordarmos o gênero conto maravilhoso, é necessário que os alunos observem e reproduzam as unidades linguístico-discursivas relativamente estabilizadas do gênero: discurso narrado na terceira pessoa; predominância do pretérito na conjugação dos verbos; as retomadas nominais que acontecem, principalmente, pela substituição por sinônimos; a presença de organizadores temporais e espaciais que organizam a narrativa; a escolha lexical condicionada ao ambiente fantasioso; entre outros.

Ainda que as capacidades de linguagem estejam classificadas em três níveis distintos, é importante salientarmos que essa divisão só é válida no plano teórico/metodológico. No agir discursivo, as capacidades se articulam, pois, de acordo com Barros (2012), “uma capacidade não age sozinha, pois ela é dependente das demais” (BARROS, 2012, p. 67). Desenvolvendo suas capacidades de linguagem, o aluno passa a ter autonomia para manipular um gênero visando adequar-se à diversas situações comunicativas e, dessa forma, inserir-se na sociedade.

A partir disso, primamos por esse desenvolvimento, uma vez que “é exatamente o desenvolvimento das capacidades de linguagem o centro da questão escolar, ou seja, o gênero não deve ser ensinado para que o aluno aprenda simplesmente um gênero” (STRIQUER, 2013, p. 57), mas deve servir para compor uma memória discursiva, a partir da interiorização das operações de linguagem recorrentes em qualquer gênero.

A seguir, apresentamos uma síntese da proposta do ISD para o trabalho com as capacidades de linguagem dos alunos.

A metodologia da sequência didática de gêneros

De acordo com Machado e Cristóvão (2006, p. 551),

Os gêneros de texto se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à disposição dos sujeitos de uma determinada sociedade, mas que só poderão ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para seu agir, quando esses sujeitos se apropriam deles, por si mesmos, considerando-os úteis para seu agir com a linguagem.

Esse é, portanto, o papel da escola: promover que os alunos se apropriem dos mais variados gêneros e que possam participar das mais diversas situações comunicativas por meio desses instrumentos.

Para os estudiosos do ISD, pautados sobre os preceitos do Círculo de Bakhtin, é o querer-dizer do sujeito que irá motivá-lo a apropriar-se de um gênero para compor o seu texto, aqui entendido como “unidade comunicativa porque é determinado pela atividade que o engendra, e não pelas unidades linguísticas que o constituem” (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2008, p. 35). Sendo assim, para a vertente didática do ISD, os gêneros configuram-se como objeto de estudo e de ensino e aprendizagem por configurarem de forma “relativamente estável” (BAKHTIN, 2003) a linguagem que está em permanente funcionamento nas diferentes esferas sociais. E, para que os gêneros possam se tornar objeto de ensino e de aprendizagem escolar, Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), entre outros, sugerem procedimentos que, de forma sintética, dizem respeito a elaboração de modelos teóricos/didáticos do gênero e sequências didáticas.

Na modelização, os elementos que formam as características socio-comunicativas, contextuais (do contexto de produção) e da infraestrutura textual são conhecidas pelo analista/professor, e, a partir disso, SDG são elaboradas. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 50), uma SDG consiste em “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Portanto, é na elaboração da modelização que os elementos que estão envolvidos na capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva são conhecidos e, então, podem ser tomados como objeto de ensino nas atividades que formam a sequência didática do gênero.

Pautados sobre os procedimentos que formam a engenharia didática do ISD, contudo, com as adaptações necessárias diante de nosso contexto particular, de nossa experiência docente, após conhecidos os elementos que formam o conto maravilhoso, de forma mais específica, os de autoria de Ricardo Avezedo, por meio do modelo teórico do gênero (BARROS, 2012), e da delimitação de quais dos elementos característicos seriam tomados como objeto de ensino e aprendizagem em sala de aula (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DE PIETRO E SCHNEUWLY, 2014), iniciamos o processo de elaboração de nossa SDG.

Originalmente o esquema apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) de uma

SDG contempla: Apresentação da situação – momento em que, em síntese, o projeto de classe é apresentado aos alunos, bem como os elementos socio-comunicativos, contextuais, linguístico-discursivos são abordados, assim como também o destino da produção final; Primeira produção - os educandos produzem um primeiro exemplar do gênero, por meio do qual o professor realiza um diagnóstico das dificuldades apresentadas, as quais serão trabalhadas durante os Módulos – oficinas para que os alunos aprimorem conhecimentos acerca do gênero, de maneira progressiva; Produção final - os educandos coloquem em prática o que aprenderam sobre o gênero durante a execução da SDG.

O levantamento das capacidades de linguagem dos alunos do 6º ano do EF

Para conhecermos as características que formam o conto maravilhoso, elaboramos um modelo didático/teórico, a partir da análise de um conjunto de 10 contos que formam a obra *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!*, de Ricardo Azevedo (2007). O quadro a seguir apresenta os resultados.

Quadro 1: Síntese das características do conto maravilhoso

Capacidades de ação	Prática social: caráter humanizador, tematização de problemas relacionados às relações sociais, retratando o conflito entre o bem e o mal; Gênero escrito; Pertence à esfera literária; Emissor físico e papel social: Ricardo Azevedo – promover reflexões acerca de temas sociais; Destinatário: leitores que apreciam narrativas do universo maravilhoso, em especial o público infanto-juvenil; Tema: histórias universais e atemporais que abordam questões sociais e sentimentos comuns inerentes à vida; Suporte: livros, físicos e virtuais; Meio de circulação: ambientes residenciais e educacionais.
Capacidades discursivas	Tipo de discurso: predominância: narrar ficcional; Estrutura geral: texto em prosa, relativamente curto; título, corpo textual e ilustração; Sequência predominante: sequência narrativa; aparecem também as sequências dialogais e descritivas.
Capacidades linguístico-discursivas	Retomadas textuais: são utilizadas muitas retomadas nominais, principalmente a substituição por sinônimos; Predominância dos verbos de ação conjugados no pretérito perfeito; Organizadores temporais e espaciais; A escolha lexical é condicionada ao ambiente fantasioso, palavras que remetem ao mistério e ao onírico; A utilização dos sinais de pontuação segue os padrões da narração: ponto final, exclamação, interrogação, dois-pontos e travessão; Metáforas e outras figuras de linguagem; Vozes: a do autor, perceptível nas quadrinhas que finalizam os contos; a do narrador que organiza o enredo e as dos personagens -discurso direto; Modalizadores apreciativos; Ilustrações (xilografuras).

Fonte: as pesquisadoras.

Diante dessas informações, em nossa ação, como mencionado, em adaptação a proposta original dos autores genebrinos, ainda em momento anterior a implementação da SDG, solicitamos aos alunos a produção de um conto maravilhoso. Por se tratar de um gênero comumente explorado na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, fiamos-nos no conhecimento prévio dos alunos resultante do contato, muito comum, com os contos nos

anos anteriores. O comando de produção limitou-se apenas na informação de que realizaríamos um trabalho voltado para que os discentes aprendessem a produzir contos maravilhosos. E, que nesse primeiro momento, eles deveriam produzir um conto maravilhoso para que pudéssemos conhecer o que eles já conheciam desse texto, e o que poderíamos fazer para que eles melhorassem ainda mais a produção desse tipo de conto.

Assim que receberam o comando de produção, sem detalhamentos, sem instruções específicas, sem exemplares do gênero para apoio, grande parte dos alunos interpelaram: o que é? como faz? Para contextualização, apenas destacamos que os contos maravilhosos estavam presentes na vida dos alunos desde a primeira infância, seja por intermédio da leitura desses textos pelos pais, seja por professores da educação infantil, porque os contos maravilhosos estão sempre presentes nos materiais didáticos e nos livros que os alunos tiveram contato na educação infantil. Com essa referência, os alunos se tranquilizaram e iniciaram a produção. Foram produzidos 24 textos.

No que se refere à capacidade de ação, focamos principalmente na função social do conto maravilhoso, em seu caráter humanizador (CANDIDO, 2011), de tematizar problemas relacionados às relações sociais (COELHO, 2003); retratando o conflito entre o bem e o mal (COELHO, 2003), mesmo que esse aspecto não tenha sido abordado no comando de produção.

Para uma organização e sistematização dos resultados os expomos, por vezes, por meio de quadros, e, principalmente, a fim da preservação da identidade dos participantes, nos referimos aos textos apenas por uma identificação numérica, de 1 a 24.

Os resultados demonstraram que 12 dos 24 textos reproduziram contos clássicos, em um enfoque a construção de histórias fantásticas. Nossa assertiva é a de que ao receberem um comando de instrução que fez referência aberta a histórias que os alunos tinham frequente contato, os contos clássicos são os textos que mais permeiam a memória dos discentes. Foram reproduzidas as histórias dos Os três porquinhos; Rapunzel; Cinderela; Chapeuzinho Vermelho; Ariel; A Bela e a Fera. No entanto, diante de nossa experiência docente, nossa interpretação para o ocorrido é a de que muitos alunos do EF apresentam deficiências em capacidades de ação para a produção de muitos gêneros discursivos/textuais, sobretudo, os da esfera literária, como se eles fossem textos que apenas contam histórias fantásticas, histórias destinadas a leitura fruição, ao trabalho escolar. Ainda que os documentos norteadores apontem para um ensino que contemple a língua viva com ênfase na “adoção de práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2008, p. 48), a preocupação de grande parte dos professores com os aspectos formais do texto ainda é fator primordial, o que reflete na dificuldade dos alunos de associar o texto ao contexto social; bem como os contos são abordados

em sala de forma genérica, sem uma classificação/distinção entre contos de fadas e contos maravilhosos.

Um outro conjunto de 11 textos, o que consideramos um número significativo, por ser um aproximativo da metade dos 24 textos, apresentam histórias autorais, abordando temas que se aproximam mais do mundo real do que do ficcional: a relação com a morte e superação; solidão e solidariedade; o bem contra o mal; conflitos na relação familiar; competição, resiliência; busca pela beleza física; amizade, etc. Nesse sentido, são textos formados por questões relacionadas às relações sociais (COELHO, 2003); retratando o conflito entre o bem e o mal (COELHO, 2003), em um aproximativo da função social do conto maravilhoso. Contudo, apenas 1 das 11 produções, propõe incursão do imaginário em uma situação próxima à realidade. Ou seja, uma situação cotidiana foi retratada de maneira verossímil e o extraordinário surgiu rompendo as estruturas racionais. Nos demais, a narrativa retratou a realidade compromissada com o racional.

A título de exemplificação do conjunto dos 11 textos, selecionamos um para ser transcrito, o que ocorreu não por ser esse o que mais se aproxima ou se distancia do gênero em trabalho, mas por constituir-se como um representante médio do conjunto.

Texto 1: Representante da primeira produção (Texto 12)

O menino Kiki³

Kiki era um menino que adorava manobras, ele tinha skate, bicicleta, patinete e muito mais, mas doque ele nunca se separava é de seu capacete, era sua identidade, quando ele colocou seu capacete nunca tirou mais ele.

Em um dia qualquer ele chamou seu amigo Ghunter para fazer manobras e o seu amigo contar o tempo, e seu tempo foi ótimo, mas ele perdeu seu capacete na lama onde ele caiu e sem seu capacete ele não era nada não tinha vontade de fazer manobras e seu melhor amigo pensou em como reanimar ele, chamou ele num penhasco onde ele adorava descer para fazer manobras e seu amigo chamou o ídolo do Kiki o Billy Stamps um cara que fazia manobras com um Geep muito manero, para tentar reanimar Kiki e ele desceu em um pedaço de madeira para ficar mais radical e ele percebeu que não precisava de um capacete para desistir e parar de fazer oque gosta porque seu amor em fazer manobras não estava no capacete, estava no coração.

Então ele foi fazer uma homenagem para seu capacete na origem do pais do amigo dele queimando a foto do capacete em um barco e o barco navegar, mas o barco empacou em alguma coisa e quando o amigo do Kiki foi ver o que era e sim era o capacete e Kiki ficou muito feliz.

Logo, os alunos, na primeira produção, elaboraram histórias ligadas a narrar o que acontece na vida real das pessoas ou, a maioria deles, reproduzir contos clássicos da literatura brasileira. Contudo, apenas a análise de que em qual gênero se enquadrava as produções dos alunos não nos daria condições de mensurar o que e quanto os alunos conheciam a respeito dos elementos que formam a capacidade de ação que envolvem a produção do conto maravilhoso

³ O texto foi transcrito respeitando a produção original do aluno.

de forma específica, tanto porque, os alunos não produziram exemplares desse gênero. Por esse motivo, aplicamos um questionário formado por questões que envolvem os parâmetros do ambiente físico, social, subjetivo e o referente do texto que compõem o contexto da ação de linguagem (BARROS, 2012). O questionário e os resultados obtidos com as respostas serão abordados mais adiante.

Quanto à capacidade discursiva, sobre à estruturação do plano geral, apenas 4 textos não apresentaram título, os demais constroem títulos com o nome da personagem principal. A média de extensão dos textos é de 25 linhas. Como é constituído pela predominância da sequência da narração, a utilização do narrador em terceira pessoa do discurso é um dos elementos que se fez presente em todos os textos produzidos pelos alunos, como no exemplo: “Kiki era um menino que adorava manobras” (Texto 12). E na constituição das personagens, a figura do protagonista e da antagonista também. Essa característica pode ser constatada em 16 textos, seja no conjunto dos 12 que reproduziram os clássicos: os três porquinhos e lobo; seja no conjunto de 11 que tematizaram questões reais: a arquiera e os monstros.

As questões mais problemáticas que envolvem a organização estrutural dos textos, conforme as especificidades do gênero são: 12 textos foram escritos em um único parágrafo; 9 apresentam a palavra “fim”; 1 acrescentou no final da narrativa a expressão “moral da história”, fazendo referência ao gênero fábula; 13 textos não organizam a história por uma ordem de sucessão dos momentos da narração (situação inicial, complicação, ação, resolução e situação final), são organizados pela narração de fatos isolados.

Em relação à capacidade linguístico-discursiva, tendo a sequência da narração o propósito de apresentar um encadeamento de ações situadas numa sequência temporal, de acordo com o delineado em nosso modelo teórico/didático, os verbos predominantes são os que evidenciam as ações das personagens, por isso conjugados no pretérito. Essa característica é observável na maioria das primeiras produções, em 22 textos. A marca do tempo também pode ser percebida pela utilização de organizadores temporais que, nos contos maravilhosos, caracterizam-se pela imprecisão que lhes confere a atemporalidade. Nos textos produzidos destacamos expressões como: “Em um dia trágico”; “Um certo dia”. Cabe destacar a presença da expressão “Era uma vez”, recorrente no início de 16 das 24 produções.

Os organizadores espaciais cumprem a função de situar a narrativa sem restringir o espaço, uma vez que nos contos maravilhosos a universalidade é característica primordial. Dessa forma observamos a pertinência de todos os textos em relação à escolha dos organizadores espaciais que foram descritos de forma genérica, sem demarcar rigidamente o espaço em que a narrativa discorre. À exemplo: “Os pais de Eduardo foram morar em outra

cidade”; “Era uma vez três jacarezinhos que decidiram ir morar na floresta”.

Os problemas apresentadas com a organização temática por meio dos elementos linguísticos foram: nos 24 textos há uma deficiência na utilização de elementos coesivos e referenciação e de coesão lexical, o que resulta em textos com repetições desnecessárias, conforme o exemplo: “Era uma vez um menino chamado Jorge, ele tinha 12 anos, ele era muito feliz, só que ele sofria de uma doença sem cura chamada câncer e ele ao saber daquilo, ele ficou muito triste e por causa disso ele entrou em uma depressão bem profunda”.

Os textos também demonstraram inabilidade no emprego dos sinais de pontuação, visto que em 17 produções aparece apenas o ponto-final. Nos demais foram empregados, além do ponto-final, dois-pontos, vírgula, exclamação, travessão e interrogação, porém muitos períodos não foram pontuados, assim como turnos de fala deixaram de ser demarcados.

Sobre o questionário, que figurou para diagnóstico das capacidades de ação, ele foi aplicado depois da produção do primeiro texto. Os alunos foram informados que a atividade seria uma continuação da investigação proposta com a primeira produção. Obtivemos um total de 21 questionários respondidos.

A primeira questão “1. Você conhece algum conto maravilhoso? Sabe definir o que é?, do total de 21 respostas: 6 afirmaram não conhecer nenhum conto maravilhoso; 15 afirmam que sim, sendo que 3 julgaram a presença de lugares, personagens e elementos mágicos como requisito que define o conto maravilhoso. Exemplo: “Uma história com personagens maravilhosos. Exemplo: fadas, magos, bruxas, dragões, etc”. A função social foi indicada por 5 alunos para definir o gênero, mas na centralidade de que o conto maravilhoso serve para ensinar algo. Exemplo: “Eu acho que o que define um conto maravilhoso é ter uma aventura contar algo que no final ensina algo para a vida”. 5 respostas definiram os contos maravilhosos a partir da estrutura da sequência narrativa. Exemplo: “É uma história que no início e no meio acontecem coisas ruins para no fim todo mundo se resolver e ficar feliz”. 2 respostas citaram o tema como definidor do gênero apontando a abordagem dos sentimentos. Exemplo: “[...] nesse conto apresenta amor e amizade”.

A segunda pergunta “2. Onde (lugar) você encontra um conto maravilhoso?” Procurou averiguar a relação do gênero e seu ambiente de circulação. 9 respostas apontaram para ambientes onde o gênero é recorrente: bibliotecas, livrarias, internet. 5 demonstraram não compreender essa relação, uma vez que citaram em suas respostas ambientes que compõem as narrativas: floresta, castelo, sonho. Outras 6 apontaram para o suporte: livros, jornal. Um aluno não respondeu à questão.

Ainda em relação a circulação do gênero, a questão 3 solicitava: “Em que material

(suporte) esses textos são publicados?”. Nesse quesito, 16 repostas apontaram os livros como suporte do gênero; 1 afirmou que os textos são publicados na internet; 1 apontou as “folhas”; 1 confundiu suporte e ambiente de circulação, apontando a livraria como resposta; 2 não responderam.

No que se refere aos temas abordados pelo gênero, conforme a pergunta: “4.Sobre o que (que assuntos) os textos desse gênero geralmente tratam?”, as respostas foram diversas: 5 responderam que são histórias que tratam da vida e dos sentimentos das pessoas; 4: histórias que falam de coisas boas; 3: histórias com final feliz; 3: príncipes e princesas; 2: magia e criaturas mitológicas; 1: histórias reais; 1: ensinamentos; 2 não responderam. Ou seja, a maior parte dos alunos associa o gênero a uma narrativa que aborda os sentimentos de forma positiva e que conduz para um final feliz, aproximando-se do tratamento de questões sociais e sentimentos comuns, inerentes à vida.

A questão 5 permeia a função social: “5.Para que servem as histórias narradas por meio desse gênero?” Quanto às respostas: 9 afirmam que é para produzir ensinamentos para a vida; 5: para ensinar conteúdos escolares; 3: para falar de coisas boas; 1: para conhecer as personagens; 3 não responderam. Assim, a maioria dos alunos associou ao gênero a função de ensinar, sendo que as formas de ensinamento pontuadas por eles podem ser divididas em dois grupos: ensinamento de conteúdos escolares e ensinamento para a vida. No primeiro grupo, destacamos a resposta: “Para ler o texto e praticar a leitura”, que, aparentemente, está fundamentada em uma visão reducionista que concebe a leitura apenas como processo de decodificação, sem atentar para os sentidos manifestados pelo texto. Já no segundo grupo, ressaltamos as respostas: “Para nós vermos o lado com das coisas ruins”; “Para ensinar e defender ideias contra o *bullying*”. Essas formulações são mais condizentes com a função social do conto maravilhoso, levantada no modelo teórico, enquanto experiência estética que contribui para a formação humana e interação social (CANDIDO, 2011).

Questionamos, ainda, acerca da importância da leitura desses contos: “8.Você considera importante a leituras desses contos? Por quê?”. As respostas: 8: ensinar para a vida; 7: aprendizagem escolar; enquanto que 3 responderam: não é importante; 2: não responderam; 1 disse que não, mas não justificou.

Em relação aos parâmetros do mundo físico: “6. – Quem produz essas histórias (emissor)?” a maior parte dos alunos, 16 deles entende que os contos maravilhosos são produzidos por escritores. Outras respostas: “pessoas que viram acontecer a história”; “narrador”; “nós [os alunos]”. Dois alunos não responderam à questão.

No que se refere ao destinatário: “7. Essas histórias são produzidas para quem

(destinatário)?” a maioria, 10 alunos, apontou, de forma genérica, a destinação do gênero para “leitores”; 3 afirmaram que são as crianças; 3: além das crianças, adolescente e adultos; 2 particularizaram os destinatários do gênero como “pessoas tristes” e “pessoas que praticam *bullying*”; 3 não responderam à questão.

A seguir apresentamos um quadro que visa: a) sintetizar as dificuldades regulares encontradas na primeira produção, em conjunto com as respostas ao questionário; b) evidenciar quais elementos que formam as capacidades de linguagem deveriam ser tomadas como objeto de ensino e aprendizagem de forma mais específica em nossa SDG.

Quadro 2: Síntese dos elementos que devem ser trabalhados na SDG.

Capacidade de ação	12 textos se configuram como reprodução de contos clássicos; 10 textos apresentam histórias que abordam questões relacionadas à problemática das relações humanas, contudo, sem a inserção do maravilhoso; 14 respostas ao questionário apontam que o conto tem caráter de ensinamento: ou para vida ou para conteúdo escolar; 16 alunos apontam o escritor de forma genérica como produtor de contos maravilhosos; 10 alunos apontam de forma genérica os leitores como destinatários; 12 alunos não reconhecem o ambiente de circulação do gênero.
Capacidade discursiva	12 textos foram escritos em um único parágrafo; 9 produções encerram o texto com a expressão “fim”; 1 texto acrescentou no final da narrativa a expressão “moral da história”, fazendo referência ao gênero fábula; 13 textos não organizam a história por uma ordem de sucessão dos momentos da narrativa, sendo compostos pela narração de fatos isolados.
Capacidade linguístico-discursiva	24 textos com deficiência na utilização de pronomes e sinônimos para as retomadas nominais, o que resulta em textos com muitas repetições; 17 textos usam apenas o ponto-final; 7 são construídos com períodos longos sem muitas pontuações e marcação dos turnos de fala.

Fonte: as pesquisadoras.

A implementação da SDG e o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos do 6º ano do EF

Para que seja possível demonstrar o desenvolvimento que os alunos tiveram nas capacidades de linguagem para a produção do conto maravilhoso, expomos, de forma sucinta, algumas das ações pedagógicas realizadas no processo de implementação da SDG e algumas atividades⁴, as quais encaminharam o aditamento.

Após a implementação da SDG, tomamos como objeto de análise a produção final dos alunos em comparação ao texto inicial. Seguindo o encaminhamento dado na seção de diagnóstico, partimos da averiguação do desenvolvimento de capacidades de ação. Diante dos resultados iniciais, elaboramos algumas oficinas para o trabalho com a função social e a

⁴ O Caderno pedagógico com as atividades realizadas está disponível em: <https://uenp.edu.br/profletas-produtos-educacionais/produtos-educacionais-turma-4-2017-2019>.

temática que constitui o gênero, nos apoiando nos preceitos da Escrita Criativa (EC) (PAVANI, MACHADO, 2003; LEITÃO, 2008; MANCELOS, 2013; TAUVERON, 2014), que reitera a função catártica da literatura, com o objetivo de fazer com que o leitor se envolva e se reconheça no texto lido (CANDIDO, 2011); algumas dinâmicas foram propostas para debates sobre atitudes e sentimentos gerados nos relacionamentos entre as pessoas; realização de leitura de exemplares do gênero e estudo das temáticas; construção de mural para síntese dos temas tratados nos contos maravilhosos de Ricardo Azevedo; participação em uma palestra com uma escritora local, a fim de conhecer como ocorre o processo de criação artística; reconhecimento do projeto de classe: definição da circulação das produções finais e confecção de uma coletânea de contos maravilhosos de autoria dos alunos.

Como resultado das referidas ações e atividades, os 14 textos finais abordam temáticas que retrataram questões sociais, desde situações familiares e escolares até problemáticas de ordem geral, disseminadas nas mídias. Exemplo: no texto 2, a temática propõe uma reflexão sobre o preconceito e a dificuldade de se impor diante das relações sociais, o que faz com que, muitas vezes, as pessoas se isolem: “Ela era muito valente, mas seus colegas não acreditavam na sua capacidade de arqueira”.

A presença do elemento maravilhoso (COELHO, 2003) se fez presente em todos os textos, seja pelo ambiente: “Aquele atalho passava pela floresta tenebrosa e assustadora” (Texto 9); seja pela personagem: “No caminho encontrou um mago em cima de uma árvore observando as estrelas” (Texto 8); ou inserção de objetos: “Há muito tempo atrás uma bruxa criou uma bola que era capaz de realizar qualquer desejo” (Texto 4). Nossa assertiva é que as atividades construídas a partir das técnicas oferecidas pela EC estimularam a incursão pelo imaginário, contribuindo para que os alunos situassem suas narrativas no mundo da fantasia, adequado ao gênero em questão. O reconhecimento da função social do gênero enquanto experiência edificante, característica inerente ao texto literário, foi alcançado por meio das leituras compartilhadas em sala de aula e discussões sobre os contos lidos. Ao perceberem as temáticas abordadas pelo autor Ricardo Azevedo em seus contos, bem como a maneira simbólica com que o autor tratou de temas comuns e reais, os alunos compreenderam a possibilidade de utilizarem a literatura como forma de exprimirem angústias pessoais e fazerem ecoar sua visão do mundo. Por exemplo, uma das atividades que compõem o Caderno pedagógico traz a seguinte atividade:

Leitura compartilhada do conto “A mulher dourada e o menino careca”, de Ricardo Azevedo (texto 2 - coletânea de textos disponível no final do caderno)
Após a leitura responda:

Quais sentimentos e relacionamentos vocês identificaram no conto?

A partir da dinâmica realizada, da discussão com a turma e da leitura do conto, você pode responder: sobre o que falam os contos maravilhosos?

Ajude o professor a compor uma lista de possíveis temáticas abordadas nos contos maravilhosos e produzam um mural. (SENE, 2019, p. 28-29).

Para além da materialidade linguística, a participação em interações coletivas e individuais realizadas nas oficinas que formaram a SDG forneceram troca de ideias e do que e como falar nos textos. Foi perceptível a intencionalidade dos alunos ao construírem suas histórias partindo do propósito de, por meio da simbologia que constitui o conto maravilhoso, representar a realidade conflituosa das relações humanas. Durante as aulas, quando interpelados sobre o porquê escolheram falar sobre esses temas, algumas respostas foram: “Acho triste o filho que não conhece o pai, então minha história tem um final feliz com a família unida” (Texto 7); “É muito chato quando uma amiga é invejosa, ela fica fazendo fofoca e atrapalhando nossa vida. Eu quis mostrar que a inveja não leva a nada, que o melhor é ser amigos” (Texto 1).

A interpretação dos textos propostos na SDG, com abertura para a socialização das impressões de leitura favoreceram a percepção de que o conto maravilhoso é suscetível a determinados temas. A sensibilização para assimilar a realidade social foi favorecida por discussões, muitas vezes não planejadas, mas que partiram dos próprios alunos, por comentários sobre suas vidas pessoais ou sobre acontecimentos no ambiente escolar.

As atividades de reconhecimento do livro enquanto suporte do gênero trouxeram informações que expandiram a visão dos alunos acerca do objeto livro e proporcionaram uma nova forma de leitura, principalmente dos elementos pré e pós-textuais. Da mesma forma, o contato com a escritora e a apresentação do autor Ricardo Azevedo ressignificaram o papel social do emissor e do destinatário. Esse escritor de contos maravilhosos não é uma figura genérica, é uma pessoa real, com um querer dizer, com propósito de interação.

Em relação à capacidade discursiva, no que se refere à organização da paragrafação, várias oficinas se ocuparam de trabalhar essa questão, contudo foi preciso a elaboração de exercícios para além dos planejados na SDG e realizar atendimento individualizados dos alunos. Já no caso da organização da sequência narrativa, ela foi trabalhada de forma mais específica em uma oficina, o que se mostrou adequado. A seguir dois exemplos:

Quadro 3: Identificação dos momentos da narrativa nos contos produzidos

Texto	Situação inicial	Conflito	Clímax	Desfecho
1	“Era uma vez uma princesa que adorava aventuras”	“Mas, em um dia chuvoso uma bruxa descabelada bolou um plano...”	“...em um ato de magia ela apareceu na frente de sua mãe...”	“A bruxa foi presa em uma cadeia contra magia...”
9	“Era uma vez uma	“Chegando na	“A princesa corajosa	“Dessa forma ela venceu

princesa muito corajosa que morava em um reino distante”	embarcação que iria levar os homens para a ilha não deixaram ela entrar...”	usou a espada para matar o animal e então abriu a porta mágica que os levou direto para a aldeia”	o desafio, ganhou as moedas de ouro e conseguiu realizar seu sonho de ser a capitã do time de gladiadores”
----------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: as pesquisadoras.

O Quadro 3 demonstra que os alunos identificaram as partes que formam a sequência tipológica da narração dos contos propostos nos exercícios, conseguindo estabelecer a situação que deu início ao enredo, o conflito, o clímax e desfecho.

As atividades construídas a partir das técnicas oferecidas pela EC contribuíram para os resultados, visto que contou com a adesão participativa dos alunos, e para a compreensão não da existência, mas da função dos elementos essenciais (enredo, personagens, tempo, espaço e narrador) na construção do sentido do texto. Dessa forma os espaços escolhidos para o desenvolvimento das narrativas situaram-se no mundo imaginário típico dos contos maravilhosos. Exemplos: “Era uma vez um reino bem distante... (texto 2), “Um dia a princesa estava caminhando pela aldeia...”. Em relação às personagens, o trabalho baseado em técnica da EC propiciou a caracterização, além de reforçar a presença da disputa do bem contra o mal, materializada pela figura das personagens antagonista e protagonista, componentes do conto maravilhoso. Na proporção do que se espera de textos produzidos por alunos da faixa etária em questão, a problemática do bem contra o mal foi discutida por intermédio de personagens como: uma arqueira muito corajosa (protagonista) e vários monstros (antagonista) (Texto 2); uma menina muito pobre (protagonista) e um bruxo (antagonista) (Texto 12).

Exemplo de uma das atividades:

O enredo é construído pelas ações da narrativa. Os fatos desenrolam formando a trama da história.

1. Qual é a ação do rei, expressa nos 3 primeiros parágrafos, que dá início à trama da história?
2. Nos parágrafos seguintes (até o 6º) encontramos as ações da rainha bruxa. Quais são elas?
3. Em uma palavra, como você define as atitudes da rainha bruxa em relação aos seus enteados? O que a rainha bruxa fez é algo possível de ser feito no mundo real?
4. Indique outros elementos do conto que são inadmissíveis no mundo real. (SENE, 2019, p. 42-43)

Sobre ilustração, como a obra em abordagem de Ricardo Azevedo apresenta xilografuras ao final de cada um dos contos, foram realizadas oficinas direcionadas, com a ajuda da professora de Artes da escola e também parcerias com alunos de outras salas conhecidos pelos talentos artísticos na produção de desenhos.

No que se refere ao desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas, as oficinas específicas promoveram a utilização de elementos de referenciação; alternância de pronomes,

uso de sinônimos para evitar a repetição de palavras: “A princesa... A moça...” (texto 3); O jovem... O menino...” (texto 4); “O príncipe... O moço...” (texto 14). E, sobre os sinais de pontuação, trabalhamos especificamente os sinais recorrentes nos textos estudados (ponto-final, ponto de interrogação, dois pontos e travessão) e observamos o êxito do trabalho desenvolvido, já que os contos produzidos foram pontuados de maneira coerente com o esperado para a etapa de aprendizagem em que os alunos se encontram. Exemplo:

- A filha assustada respondeu:
- O que? Meu futuro noivo?
- Sim. – o pai respondeu com um sorriso no rosto e um brilho no olhar.
- Mas quem é ele?
- Um príncipe de outro reino. – respondeu o pai. (texto 3)

Apresentamos, a seguir, um exemplar da produção final como forma de exemplificação das capacidades de linguagem desenvolvidas pelos alunos. Fundamental destacar que o aluno produziu um outro texto, agora um conto maravilhoso, em abandono do que apresentou na produção inicial (transcrita neste trabalho como Texto 1).

Texto 2: produção final (Texto 12)

A coragem e o portal

Era uma vez, um reino bem distante onde morava uma arqueira muito corajosa, de cabelos amarelos com mechas rosa, olhos azuis e que usava uma roupa roxa. Ela era muito valente, mas seus colegas não acreditavam na sua capacidade de arqueira.

Certo dia os camponeses estavam revoltados porque tinham pouco dinheiro, sofriam com a falta de comida, e, então resolveram atacar as casas do reino.

Diante da ameaça o rei chamou os arqueiros e arqueiras, defensores do reino, e ordenou que fossem até o deserto, onde encontrariam um portal. Esse portal deveria ser aberto para que os deuses da Fartura fossem liberados de suas jaulas e, então pudessem salvar os camponeses da miséria e evitar a destruição das casas do reino.

Os arqueiros seguiram em direção a uma tribo abandonada no deserto. Chegando lá, entraram no portal e se depararam com um mago guardião que perguntou:

- O que estão fazendo aqui?

Os arqueiros responderam:

- As casas do reino vão ser atacadas, os camponeses estão revoltados com a miséria em que estão vivendo. Fomos enviados pelo rei para libertar os deuses da Fartura e evitar que uma tragédia aconteça no reino!

- Sua causa é justa. Vou deixá-los entrar. Só digo uma coisa: não será fácil libertar os deuses, somente o mais corajoso de vocês conseguirá!

Ao ouvirem o conselho do mago, todos os arqueiros e arqueiras começaram a dizer que seria eles que conseguiriam libertar os deuses. Menos a arqueira de roupa roxa, que ficou quietinha, pois tudo que ela falava os outros zombavam.

Chegando no local das jaulas, os arqueiros viram vários monstros que ficavam cuidando das portas, para que os deuses não saíssem das jaulas. Quando avistaram os monstros, todos os arqueiros que se diziam muito corajosos fugiram de medo. Só sobrou uma arqueira, a que vestia roupa roxa, que com seu arco matou todos os monstros e libertou os deuses da Fartura.

Na companhia dos deuses ela voltou ao reino. Chegando lá, foram recebidos com uma festa surpresa. Todos estavam felizes com a fartura que os deuses trouxeram. Os camponeses ergueram a bandeira e todos viveram em paz.

Considerações finais

Visando ampliar as capacidades de linguagem para a leitura e produção de textos dos alunos do 6º ano do ensino fundamental, assim como orientam a BNCC e a DCE-LP, elaboramos uma proposta de intervenção didática alicerçada nos preceitos da vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo, e, portanto, elaboramos e implementamos uma sequência didática do gênero. A intenção foi a de que os alunos pudessem aprimorar a leitura e produção de contos maravilhosos, a fim de tomá-lo como ferramenta de ação social, meio de discussão de problemáticas que envolvem a conflituosa relação humana. Neste trabalho, delimitamos apresentar quais as capacidades de linguagem os alunos já tinham e quais eles demonstraram ter, em seus textos, após a implementação da intervenção. Os resultados demonstram o aprimoramento das capacidades de linguagem dos alunos para a produção do conto maravilhoso. Com destaque para o fato de que o conto maravilhoso passou a ser mais um instrumento para o aluno agir na sociedade por meio da linguagem (MACHADO, CRISTÓVÃO, 2006). Ao querer discutir e/ou fazer refletir sobre os conflitos que permeiam as relações sociais, os alunos participantes de nossa proposta interventiva tiveram mais um gênero a seu dispor e agora sabem como organizá-lo textualmente.

Esperamos que este nosso trabalho possa auxiliar outros professores da educação básica na construção de propostas pedagógicas para o trabalho de transposição didática das orientações dos documentos prescritivos.

Referências

- BAKTHIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, E. M. D. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. 2012. 370 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.
- COELHO, N. N. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.
- COELHO, N. N. *O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos*. São Paulo: DCL, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T.C.; ARAÚJO, J.C.; NICOLAIDES, C.S.; SILVA, K.A. (Org.). *Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.

LEITÃO, N. As palavras também saem das mãos. *Revista Noesis online*, Lisboa, n. 72, p. 30-33, jan./mar. 2008. Disponível em: www.oei.es/historico/pdfs/noesis72.pdf. Acesso em: 05 fev. 2018.

LOUSADA, E. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org). *Material didático: elaboração e avaliação*. Taubaté: Cabral, 2007. p. 33-43.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./ dez. 2006. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349/370. Acesso em: 26 set. 2017.

MANCELOS, J. *Introdução à escrita criativa*. 4.ed. Lisboa: Colibri, 2013.

NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p.29-46.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Rede Pública do Estado do Paraná – Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

PAVANI, C. F.; MACHADO, M. L. B. *Criatividade: Atividades de criação literária*. Porto Alegre: UFGS, 2003.

PROPP, V. *Morfologia do conto maravilhoso*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SENA-LINO, P. *Curso de escrita criativa I*. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

SENE, A.R.L. *O gênero textual conto maravilhoso: uma proposta de intervenção didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio/PR, 2019.

STRIQUER, M. S. D. *A internalização dos gêneros textuais como instrumentos mediadores por professores em formação no PDE – Paraná*. 2013. 439 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

TAUVERON, C. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. *Educar em Revista*, n. 52, Curitiba, PR: Editora UFPR, p. 85-101, 2014.

O PROCESSO DE FIGURAÇÃO NO DISCURSO ORGANIZACIONAL: ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO ESTRATÉGICA DE UMA CARTILHA DA ANVISA

Daniel Martins de Brito¹
Gustavo Ximenes Cunha²

RESUMO: O objetivo deste estudo é analisar o processo de figuração (gestão de faces, territórios e lugares) em uma cartilha produzida pela ANVISA. Para alcançar tal objetivo, adotamos como arcabouço teórico e metodológico o Modelo de Análise Modular do Discurso. Na realização do estudo, seguimos um percurso específico de análise, por meio do qual averiguamos como as informações relacionadas ao contexto de produção da cartilha e a mobilização de recursos linguísticos – tais como a materialidade e a hierarquia de informações ativadas no discurso – contribuem para a gestão de faces, territórios e lugares entre a agência reguladora e o leitor em uma cartilha institucional.

PALAVRAS-CHAVE: Modelo de Análise Modular do Discurso. Cartilha institucional. Gestão de imagens identitárias.

ABSTRACT: The objective of this study is to analyze the process of figuration (face, territory and place management) in a guideline produced by ANVISA. In order to achieve this goal, we adopt as a theoretical and methodological framework the Modular Approach to Discourse Analysis. In the study, we followed a specific course of analysis, in which we investigated how information related to the context of the production of the guideline and the mobilization of linguistic resources - such as the materiality and the hierarchy of information activated in the discourse - contribute to the management of faces, territories and places between the regulatory agency and the reader.

KEYWORDS: Modular Approach to Discourse Analysis. Institutional guideline. Identity image management.

Introdução

Este estudo, que se vincula a um projeto de pesquisa mais amplo³, visa analisar a maneira como a gestão de faces, territórios e lugares ocorre por meio de uma cartilha institucional. Entendemos que uma cartilha institucional pertence a um tipo de discurso

¹ Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: danielmrtinsb@gmail.com.

² Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: ximeneskunha@yahoo.com.br. Gustavo Ximenes Cunha agradece ao CNPq a concessão da Bolsa de Produtividade em Pesquisa (nível 2), processo: 304244/2019-8.

³ Este artigo apresenta resultados do projeto de Iniciação Científica intitulado “A forma de organização tópica do gênero cartilha institucional”, o qual corresponde a uma etapa intermediária de uma pesquisa mais ampla, denominada “A negociação de imagens identitárias no discurso organizacional”. Ambos os projetos são coordenados pelo Professor Gustavo Ximenes Cunha, na Faculdade de Letras, da UFMG. Resultados preliminares desse projeto foram divulgados em Cunha e Picinin (2017, 2018).

específico, que se denomina *discurso organizacional*. O discurso organizacional é aquele cuja instância produtora é uma instituição ou organização, seja ela pública ou privada (CUNHA, 2016). É nesse sentido que concebemos o gênero cartilha institucional como sendo uma das maneiras de o discurso organizacional se materializar (CUNHA, 2016a, CUNHA; PICININ, 2018). O discurso organizacional mostra-se como um objeto de estudo bastante complexo. Cunha (2016, p. 32) ressalta que

Por meio do discurso organizacional, os participantes da interação são sempre levados, consciente ou inconscientemente, a estabelecer entre si diferentes tipos de relações, perpetuando, negociando ou enfrentando, por exemplo, situações de conflito e de dominação, preconceitos, bem como disputas por poder.

O autor considera que parte dessas relações, que são estabelecidas entre os participantes de uma interação mediada pelo discurso organizacional, corresponde à noção de *face-work* ou trabalho de face (GOFFMAN, 2011). Além do trabalho de face (que podemos nomear, também, como gestão de faces e de territórios), há também a noção de gestão de lugares. Esse conceito de gestão de faces, de territórios e de lugares será explicado com maior detalhamento mais adiante.

Nosso propósito, então, é observar a maneira como ocorre essa gestão de faces, territórios e lugares, a partir da análise do modo como o Governo – representado por uma de suas agências reguladoras, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) – se utiliza de recursos linguísticos para elaborar uma cartilha. Sendo assim, este estudo é bastante relevante para a compreensão de como o discurso organizacional não só medeia, mas também modela a interação entre Governo e população em uma cartilha institucional. Para desenvolver tal análise, serão adotadas as contribuições teóricas e metodológicas de uma abordagem específica do campo da Análise do Discurso, que é o Modelo de Análise Modular do Discurso (MAM).

Na próxima seção, serão definidos o Modelo de Análise Modular, o percurso de análise seguido no estudo da cartilha, bem como a cartilha da ANVISA. Em seguida, nas demais seções do trabalho, realizaremos o estudo dessa cartilha.

O Modelo de Análise Modular do Discurso

O Modelo de Análise Modular constitui-se de um arcabouço teórico-metodológico desenvolvido na Universidade de Genebra por equipe liderada por Eddy Roulet. O modelo genebrino surge como uma abordagem “que oferece um quadro teórico e metodológico que

permite a compreensão da complexidade e da heterogeneidade das atividades discursivas” (MARINHO, 2004, p. 80).

Esse modelo de análise do discurso caracteriza-se pela articulação de noções e pesquisas desenvolvidas em várias vertentes de pesquisa, tais como: i) as noções de dialogismo e polifonia, de Bakhtin; ii) o conceito de estrutura hierárquica, elaborado a partir das pesquisas de Pike; iii) noções oriundas dos trabalhos de Grice, Austin e Searle, como as concepções de ato de fala, ilocução e implícito; iv) acepções advindas da Sociologia e desenvolvidas por Goffman, Sacks e Schegloff, como a questão da interação face a face na conversação e a estrutura da conversa; v) pesquisas desenvolvidas nos estudos da Sociolinguística, por autores como Labov, sobre conversações autênticas; vi) noções de conectores argumentativos e encadeamentos entre atos de fala, tais como foram desenvolvidas pelos estudos da Semântica da Enunciação, por Ducrot e Anscombre (ROULET, FILLIETTAZ, GROBET, 2001, MARINHO, 2004).

O Modelo de Análise Modular, ao propor a articulação entre essas abordagens, consegue ultrapassá-las. Essa asserção faz-se no sentido de que cada uma dessas abordagens articuladas pelo MAM se dedica apenas ao estudo linguístico ou ao estudo exclusivamente textual ou ainda à pesquisa de elementos sociais ligados ao contexto de produção dos discursos. De modo contrário, o Modelo de Análise Modular, ao propor a articulação entre as abordagens teóricas e metodológicas oriundas de outras pesquisas, promove a integração das dimensões linguística, textual e situacional para analisar a complexidade da organização discursiva.

Nesse modelo, a modularidade é entendida como um método que consiste, em um primeiro momento, na decomposição da complexidade do discurso em um número limitado de sistemas (ou módulos). Os módulos são estudados de maneira independente e buscam dar conta de domínios específicos da complexidade discursiva. São cinco os módulos propostos no modelo: sintático e lexical, que estudam a dimensão linguística; hierárquico, que estuda a dimensão textual, e interacional e referencial, que estudam a dimensão situacional (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, MARINHO, 2004, CUNHA, 2016, CUNHA; PICININ, 2017).

Em um segundo momento, estuda-se como as informações modulares podem se acoplar, a fim de nos permitir tratar da complexidade do discurso em formas de organização. Essas formas de organização são categorizadas em duas modalidades: as elementares e as complexas. As formas de organização elementares referem-se àquelas que são constituídas a partir da acoplagem de informações extraídas dos módulos. As formas de organização elementares são: fono-prosódica, semântica, informacional, enunciativa, sequencial, relacional e operacional. Já

as formas de organização complexas são aquelas cuja origem está na combinação de informações de outras formas de organização (complexa ou elementar) com informações extraídas dos módulos. As formas de organização complexas são: periódica, tópica, polifônica, composicional e estratégica.

No Modelo de Análise Modular, a gestão de faces, territórios e lugares é denominada como “processo de figuração” (ROULET, FILLIETTAZ, GROBET, 2001, p. 352), e seu estudo se realiza na forma de organização estratégica. Sendo assim, neste artigo, observaremos a maneira como recursos linguísticos utilizados na construção da cartilha da ANVISA atuam como estratégias discursivas e em que medida essas estratégias exercem impacto no processo de figuração entre os interactantes que interagem por meio dessa cartilha.

Do ponto de vista metodológico, para a análise que aqui propomos, será adotado um percurso de cinco etapas, a saber: i) descrição do quadro acional, que se dá com o estudo do módulo referencial; ii) análise da materialidade da cartilha, que se faz possível a partir do trabalho com o módulo interacional; iii) análise da forma de organização informacional, por meio da qual descreveremos a cadeia referencial da cartilha, ou seja, as maneiras pelas quais as informações se encadeiam e se ativam e reativam ao longo de sua extensão; iv) análise da forma de organização tópica, em que explicaremos os fenômenos discursivos descritos, a partir da acoplagem dos resultados oriundos da forma de organização informacional com resultados de outros módulos e/ou formas de organização; v) estudo da forma de organização estratégica, que consiste em explicar em que medida o modo como o discurso da cartilha foi construído exerce impacto no processo de figuração entre o Governo (representado pela ANVISA) e o leitor.

Antes de procedermos à análise proposta, julgamos importante fazer uma apresentação, mesmo que sucinta, da cartilha escolhida como objeto de estudo deste artigo. A cartilha institucional escolhida para a análise foi produzida em 2008 pela ANVISA e é intitulada “O que vale a pena saber sobre a propaganda e o uso de medicamentos: a informação é o melhor remédio”⁴. Ela faz parte de uma campanha mais ampla desenvolvida pela ANVISA, campanha que se denomina “A informação é o melhor remédio”. O objetivo dessa cartilha é o de orientar a população acerca do uso de medicamentos e dos riscos da automedicação, de informá-la sobre os cuidados que se devem ter com as propagandas sobre remédios. A título de ilustração, reproduzimos na Figura 1 a capa da cartilha:

⁴ Esta cartilha pode ser acessada integralmente em:

<http://www.anvisa.gov.br/propaganda/educacao_saude/cartilha_campanha.pdf>. Acesso em: 30. abr. 2018.

Figura 1: capa da cartilha ANVISA



Fonte: Agência Nacional de Vigilância Sanitária.

Após essa breve apresentação do arcabouço teórico-metodológico adotado, do percurso de análise e da cartilha, procederemos à primeira etapa de análise, que consiste no estudo da dimensão situacional.

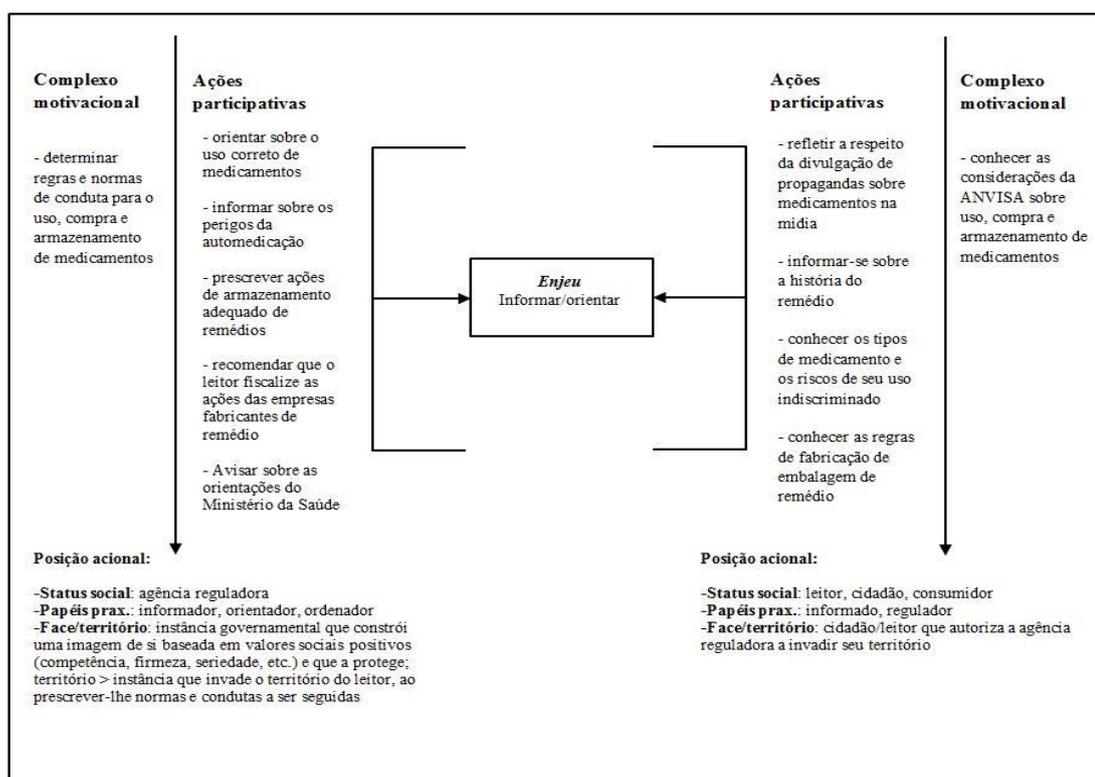
A dimensão situacional da cartilha

Como exposto, no modelo modular, o estudo da dimensão situacional do discurso se faz por meio da análise de dois módulos: o interacional e o referencial. O estudo do módulo referencial consiste na descrição das relações que o discurso mantém com o mundo em que está inserido e das relações que ele mantém com o mundo que representa (ROULET, FILLIETTAZ, GROBET, 2001). Um dos instrumentos de análises propostos nesse módulo para o estudo do mundo em que o discurso se insere é o quadro acional.

O quadro acional descreve as propriedades relativas aos participantes de uma interação e às ações que eles realizam nessa interação. A elaboração desse quadro é norteada por quatro parâmetros: i) os *enjeux* comuns ou a finalidade da interação (divertir, informar, ensinar etc.); ii) as ações participativas realizadas pelos interactantes; iii) as posições acionais, que são o

resultado destes parâmetros: *status social*, *papéis praxiológicos*, *face* e *território*⁵; iv) os complexos motivacionais ou os motivos exteriores à interação que levaram os sujeitos a participar dessa interação (ROULET, FILLIETTAZ, GROBET, 2001). O quadro acional é um instrumento de análise que resulta da combinação desses diferentes parâmetros. A Figura 2 apresenta o quadro acional da cartilha.

Figura 2: quadro acional da cartilha



Fonte: Elaboração Própria

A elaboração desse quadro acional nos permite compreender algumas informações relacionadas ao contexto de produção da cartilha. As informações contextuais da cartilha da ANVISA se assemelham às verificadas no estudo de cartilhas de outras agências, como ANP e ANATEL (CUNHA, 2016, CUNHA; PICININ, 2017, 2018). Essas semelhanças explicam regularidades importantes no modo como as cartilhas são construídas. No que diz

⁵ A face consiste “[n]o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular” (GOFFMAN, 2011, p.13-14). O conceito de território, por sua vez, diz respeito ao espaço, seja ele físico ou não, de uma pessoa, o qual ela protege (GOFFMAN, 1973). Ainda, o território é como uma reserva que a pessoa preserva. Para Cunha (2013, p.136), o território “engloba as reservas de informações, ou seja, as informações às quais o indivíduo tenta controlar o acesso”

respeito ao *enjeux*, a finalidade da cartilha “O que vale a pena saber sobre a propaganda e o uso de medicamentos” é a de informar/orientar. As instâncias de Governo (representadas pela ANVISA) e de população leitora se unem para participar de uma mesma interação, na qual realizam *ações participativas* individuais, mas que estão a serviço da finalidade de informar/orientar.

Em relação às *ações participativas*, a agência reguladora realiza as ações de orientar sobre o uso correto de medicamentos, informar sobre os perigos da automedicação e sobre a determinação do Ministério da Saúde para a fabricação de embalagem de remédio, prescrever ações sobre o adequado armazenamento de medicamentos e, por fim, recomendar que o leitor fiscalize as embalagens de remédio. Do lado da população leitora, há as ações de conhecer as regras de fabricação de remédio, os tipos de medicamentos e os riscos de seu uso indiscriminado e, por fim, informar-se acerca da história do remédio.

No que diz respeito aos *complexos motivacionais*, do lado da agência reguladora, o motivo que a leva a interagir com o leitor é o de determinar regras e condutas para o uso, compra e armazenamento de remédios. Do lado do leitor, o motivo que o leva a interagir com a agência reguladora é o de conhecer e o de se informar acerca das determinações da ANVISA sobre uso, compra e armazenamento de remédio.

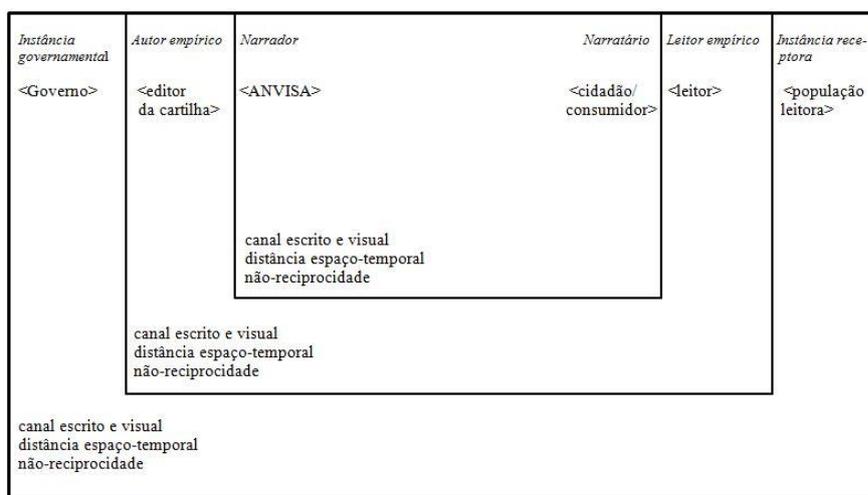
No que tange às *posições acionais*, tem-se o *status* de agência reguladora, que se mantém estável durante toda a cartilha, e os *status* de leitor, que ora se torna cidadão, ora se torna consumidor ao longo da cartilha. Os papéis praxiológicos assumidos pela agência reguladora são os de informador, orientador e ordenador, os quais colaboram para a elaboração e a preservação da face de uma instituição detentora de todo o conhecimento sobre remédio e que se preocupa com a saúde do leitor. Esses papéis praxiológicos assumidos pela agência reguladora contribuem, também, para que ela invada o território do leitor, recomendando a ele certas condutas a serem seguidas e esclarecendo a ele os cuidados necessários para o uso responsável de medicamentos. Os papéis praxiológicos assumidos pelo leitor são os de informado e de regulador.

Como exposto, no modelo modular, o estudo da dimensão situacional considera ainda as informações relativas à materialidade da interação, que se estuda no módulo internacional. De acordo com Burger (2001), o módulo interacional trata de informações referentes às propriedades materiais das interações. A materialidade de uma interação pode ser definida por três parâmetros: o *canal*, o *modo* e o *vínculo*. O canal diz respeito ao suporte físico que sustenta a interação: oral, escrito, gestual e/ou visual. O modo, por sua vez, corresponde à posição em

que os interactantes estão situados, em relação ao tempo e ao espaço: distância espaço e/ou temporal e co-presença espacial e/ou temporal. O vínculo (ou elo), por fim, refere-se à existência de reciprocidade ou à sua ausência (não-reciprocidade). Esses parâmetros são dispostos em um “quadro interacional” (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 143).

Neste trabalho, o estudo desse módulo permite investigar a materialidade discursiva que caracteriza a cartilha da ANVISA, já que, conforme Rufino (2011, p.148), “a determinação do aspecto material da interação organiza o jogo de forma a definir as possibilidades de agir e retro-agir dos sujeitos na obtenção de seus objetivos comunicativos”. A nossa interpretação da materialidade da cartilha da ANVISA resulta no quadro interacional apresentado na Figura 3.

Figura 3: Quadro interacional da cartilha



Fonte: Elaboração própria.

O quadro interacional da cartilha apresenta três níveis e seis posições interacionais. O nível mais externo é constituído por duas posições interacionais: a instância de produção corresponde ao Governo (representado pela ANVISA), que é responsável pela elaboração e pela divulgação da cartilha, ao passo que a instância de recepção corresponde à população leitora. No segundo nível, a interação ocorre entre as posições de autor empírico (editor da cartilha) e leitor empírico (leitor). No terceiro nível, o mais interno, a interação acontece entre narrador (a agência reguladora – ANVISA) e narratário (cidadão), que são instâncias construídas no discurso.

Nos três níveis do quadro interacional, o modo é caracterizado pela distância espaço-temporal, e o vínculo é caracterizado pela não-reciprocidade. Uma razão para essa característica comum aos três níveis é o fato de que a interação promovida pela cartilha é caracterizada,

predominantemente, pelo canal escrito. O canal escrito propicia a não-reciprocidade em uma interação, já que os participantes não podem agir e retroagir um em relação ao outro, no momento em que ela ocorre. No caso da cartilha, a distância espaço-temporal entre os participantes da interação promovida por seu intermédio faz com que eles não ajam e retroajam um perante o outro. Nesse sentido, a interação entre os interactantes é unidirecional. Sendo assim, apenas a instância produtora (o Governo) é quem comunica. Nos três níveis, os suportes dominantes são o escrito e o visual, já que a cartilha é constituída por textos verbais e por ilustrações que os acompanham.

Na forma de organização estratégica, as informações obtidas neste item com o estudo dos módulos referencial e interacional serão combinadas com os resultados do estudo das formas de organização informacional e tópicas, estudo que será apresentado a seguir.

A forma de organização informacional da cartilha

A forma de organização informacional objetiva descrever a construção da cadeia referencial do discurso. O propósito é observar a estrutura informacional de cada ato – que corresponde à unidade mínima de análise do Modelo Modular – componente do discurso e o modo como cada ato se articula aos demais na linearidade do discurso. Desse modo, por meio da forma de organização informacional, descrevemos a ancoragem dos atos do discurso nas informações mais acessíveis estocadas na memória discursiva⁶ (o tópico) e os tipos de progressão informacional, a fim de visualizar a continuidade e a progressão de informações no discurso (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

No modelo modular, o ponto de ancoragem imediato de cada ato “é constituído pela informação mais diretamente acessível da memória discursiva na qual o ato se encadeia” (MARINHO; CUNHA, 2014, p.14). O ponto de ancoragem imediato é chamado de *tópico*. No discurso, o tópico pode ser verbalizado ou não. Quando ele é verbalizado, a expressão que o verbaliza é chamada de *traço tópico*. Quando ele não é verbalizado, tem-se o *tópico implícito*.

Por fim, o estudo da forma de organização informacional complementa-se pela observação dos tipos de progressão informacional, que são três: i) a *progressão linear*: um ato se ancora em uma informação ativada no ato precedente. O tópico, nesse caso, é uma informação que acabou de ser ativada; ii) o *tópico constante*: uma sucessão de atos se ancora

⁶A memória discursiva corresponde ao conjunto de conhecimentos que são compartilhados entre participantes de uma interação (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

em uma mesma informação da memória discursiva, ou seja, o tópico mantém-se o mesmo para dois ou mais atos; iii) o *encadeamento à distância*: um ato se ancora em uma informação mais distante da memória discursiva.

Tendo em vista a grande extensão da cartilha da ANVISA, que é constituída de 158 atos, apresentaremos a análise informacional de apenas um fragmento da cartilha. O Quadro 01 reproduz a estrutura informacional⁷ do fragmento.

Quadro 1: Estrutura informacional do fragmento

(69)	(remédio) Farmácia não é supermercado	Encadeamento à distância
(70)	Os medicamentos [remédio],	Tópico constante
(71)	(remédio) compostos de substâncias que podem causar intoxicação,	Tópico constante
(72)	(remédio) têm sido anunciados como se fossem qualquer outro objeto de consumo.	Tópico constante
(73)	(remédio) A indústria farmacêutica tornou-se um dos negócios mais rentáveis do mundo.	Tópico constante
(74)	(indústria farmacêutica) Muito dinheiro é investido pelos grandes laboratórios em pesquisa e na fabricação de novos medicamentos.	Progressão linear
(75)	Mas a maior parte desse dinheiro [dinheiro investido pelos grandes laboratórios em pesquisa e na fabricação de novos medicamentos] vai para a publicidade,	Progressão linear
(76)	em campanhas globais [publicidade].	Progressão linear
(77)	Um resultado disso [investimento] é que as farmácias transformaram-se em lugares de consumo exagerado.	Encadeamento à distância
(78)	(telespectador/mídia) Estimuladas pela publicidade,	Encadeamento à distância
(79)	as pessoas [telespectador/mídia] comprem na farmácia vitaminas que poderiam obter em frutas naturais.	Tópico constante
(80)	Outros produtos [remédio] aparentemente inofensivos,	Encadeamento à distância
(81)	(remédio) se tomados sem orientação médica,	Tópico constante
(82)	(remédio) podem não ter o efeito desejado,	Tópico constante
(83)	(remédio) ou até agravar seu estado de saúde.	Tópico constante
(84)	É por isso [efeitos adversos causados por remédios tomados sem orientação médica] que a avaliação de um médico é importante.	Encadeamento à distância
(85)	Ela [avaliação médica] serve para identificar a doença, indicar o medicamento adequado e a dosagem necessária	Progressão linear
(86)	(dosagem necessária) - quantidade, horário, frequência.	Progressão linear
(87)	Todos esses dados [quantidade, horário, frequência] devem estar claros na receita,	Progressão linear
(88)	(remédio) mas só o especialista,	Encadeamento à distância
(89)	que [especialista] é o médico ou o farmacêutico,	Progressão linear
(90)	(especialista) poderá orientar,	Tópico constante

⁷ No Modelo de Análise Modular, a estrutura informacional apresenta alguns aspectos formais, que são: a) os *traços tópicos* são marcados em negrito, e o tópico que ele representa aparece logo em seguida, entre colchetes; b) os *tópicos implícitos* são representados entre parênteses no início do ato; c) na coluna à esquerda estão os números correspondentes a cada ato; no centro, estão os próprios atos; na coluna à direita, estão os tipos de progressão informacional de cada ato.

(91)	(especialista) em caso de dúvida.	Tópico constante
(92)	Mesmo os medicamentos que podem ser comprados sem prescrição médica [remédio] podem causar efeitos indesejáveis ao organismo.	Encadeamento à distância
(93)	Por isso [efeitos indesejáveis], o uso de qualquer medicamento exige a orientação de um médico ou de um farmacêutico.	Progressão linear

Fonte: Elaboração própria.

A estrutura informacional desse trecho oferece indicações acerca do assunto central (ou tópico discursivo) desse fragmento da cartilha. Uma informação será central se constituir o tópico da maior parte dos atos (GROBET, 2000). No trecho em questão, o tópico mais recorrente é a informação *remédio*. Em outros termos, é a essa informação previamente estocada na memória discursiva que se encadeia a maior parte dos atos do fragmento. Para identificar o processo de ancoragem dos atos nessa informação, levamos em conta não somente a expressão nominal “remédio”, mas todas as informações que mantêm certa relação de proximidade de significação com ela, o que significa que a ancoragem ocorre não só quando há ocorrências de anáfora correferencial, mas também ocorrências de anáforas indiretas ou associativas (NEVES, 2006). Por exemplo, o tópico do ato (74) é *indústria farmacêutica* e possui uma significação próxima da informação *remédio* e, por isso, remete ou se encadeia indiretamente a essa informação. Em um total de 25 atos, o trecho apresenta 16 cujo tópico é ou está relacionado à informação *remédio*.

Neste trecho, há, predominantemente, mais tópicos implícitos do que tópicos marcados: há 13 tópicos implícitos e 12 traços tópicos. Observa-se, também, que dos tópicos implícitos a maioria está relacionada ou corresponde à informação *remédio*. Esse resultado confirma aquele obtido em Cunha e Picinin (2017). Em análise de cartilha da ANATEL, os autores identificaram também um predomínio de tópicos implícitos. Tanto na cartilha da ANATEL quanto na da ANVISA, esse resultado se explica pela grande acessibilidade dos tópicos, tornando desnecessária sua marcação por meio de algum traço. Levando-se em conta os trabalhos de Grobet (2000), o grau de acessibilidade do tópico na memória discursiva é inversamente proporcional à necessidade de marcação linguística, ou seja, quanto maior for a acessibilidade do tópico na memória discursiva, menor é a necessidade de marcá-lo com traço tópico e vice-versa.

Em relação à frequência dos tipos de encadeamento identificados em toda a cartilha da ANVISA e não somente no fragmento analisado, propomos uma descrição quantitativa, a fim de observar qual é o tipo de encadeamento mais recorrente, qual é o tipo que ocorre com menor frequência e qual é o que ocorre de maneira mais equilibrada. Tais dados são discriminados no Quadro 02.

Quadro 2: As ocorrências dos tipos de encadeamento na cartilha

Tipo de encadeamento	Número de ocorrências	Percentual de ocorrências
Progressão linear	42	26,59%
Tópico constante	80	50,63%
Encadeamento à distância	36	22,78%
Quantidade total de atos	158	100 %

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a descrição mostrada no Quadro 02, o tipo de progressão que ocorre em maior número percentual é o *tópico constante*, representando 80 ou 50,63% do total de encadeamentos entre os atos. O tipo de progressão com o menor número percentual é o *encadeamento à distância*, que representa 22,78 % do número total de encadeamentos entre os atos. Entre esses dois tipos de encadeamento, está a *progressão linear*, que representa 26,59 % do total de encadeamentos entre os atos da cartilha. Esse resultado também confirma os resultados obtidos por Cunha e Picinin (2017). Na cartilha que analisaram, da ANATEL, houve um predomínio de progressão por tópico constante. Essa tendência de cartilhas encadear os atos por tópico constante se explica pela necessidade de se manter, ao longo de passagens do texto, uma mesma informação no foco de atenção do leitor. Desse modo, o tópico constante é um recurso de que os redatores das cartilhas se valem para construir um texto mais facilmente compreensível por amplas parcelas da população.

A forma de organização tópica da cartilha

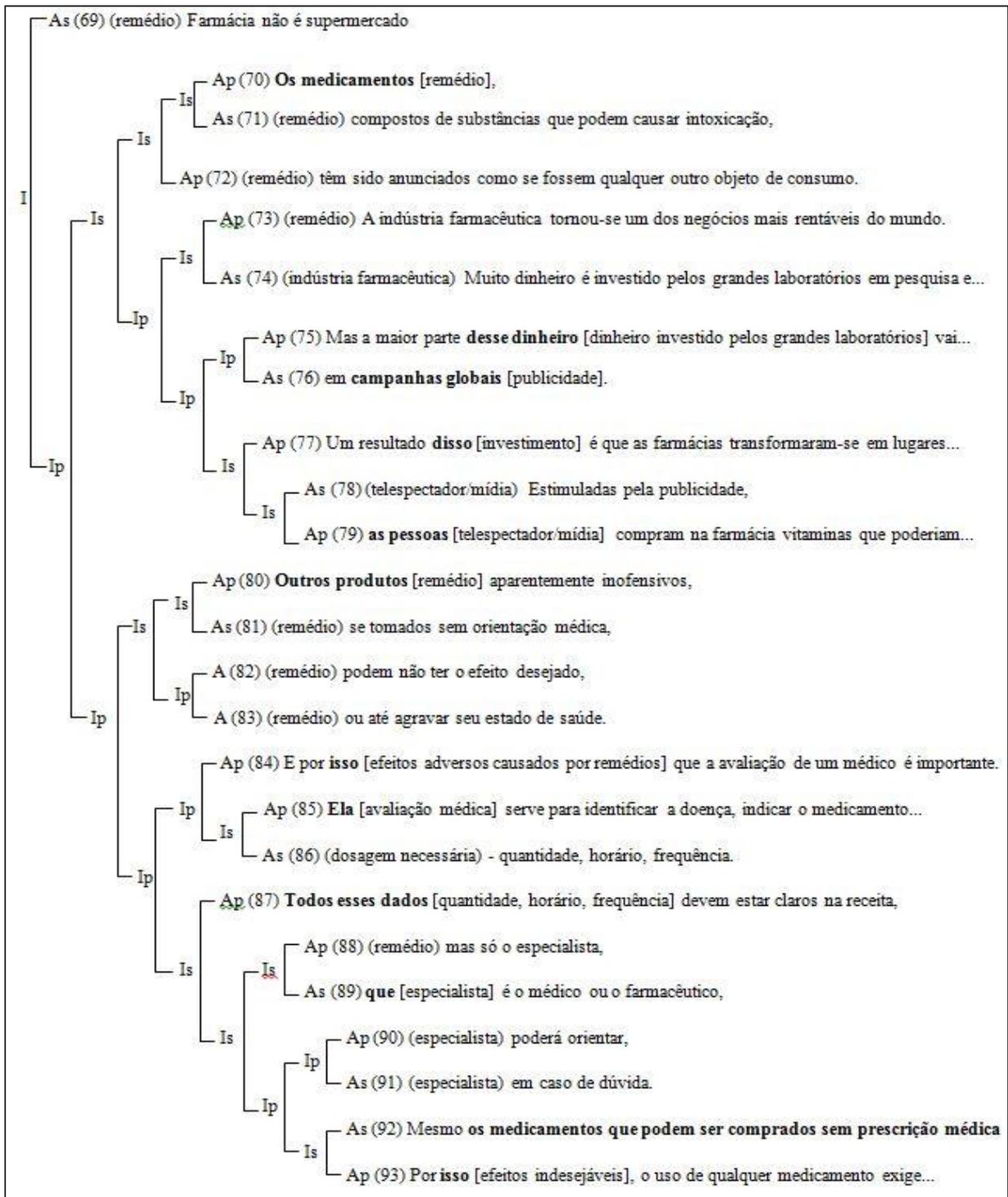
Nesta seção, daremos continuidade ao estudo da cartilha, analisando sua forma de organização tópica. O objetivo dessa forma de organização é o de dinamizar a descrição desenvolvida na forma de organização informacional. Nesse sentido, pretende-se “dar conta da hierarquia, do encadeamento, da continuidade informacional e ainda das relações de derivação existentes entre os objetos de discurso que são ativados no texto” (MARINHO, 2004, p. 88). Nossa análise será realizada em duas etapas: i) acoplagem da estrutura informacional do fragmento com sua estrutura hierárquica, que resulta do estudo do módulo hierárquico; ii)

acoplagem da estrutura informacional do fragmento com as informações oriundas do módulo interacional.

Antes de prosseguir à análise da forma de organização tópica, é importante explicar, ainda que brevemente, a estrutura hierárquica. Segundo Marinho (2004, p. 85), a estrutura hierárquica é “concebida não como uma combinatória formal, mas como uma possível hipótese interpretativa do processo de negociação subjacente a toda troca linguageira”. Assim, essa estrutura descreve o modo como os constituintes do texto, como atos e intervenções, se articulam por meio de relações de dependência (um constituinte – subordinado – depende de outro – principal), independência (um constituinte não depende do outro e, por isso, são coordenados) e interdependência (um constituinte depende do outro e vice-versa, como ocorre em uma troca em que uma intervenção é a pergunta e a outra é a resposta) (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). A Figura 04 corresponde à acoplagem da estrutura hierárquica⁸ com a estrutura informacional desse fragmento da cartilha.

⁸ No Modelo de Análise Modular, a estrutura hierárquica apresenta algumas nomenclaturas formais para a identificação dos constituintes textuais, tais como: I (intervenção); A (ato); Ip (intervenção principal); Is (intervenção subordinada); Ap (ato principal); As (ato subordinado).

Figura 4: Estrutura hierárquica do fragmento



Fonte: Elaboração própria.

Na estrutura hierárquica, todo o fragmento em análise corresponde a uma grande intervenção. Nessa intervenção, o tópico do ato principal (84) é *efeitos adversos causados por remédios*. Essa informação reativada em um ato principal está, por sua vez, contido em uma

intervenção principal. Assim, a informação *efeitos adversos causados por remédios* possui o estatuto hierárquico de principal, já que está contida em um ato principal, que, por sua vez, faz parte de intervenções principais. A acoplagem das estruturas hierárquica e informacional revela, assim, que a informação central ou o tópico discursivo do fragmento são os efeitos adversos causados por remédios. Esse resultado está de acordo com o propósito da ANVISA no fragmento, que é exatamente o de alertar a população para os perigos envolvidos na crença de que farmácia é supermercado (ato 69).

Acoplado-se, agora, a análise quantitativa desenvolvida na forma de organização informacional com os resultados oriundos do estudo do módulo interacional, podemos discutir alguns pontos relevantes. As ocorrências de cada tipo de progressão informacional estão relacionadas às propriedades materiais da interação. A cartilha da ANVISA, como vimos, é caracterizada pelos canais escrito e visual, pela distância espaço-temporal e pela não-reciprocidade. Nessa perspectiva, o discurso produzido pela agência reguladora, para ser bem entendido, deve ser claro, objetivo, simples, mas informativo, a fim de que o leitor possa compreender com facilidade. É justamente por essa razão que o número de progressões informacionais do tipo encadeamento à distância é o menor, já que esse tipo de encadeamento se baseia na ancoragem de um ato em uma informação menos ativa ou saliente na memória discursiva. Isso causaria ao leitor certa dificuldade para entender as ideias veiculadas no discurso da ANVISA. Na cartilha, os encadeamentos à distância são, geralmente, de um ato na informação *remédio*.

Por outro lado, o tipo de progressão informacional com maior número de recorrência é o tópico constante, seguido pela progressão linear. A explicação para o alto índice de recorrência da progressão por tópico constante consiste no fato de que, como o fragmento lista propriedades e características de remédios, os atos se sucedem, e a informação *remédio* permanece como tópico deles. Esse é o caso, por exemplo, que ocorre entre os atos (81) e (83) (“se tomados sem orientação médica, podem não ter o efeito desejado, ou até agravar seu estado de saúde”), em que há uma listagem de informações sobre o risco de ingestão de remédios sem orientação médica.

As ocorrências de progressão linear na cartilha surgem, geralmente, quando o tópico, apesar de ser uma informação ativada no ato anterior, não é totalmente claro, a ponto de o leitor conseguir recuperá-lo e compreendê-lo com facilidade. Assim, expressões definidas ou elementos anafóricos são utilizados, a fim de acentuar o conteúdo da informação que acabou de ser ativada. É o que acontece, por exemplo, entre os atos (74) e (75) (“Muito dinheiro é

investido pelos grandes laboratórios em pesquisa e na fabricação de novos medicamentos. Mas a maior parte *desse dinheiro* vai para a publicidade”), em que o uso da expressão “desse dinheiro” serve para fazer uma referência à informação “dinheiro investido pelos grandes laboratórios em pesquisa e na fabricação de novos medicamentos”. Dessa forma, a expressão “desse dinheiro” é utilizada com o propósito de auxiliar o leitor a identificar o assunto de que trata o ato (75). A dificuldade de compreensão ocorreria, caso a instância produtora da cartilha utilizasse o pronome “dele”, por exemplo, para se referir ao dinheiro do investimento.

Diante das observações desenvolvidas nesta seção, concluímos a análise da forma de organização tópica. Na próxima seção, procederemos ao estudo da forma de organização estratégica, com o intuito de explicar em que medida os aspectos discursivos observados ao longo do artigo exercem impacto no processo de figuração na cartilha.

A forma de organização estratégica da cartilha institucional

Nesta etapa do trabalho, será desenvolvido o estudo da forma de organização estratégica da cartilha da ANVISA. A análise dessa forma de organização consiste na descrição das estratégias utilizadas pelos interactantes na negociação de faces, territórios e lugares. Conforme Cunha (2013, p. 136), “toda interação implica a gestão das faces envolvidas”. Isso significa que nas interações os participantes constroem imagens de si (faces) e, à medida que o contato se estende, ocorre a gestão de suas faces. Essa gestão é explicada por Lanna (2005, p. 147) como “o conjunto das ações empreendidas por uma pessoa para tornar tudo que ela está fazendo consistente com a face”. Essa gestão corresponde, portanto, a uma conduta de ações coerentes à face construída pelos interactantes.

De acordo com Cunha (2017), para estudar o processo de figuração (gestão de faces, territórios e lugares), é preciso combinar as noções de face e de território, que se originam do quadro acional, com informações de outros módulos e formas de organização. Como se vê, essa forma de organização é complexa e, por isso, neste trabalho resulta da acoplagem dos resultados obtidos com o estudo da dimensão situacional (módulos referencial e interacional) e das formas de organização informacional e tópica.

A partir de informações oriundas do estudo do quadro acional, podemos dizer que a ANVISA, enquanto agência reguladora, reivindica a imagem de uma instituição detentora de bastante conhecimento sobre remédio, que se preocupa com o bem-estar e com a saúde do leitor e que, além disso, possui autoridade para afirmar o que deve e o que não deve ser feito, em relação ao uso, ao armazenamento e à compra de medicamentos. Essa autoridade vem da

natureza institucional (governamental) da ANVISA. A construção dessa imagem favorável possui o objetivo de evidenciar um Estado que regulamenta o modo como ocorre o consumo de remédios pela população. Todavia, ao mesmo tempo em que elabora e preserva uma imagem positiva para si, a agência reguladora invade o território do leitor. Afinal, oferecer regras de conduta é limitar a liberdade de ação do outro, impondo modos de agir.

Como estratégia discursiva, verifica-se que o tema geral da cartilha é “remédio”, e esse assunto é bastante explicitado ao longo do texto, a começar pelo título. Porém, o discurso da cartilha da ANVISA não apenas expõe informações sobre remédio, mas também recomenda ao leitor os cuidados com campanhas midiáticas sobre medicamentos, orienta-o sobre os riscos de seu mau uso, impõe restrições ao leitor quanto às ações de compra e de armazenamento de remédio e faz com que ele se oriente, a partir de determinações de órgãos institucionais, como o Ministério da Saúde, acerca de um modelo padrão a ser adotado pelas empresas de fabricação de medicamentos. São justamente essas informações de orientação, prescrição e recomendação que aparecem na estrutura hierárquica como tópicos de constituintes textuais principais. O leitor permite a invasão da instância de produção do discurso, já que, como vimos no quadro acional, o *status* de agência reguladora do Estado dá legitimidade e autonomia à ANVISA para que ela possa se comunicar com a população da maneira que ela julgar mais apropriada.

Além de contribuir para que a agência reguladora preserve sua face e invada o território do leitor, essa estratégia discursiva de hierarquizar de determinada forma os constituintes textuais evidencia a gestão de lugares entre essas duas instâncias. A gestão de lugares, de acordo com Cunha (2014), manifesta uma relação de dominação entre os participantes de uma determinada interação. A própria noção de lugar, segundo o autor, é complexa, já que “resulta da combinação de informações de diferentes módulos e formas de organização” (CUNHA, 2014, p.228).

Nesse sentido, há a suposição de que o *status* da agência reguladora a coloca em um nível (lugar) superior em relação ao nível em que está o leitor. No que diz respeito à gestão de lugares, o próprio fato de a materialidade da cartilha ser caracterizada pelo canal escrito e pela não-reciprocidade já favorece a assimetria de lugares entre a agência reguladora e o leitor. Isso porque somente a ANVISA é que detém o direito à fala. O leitor, por sua vez, não dispõe da possibilidade de agir e/ou retroagir no momento da interação.

Entretanto, a ANVISA contrabalança essa desigualdade de lugares a partir do momento em que, por meio do discurso, confere ao leitor a função de regular as empresas que fabricam embalagens para remédio, como ocorre neste trecho: “Todos esses dados [quantidade, horário,

frequência] devem estar claros na receita”. O leitor passa de um lugar de acatamento das orientações da ANVISA a um outro nível (lugar), no qual ele pode fiscalizar empresas de fabricação de embalagens para remédio.

De modo geral, parece-nos que o discurso da cartilha da ANVISA configura-se por essa complexidade no jogo de faces, territórios e lugares. Ao mesmo tempo em que constrói uma imagem favorável de si, a agência reguladora invade o território do leitor e o coloca em um lugar inferior ao seu. Porém, em determinado momento, o leitor muda de nível e passa a poder exercer papel de regulador também.

Considerações finais

O estudo que desenvolvemos ao longo deste artigo iniciou-se com a problemática acerca do discurso organizacional, mais especificamente, da necessidade de se analisar a elaboração desse discurso em uma cartilha institucional quanto ao processo de figuração entre os interactantes. Como dissemos na introdução, para desenvolver tal análise, seguimos um percurso metodológico dentro do Modelo de Análise Modular do Discurso. Em primeiro lugar, analisamos os aspectos ligados ao contexto de produção da cartilha, sobretudo, aqueles relacionados aos agentes da interação (a ANVISA e o leitor). Logo após, observamos os aspectos materiais da interação promovida pela cartilha. Em seguida, visualizamos a cadeia referencial do discurso, descrevendo os tipos de progressão informacional e a marcação dos tópicos. Depois, procedemos à explicação dos encadeamentos e dessa marcação dos tópicos e à visualização da hierarquia entre as informações. Por fim, observamos a forma de organização estratégica da cartilha.

O estudo que desenvolvemos ao longo deste artigo nos permitiu chegar a conclusões relevantes, a saber: i) fica averiguado que a utilização e a mobilização de recursos linguísticos pelo Governo – que, por meio de uma agência reguladora, se responsabiliza pela cartilha – exercem função de suma importância na composição do discurso organizacional em uma cartilha institucional, principalmente no que tange ao processo de figuração; ii) o Modelo de Análise Modular é, de fato, um quadro teórico e metodológico com cujos instrumentos de análise é possível investigar, em toda sua complexidade, a organização de uma cartilha institucional. Dessa forma, os resultados aqui obtidos, confirmando ou complementando aqueles já alcançados em trabalhos anteriores (CUNHA, 2016, CUNHA; PICININ, 2017, 2018), contribuem para revelar que as cartilhas das agências reguladoras, mais do que simples repositórios de normas de conduta, atuam como um instrumento importante de modelagem

social, na medida em que permitem a uma instância, a agência, agir sobre o outro (amplos segmentos da população), limitando sua liberdade de ação e negociando imagens identitárias.

Referências

BURGER, M. La dimension interactionnelle. In: ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Lang, 2001, p. 139-163.

CUNHA, G. X. *A construção da narrativa em reportagens*. 2013. 601 f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CUNHA, G. X. *Para entender o funcionamento do discurso: uma abordagem modular da complexidade discursiva*. Curitiba: Appris, 2014.

CUNHA, G. X. Análise de uma cartilha institucional em uma abordagem modular da complexidade do discurso. *Revista do GEL*, n. 13, p. 31-55, 2016.

CUNHA, G. X. A construção de imagens de si no discurso organizacional. In: TOMAZI, M. M; ROCHA, L. H. P; POMPEU, J. C. (Orgs.). *Estudos discursivos em diferentes perspectivas: mídia, sociedade e direito*. São Paulo: Terracota Editora, 2016a, p. 111-126.

CUNHA, G. X. O papel dos conectores na co-construção de imagens identitárias: o uso do mas em debates eleitorais. *ALFA*, 61(3), p. 599-623, 2017.

CUNHA, G. X.; PICININ, R. V. C. A negociação de faces, territórios e lugares em uma perspectiva interacionista da análise do discurso. *Letras*, n. 54, p. 17-40, 2017.

CUNHA, G. X.; PICININ, R. V. C. As relações de poder em uma abordagem modular da organização do discurso: um estudo contrastivo de cartilhas de agências reguladoras do Estado. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 20(1), p. 77-96, 2018.

GOFFMAN, E. *La mise en scène de la vie quotidienne: les relations en public*. v. 2. Paris: Les éditions de minuit, 1973.

GOFFMAN, E. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Traduzido de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

GROBET, A. L'identification des topiques dans les dialogues. 2000. 513f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade de Genebra, Genebra, 2000.

LANNA, M. A. L. *Ação, experiência e discurso: a gestão da mudança na hipnoterapia*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MARINHO, J. H. C. Uma abordagem modular e interacionista da organização do discurso. *Revista da Anpoll*, n. 16, p. 75-100, 2004.

MARINHO, J. H. C.; CUNHA, G. X. A construção da cadeia referencial em textos de estudantes universitários. *ALFA*, v. 58, n. 1, p. 11-33, 2014.

NEVES, M. H. M. *Gramática e texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Lang, 2001.

RUFINO, J. A. As minhas meninas: análise de estratégias discursivas em canções buarqueanas produzidas no período da Ditadura Militar. 2011. 337f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

A ESTRUTURAÇÃO PREDICATIVA SOB A ÓTICA MINIMALISTA: REPRESENTAÇÃO DO ASPECTO GRAMATICAL E LEXICAL

Gláucia do Carmo Xavier¹

RESUMO: Esta pesquisa dedica-se ao entendimento da representação mental do aspecto gramatical e lexical. Pesquisas mais recentes sobre formação da sentença (ARAD, 1996; SMITH, 1997; VERKUYL, 2003; WACHOWICZ, 2006) têm mostrado a relação estreita entre a estruturação predicativa e o aspecto verbal. Compreende-se, hoje, que as noções aspectuais lexicais estão diretamente ligadas ao predicado da sentença e aos itens vindos do léxico, as perspectivas se chamam de interface sintático-léxico-semântica. Este trabalho buscou, sob a perspectiva minimalista (CHOMSKY, 1995; RADFORD, 2004) responder as seguintes questões: de que maneira a relação entre argumentos internos e predicador influencia na formação do aspecto lexical? Como se dá a representação do aspecto gramatical e lexical no módulo mental? Além de sintagmas verbais e flexionais, há a necessidade de um sintagma aspectual? Após a análise de 320 sentenças retiradas do acervo do NURC, e cruzamento de dados entre tipologia verbal, argumentos internos, aspecto gramatical e lexical, no programa de dados Varbrul, o trabalho sugere uma estrutura sintática, com sintagmas aspectuais, capaz de abarcar os aspectos gramaticais e lexicais sem descaracterizar os pressupostos minimalistas. A estrutura é apresentada por meio de representação arbórea com os sintagmas aspectuais necessários para acomodar os traços vindos do léxico.

PALAVRAS-CHAVE: Representação aspectual. Estruturação predicativa. Interface sintático-léxico-semântica. Formação da sentença. Perspectiva minimalista.

ABSTRACT: This research is dedicated to the understanding of the mental representation of the grammatical and lexical aspect. More recent research on sentence formation, (ARAD, 1996; SMITH, 1997; VERKUYL, 2003; WACHOWICZ, 2006) has shown the close relationship between predicative structuring and the verbal aspect. It is understood currently that the lexical aspectual notions are directly linked to the predicate of the sentence and the items from the lexicon, which are called the syntactic-semantic lexical interface. From the minimalist point of view (CHOMSKY, 1995; RADFORD, 2004), this paper seeks to answer the following questions: how does the relation between internal arguments and preacher influence the formation of the lexical aspect? How is the representation of the grammatical and lexical aspects in the mental module? In addition to verbal and inflectional phrases, is there a need for an aspectual syntagm? After analyzing 320 statements taken from the NURC collection, and cross-referencing between verbal typology, internal arguments, grammatical and lexical aspects, in the Varbrul data program, this work suggests a syntactic structure with aspectual phrases, it is capable of covering the aspects grammatical and lexical expressions without distorting the minimalist assumptions. The structure is presented through tree representation with the aspectual phrases necessary to accommodate the traits coming from the lexicon.

KEYWORDS: Aspect representation. Predictive structuring. Syntactic-semantic lexical interface. Formation of sentence. Minimalist perspective.

¹ Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Coordenadoria de Pesquisa e Inovação, Ribeirão das Neves, Minas Geris, Brasil. E-mail: glauucia.xavier@ifmg.edu.br.

Noções aspectuais

Estudos sobre aspecto têm sido cada vez mais frequentes no português brasileiro. Esse é um tema rico e atualmente tem crescido o número de pesquisas na área. Por uma definição de aspecto, pode-se citar Comrie (1976) que o conceitua como uma constituição temporal interna da situação. Não raro, o conceito de aspecto vem acompanhado da ideia de tempo, fazendo com que o limite entre os conceitos de aspecto e de tempo verbal, por vezes, seja tênue. Assim, esta pesquisa abarca a ideia de aspecto com o foco no desenvolvimento e duração de um evento e a ideia de tempo, sempre ligada à localização dele. Os verbos *mastigar* e *engolir* são um bom exemplo: eles podem estar no mesmo tempo verbal, ainda assim a ação de engolir parece ter seu início juntamente com o término. Já o verbo *mastigar* pode ter fases na sua ocorrência, ou seja, uma pessoa pode ficar mastigando por muito tempo, mas não pode ficar engolindo.

Vendler (1967) sugere quatro tipos de verbos: *activity*, *accomplishments*, *achievements* e *states*. Por meio dessa divisão em tipologias verbais, ele conceitua o aspecto. O primeiro, *activity*, sugere uma ação com período indefinido como *nadar*, *accomplishments* já sugere uma ação com período definido, como *pintar um quadro*. Os verbos *achievements* não indicam ação, mas eventos, pois são pontuais como *encontrar*. E os *states* não indicam nem ação e nem evento, mas um estado com tempo indefinido de ocorrência, como *amar*. Essas quatro noções podem indicar o término da ação, tendo assim um evento télico. Do contrário, quando não é possível prever o término da ação, como em *nadar*, tem-se uma ação ou processo atélico. A essas nomenclaturas de télico e atélico dão-se as noções lexicais do aspecto.

Os estudos de Comrie (1976) também contribuem para a compreensão de aspecto. O autor faz uma divisão da noção de aspecto gramatical e de aspecto lexical, este conhecido também como aspecto semântico. O aspecto gramatical pode ser dividido em perfectivo ou imperfectivo e apresenta relação com a morfologia do verbo, registrando eventos que já ocorreram ou não. O aspecto semântico/lexical pode ser dividido em télico ou atélico e apresenta relação mais direta com noções semânticas do que sintáticas. O aspecto gramatical se refere à noção de uma ação já concluída (ex: comeu - aspecto perfectivo) ou que ainda esteja em desenvolvimento (ex: comeria - aspecto imperfectivo). O aspecto lexical télico abarca a ideia de uma ação que tende a um fim e o aspecto lexical atélico a uma ação que não apresenta limites claros capazes de findar a ação.

Com o intuito de uma breve conceptualização aspectual, para a perspectiva minimalista que lida com a estruturação predicativa, quatro autores destacam-se e servem de alicerce teórico ao trabalho: Arad (1996), Smith (1997), Verkuyl (2003) e Wachowicz (2006).

Arad (1996) afirma que o predicado, como um todo, tem mais importância no estudo do aspecto porque as regras aspectuais são determinadas pelos tipos de eventos, devido aos argumentos e adjuntos presentes na sentença. Assim, não só o verbo define o aspecto, mas todo o Sintagma Verbal (SV) e, nesse sentido, as operações ocorridas na Sintaxe são importantes. Arad (1996) pontua que um verbo inacusativo, por apresentar apenas argumento interno, como em *A carta chegou*, indica o término da ação, enquanto os verbos inergativos, como em *João correu* indicam apenas o ponto de início da ação. Ela defende, em relação à representação aspectual no módulo mental, dois nós aspectuais, um para as sentenças que têm um originador do evento (AspOR) e outro para as sentenças que têm um medidor do evento (AspEM).

A contribuição de Smith (1997) para esta pesquisa é sobre o avanço da noção de aspecto como tipologia verbal para a noção de uma relação entre o verbo e seus argumentos. A autora baseou seus estudos em Vendler (1967), mas foi além: “Recentemente, os estudiosos passaram a considerar a relação entre ponto de vista e estrutura da situação, assim o alcance do termo *aspecto* ampliou-se. O termo inclui agora propriedades temporais de situações ou tipos de situação.” (SMITH, 1997, p.1, tradução nossa)².

Para a autora, o aspecto fornece uma perspectiva temporal para a sentença e isso é expresso por um grupo de tipos de verbos, como os de atividade, estado e progresso associados a determinadas situações particulares e acrescenta mais um tipo de verbo, os semelfactivos³. Ela define os semelfactivos como eventos de estágio único, não acompanhados de advérbios ou complementos de duração. Eles apresentam traços de dinamicidade, atelicidade e instantaneidade. Ex “bater à porta, soluçar, bater uma asa, pregar um prego (uma vez), socar a mesa (uma vez)⁴” (SMITH, 1997, p. 29-30).

Com o quadro a seguir, fica mais didático observar o comportamento dos tipos de verbos em relação ao aspecto. Como se vê, todos são passíveis de mudança, e os *achievements* e *semelfactives* não são durativos. Já os *accomplishments* e os *achievements* são télicos e tendem a um término.

² Recently, as people have come to appreciate the relation between viewpoint and situation structure, the range of the term ‘aspect’ has broadened. The term now includes temporal properties of situations, or situations types.

³ “Semelfactives are events that occur very quickly, with no outcome or result other the occurrence of the event” (Smith, 1997, p.29).

⁴ “knock at the door, hiccup, flap a wing, hammer a nail (once), pound on the table (once)” (SMITH, 1997, p. 29-30).

Quadro 1- Situações em Smith

SITUAÇÕES	MUDANÇA	DURATIVIDADE	TELICIDADE
States	[-]	[+]	[-]
Activity/process	[+]	[+]	[-]
Accomplishments	[+]	[+]	[+]
Achievements	[+]	[-]	[+]
Semelfactive	[+]	[-]	[-]

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Smith (1997).

Para a autora, o aspecto é um domínio semântico expresso por categorias linguísticas. O significado aspectual é expresso através de situações e tipos de verbos. Sobre a estrutura sintática do aspecto, ela afirma ainda que os morfemas de tempo (*tense*) são gerados em cada sentença e que, no Programa Minimalista, o tempo verbal é uma categoria funcional e que aparece sob o nó do Auxiliar (SMITH; PERKINS; FERNALD, 2007).

Sobre o estudo dos auxiliares, uma autora que defende a representação do aspecto na árvore sintática é Wachowicz (2006). Essa, diferentemente de Arad (2003), concentra seus estudos sobre aspecto nas perífrases verbais e, a partir daí, postula que haja um nó aspectual para acomodar o aspecto de verbos auxiliares e outro nó para acomodar o aspecto de verbos plenos. Wachowicz (2006) afirma que “as teorias aspectuais não costumam analisar perífrases”, mas que há a hipótese de que alguns auxiliares “têm informação aspectual que combina com a estrutura da sentença” (WACHOWICZ 2006, p. 56). A autora defende que verbos auxiliares como *vir, ter e estar* carregam historicamente o traço de duração e atelicidade, daí a hipótese de eles carregarem informação aspectual.

Ainda no trabalho de Wachowicz (2006), a autora afirma que auxiliares como *estar*, no perfectivo, são incompatíveis com o perfectivo de verbos principais:

- (1) Liza esteve comendo mamão.
- (2) *Liza esteve comido mamão.

Como se pode observar nos casos anteriores, o auxiliar em (1) o auxiliar (esteve) colabora para o valor perfectivo de *comer*, mesmo que o verbo principal esteja no gerúndio que, geralmente, indica imperfectividade. Assim, demonstra uma hipótese de que o auxiliar também carrega noção aspectual, podendo alterar o aspecto de uma perífrase.

Porém, em (2) a sentença se torna agramatical justamente pelo fato de haver duas indicações de perfectividade na mesma sentença, ou seja, como o auxiliar já carrega a informação aspectual de [+perfectividade], parece que o verbo principal não pode carregar a

mesma noção, “o que parece evidenciar que dois contextos perfectivos não coocorrem dentro da mesma sentença” (WACHOWICZ, 2006, p.64).

Este trabalho apresenta as noções aspectuais de Verkuyl (2003) que propõe uma composicionalidade aspectual em que o aspecto não é uma propriedade do verbo apenas, mas uma composição resultante da relação do verbo e seus argumentos. Para ele, o conjunto do verbo, mais argumento interno e demais complementos resultam em uma unidade aspectual semântica. O autor afirma que a informatividade aspectual é codificada nos elementos e maneiras pelas quais eles se relacionam sintaticamente.

Segundo Verkuyl (2003, p. 1), o complemento é necessário para a classificação de aspecto, ele postula que “Isso faz com que a composicionalidade seja um princípio orientador no domínio de fenômenos aspectuais, como é em outros domínios semânticos.⁵” O autor acredita que a composicionalidade aspectual pode ser entendida como um amalgamento de significado de verbo e argumentos. Para essa afirmação, ele se diz basear em Chomsky (1995), em que a noção de estrutura de frase é tida em sua completude. Assim, a tese é a de que o significado de uma estrutura complexa seja computável, com base em suas partes constituintes, e de que o aspecto seja composto por um feixe de traços.

Para atingir os objetivos propostos, este artigo está dividido em cinco seções. A primeira é esta introdução. Tem-se a segunda seção que apresentará os pressupostos básicos do programa minimalista no que se refere à estrutura predicativa. A metodologia será descrita na terceira parte, seguida das análises sobre a representação sintática do aspecto. Por fim, têm-se as considerações finais em que será exposta a contribuição desta pesquisa sobre o entendimento do aspecto na sentença e não apenas no verbo, como também a representação sintática dele.

Estruturação predicativa no programa minimalista

O Programa Minimalista, de Chomsky (1995), não substitui o modelo de Princípios e Parâmetros, “é uma metodologia nova com o objetivo de otimizar os processos existentes até então” (XAVIER; MORATO, 2014). O que se espera a partir dessa abordagem é continuar a responder as questões do modelo gerativista: (1) Como é o sistema de conhecimentos internalizados na mente humana de um falante de uma dada língua particular? (2) Como é o desenvolvimento desse sistema? (3) Como o falante utiliza esse sistema em situações concretas de fala? (4) Quais mecanismos físicos do cérebro são utilizados para o funcionamento desse

⁵ It makes compositionality a guiding principle in the domain of aspectual phenomena, as it is in other semantic domains (VERKUYL, 2003, p. 1).

sistema? Nesse arcabouço, tem-se o desafio de compreender e identificar as operações para a estrutura da sentença sem onerar o sistema mental. A diferença é que se espera fazer o mínimo de operações necessárias para a formação de sentenças.

No modelo minimalista, uma sentença é formada por sintagma verbal (SV), Sintagma de verbo *light* (Sv), Sintagma flexional (SF) e Sintagma complementizador (SC). Nessa perspectiva, a formação da sentença se dá por meio de uma numeração vinda do Léxico, que pode ser entendida como o passo primeiro dos traços formais, fonológicos e semânticos. Acredita-se que os traços formais, fonológicos e semânticos tenham sua posição inicial em SV, posição também de atribuição de papel temático e caso acusativo. Nesse momento, a relação entre predicador e argumento interno é primária, por isso a atribuição de caso acusativo. O argumento externo do predicador, posteriormente, é atraído para especificador de SF, ocupando uma posição mais acima na representação sintática, uma vez que o argumento externo do verbo precisa receber caso nominativo. O verbo também passa a ocupar o SF, mas na posição de núcleo do sintagma. Em SF, o predicador recebe os traços de tempo, número, modo e pessoa.

No entanto, quando se estuda o aspecto, espera-se encontrar a posição em que o predicador receberá os traços morfológicos de aspecto gramatical e os traços de aspecto lexical. Assim, no momento da formação da sentença, em que posição os traços aspectuais seriam atribuídos? Eles seriam atribuídos apenas aos verbos ou aos demais elementos, como sugerem os autores sobre a temática? Haveria a necessidade de um sintagma de aspecto além do SF, uma vez que tempo e aspecto são noções diferentes?

Como já se viu na primeira seção deste trabalho, o tempo é uma noção dêitica, pois se pode localizar na linha de acontecimentos. O aspecto é uma noção não-dêitica e diz respeito à duração, desenvolvimento e frequência de um evento, ação ou estado, por isso Comrie (1976) conceitua o aspecto como um tempo interno e o denomina em gramatical ou lexical. Ainda em Comrie (1976), sabe-se que o aspecto pode ser gramatical ou lexical. O aspecto gramatical pode ser notificado pelo morfema verbal de uma ação concluída ou não concluída.

(3) Liza comeu mamão.

(4) Liza comia mamão.

(5) Liza come mamão.

Em (3), a ação está finalizada, assim é a manifestação do aspecto gramatical perfectivo. Já em (4) e (5), os verbos indicam uma ação que ainda pode estar em curso, nesse caso a noção aspectual é de aspecto gramatical imperfectivo.

A outra caracterização diz respeito à duração da ação, no caso pode-se dizer de aspecto

lexical atélico, quando uma ação não tende a um fim (6), ou aspecto lexical télico, quando a ação tende a terminar (7):

(6) Liza mastigou o chiclete.

(7) Liza engoliu o chiclete.

Nos dois casos acima, observa-se que o tempo é interno ao verbo, por isso, chama-se aspecto. Há ainda o aspecto lexical dependente de outros elementos da sentença, como em:

(8) Liza cortou a grama.

(9) Liza cortou a grama, de 9h às 10h.

(10) Liza cortou a folha do para casa.

(11) Liza cortou o dedo.

A duração aspectual dependerá dos demais elementos da sentença e não apenas do verbo em si que, inclusive, apresenta-se no mesmo tempo verbal, em todas essas situações. O fato de Liza cortar a grama pode ser considerada uma ação atélica, pois não tende a um fim. Ela pode ficar horas cortando a grama. No entanto, a mesma ação, se alterada por uma locução adverbial, torna o aspecto télico, pois Liza, em (9), cortou a grama em um espaço limitado de tempo. Em (10), quem define a duração do evento é o próprio argumento interno do verbo, *cortar a folha* pressupõe um tempo limitado, assim o aspecto télico seria facilmente transformado em atélico se a sentença fosse *Liza cortou folhas do para casa*. Apesar de o aspecto gramatical ter uma noção perfectiva, de ação acabada, o aspecto lexical daria à sentença a ideia de duratividade. Por fim, em (11), tem-se um evento télico e pontual, com a manifestação de uma ação em que o início, meio e fim se coincidem.

Como e em que sintagma essas noções estariam representadas no momento da formação da sentença no módulo mental? A hipótese que se tem é que a estrutura predicativa até então apresentada não abarca as noções aspectuais. A partir desse questionamento, esta pesquisa buscou, com o auxílio das teorias brevemente apresentadas na primeira seção, apresentar uma estrutura predicativa que dê conta da representação do aspecto verbal, tanto gramatical, quanto lexical.

Metodologia

A partir de concepções teóricas formais, foram selecionadas e classificadas 320 sentenças de diálogos de falantes do português (NURC- Projeto da Norma Urbana Oral Culta). A amostra foi composta por quatro inquéritos, do tipo Diálogo entre Informante e

Documentador (DID), os temas foram: (a) moradia, (b) animais e rebanho, (c) cidade e comércio e (d) cinema, televisão, rádio teatro e circo.

Para a amostra, foram definidas e analisadas sete variáveis qualitativas nominais⁶. Foram elas: (1) aspecto gramatical (perfectivo/imperfectivo), (2) aspecto lexical (téllico/atéllico), (3) tipos de verbos (transitivos, inacusativos, inergativos), (4) modo (*realis/irrealis*), (5) argumentos externos, (6) internos e (7) advérbios presentes nas sentenças. As variáveis foram cruzadas e quantificadas tanto em números absolutos e relativos.

O Varbrul, portanto, foi a ferramenta utilizada na abordagem quantitativa dos dados, uma vez que os objetivos específicos deste estudo pretenderam verificar e descrever em que medida determinadas variáveis influenciam na ocorrência de outras. Segundo Guy e Zilles (2007, p. 105), “o programa também permite o pesquisador testar várias hipóteses possíveis sobre a natureza, tamanho e direção dos efeitos das variáveis independentes”. Como o Varbrul facilita a construção de um modelo quantitativo dos processos linguísticos, foi a partir dele que as hipóteses foram testadas.

Os resultados estatísticos obtidos foram interpretados à luz do minimalismo. O que se observou é que o aspecto não é uma categoria que pode ser definida de forma isolada pelo verbo, portanto não se trata de um estudo do aspecto verbal, mas de um estudo do aspecto de toda a sentença, em que a interface sintático-léxico-semântica precisa ser levada em conta.

Por uma representação sintática do aspecto

A pesquisa empreendida parte do pressuposto de que o aspecto é um feixe de traços e pode ser representado por morfemas, por argumentos internos, em alguns casos por argumentos externos e por advérbios. Alguns dados que demonstram essas noções são:

- (12) “A única vez que eu *trabalhei* em horário padrão de escritório foi quando eu, eu *trabalhava* no Diário carioca”.
- (13) “*Trabalhei* vários meses na Petrobrás até que não aguentei mais o ...”
- (14) “E eles lá não pagavam, andavam com o pagamento atrasado, ficava meses sem receber dinheiro, e eu um dia me enchi daquela história, pedi demissão e *fui* pra Petrobrás⁷.”
- (15) “Precisa de uma coisa, compras de casa sou eu que faço, *vou* ao mercado e agora facilitou muito isso aqui, um mercado que tem aqui perto, que é o Humaitá, não tenho mais problema de feira, de modo que eu *vou* com o carro lá, encho de coisa e de modo que a manhã eu ocupo com isso, né?”

⁶ As variáveis qualitativas são aquelas distribuídas em categorias expressas por palavras. Quando elas são nominais podem ser especificadas em qualquer ordem, diferentemente das ordinais.

⁷ Apesar de saber que a palavra Petrobrás, hoje, não apresenta acento, na amostra, está acentuada, pois assim ela está no inquérito do NURC. (Ela perdeu o acento em 1994 com o intuito de intensificar a logomarca, no exterior).

A primeira ocorrência de *trabalhei* (12) é antecedida pela locução adverbial *a única vez* que dá a ideia de uma ação pontual e única. É o advérbio que faz o papel de evento medidor da ação. Como a pessoa trabalhou em horário padrão uma única vez, pressupõe-se a telicidade da ação.

Já a ação de trabalhar no Diário Carioca (12), expressa pelo verbo com a forma verbal de imperfectivo, não indica um término para a ação de trabalhar em determinado local, no caso, no Diário Carioca. É importante observar que os dois verbos estão na mesma frase, apesar disso, um indica tempo de trabalho e o outro indica local de trabalho. Para o local, não há previsão de término da ação na frase destacada. Dessa forma, a ação tem uma natureza atélica e não apresenta limite.

Na terceira ocorrência de *trabalhei* (13), também há a presença de um limitador, o advérbio *vários meses*, ou seja, apesar de se ter trabalhado *vários meses*, não se trabalhou indefinidamente. Assim, a ação tende a um término. De fato, o aspecto lexical não é determinado só pelo verbo, mas por todo o SV. Acena-se como constituintes do SV tanto o complemento quanto os advérbios.

A primeira ocorrência do *ir* (14) é télica, devido ao complemento *pra Petrobrás*. Quer dizer, a ação se finda quando a pessoa chega à Petrobrás. O exemplo (15) traz como limite o *ao mercado*, no entanto toda a sentença que antecede este complemento dá ideia de habitualidade. O último exemplo dado com o verbo *vou*: “Eu vou com o carro lá” (15), inicialmente, seria uma situação télica, pois o *lá*⁸ representa o mercado, já mencionado anteriormente. O *lá* (e todo o seu sentido no contexto) limitaria o verbo *ir*. Entretanto, no segundo exemplo (*vou ao mercado*), tanto o que antecede, quanto o que sucede o verbo, como em: “*de modo que a manhã eu ocupo com isso, né?*”, demonstra uma habitualidade. Parece, portanto, que a ação de ir ao mercado, pela manhã, tem duração descontínua ilimitada.

Viu-se que o mesmo verbo apresenta aspectos diferentes com complementos diferentes. Realmente, é necessário considerar todo o SV (por vezes, até estruturas além do SV, como foi o caso dos dois últimos exemplos). Um mesmo verbo pode ser atélico se o limitador da ação for retirado.

O fato de o aspecto não ser uma propriedade exclusiva do verbo, mas composto a partir da relação do verbo com seus argumentos, reafirma a tese de Smith (1997) e de Verkuyl (2003)

⁸ Pela gramática normativa, o “lá” seria um advérbio, mas observa-se que ele, na verdade, é um complemento do verbo, uma vez que o verbo “ir” pede um complemento adverbial.

sobre a composição aspectual. Para Verkuyl (2003), o verbo mais argumento interno e demais complementos resultam em uma unidade aspectual semântica. Verkuyl afirma que a informatividade aspectual é codificada nos elementos e maneiras pelas quais eles se relacionam sintaticamente.

Retomando a metodologia da classificação de verbos neste trabalho, as perífrases e os verbos plenos já foram compreendidos com base na cisão entre tempo e aspecto. Algumas análises seguem abaixo:

- (16) “Mas nesse dia eu soube que essa daqui, passado esse tempo todo, estava de novo à venda.”
- (17) “E eu soube que a casa estava pra vender, então vim procurar a proprietária que não estava mais morando aqui (...).”

No primeiro exemplo (16), pode-se dizer que a forma verbal “estava” tem representado, no morfema –va-, as categorias de tempo [+passado] e aspecto [-perfectivo]. Dessa forma, assim como há o *split* do SC, ou seja, uma divisão, proposto por Rizzi (1997) em quatro outros nódulos (Força, Tópico, Foco e Finitude), e assim como também há o *split* do SV em SV e Sintagma de verbo light (Sv), nota-se o *split* do SF em Sintagma temporal (ST) e Sintagma Aspectual (SAsp). Essa divisão do Sintagma Flexional já vem sendo debatida há mais de 40 anos, na tentativa de encontrar o sintagma adequado para acomodar traços de tempo, de concordância, de tempo do auxiliar etc; principalmente depois de Pollock (1989) que difundiu a segmentação das categorias. Portanto, parece bem provável a confirmação da hipótese de que o morfema –va-, no caso do exemplo acima, possa ser associado aos traços de tempo, modo e aspecto e ser acomodado em três sintagmas diferentes, cada um com sua interpretação categórica (categoria de modo, tempo, aspecto).

Pensando assim, tem-se a seguir uma possibilidade de representação sintática que inclua nódulos aspectuais: tanto de aspecto gramatical quanto de aspecto lexical. A representação que esta pesquisa propõe, com base na teoria utilizada e dados observados, é uma estrutura arbórea que acomoda aspecto gramatical de verbos plenos e também, no caso de perífrases, o aspecto gramatical e lexical do verbo auxiliar.

A tese de Arad (1996) postula que há dois sintagmas de aspecto lexical. Eles também foram incorporados nessa proposta que se segue. Segundo Arad (1996), há um nó aspectual para acomodar os eventos medidores e um nó aspectual para acomodar originadores de eventos sem limitadores. A sugestão deste trabalho é de acolher a tese de Arad (1996), o que não

modificaria a estrutura arbórea minimalista já existente. AspOR, nó aspectual para originador de eventos, tanto para verbos inergativos, como para verbos transitivos, pode ser compreendido juntamente com Sv, posição em que se posiciona primeiramente o argumento externo da sentença. Já AspEM, nó aspectual para acomodar os eventos medidores, pode ser compreendido juntamente com SV, posição que acomoda complementos verbais e advérbios aspectuais e temporais no início da derivação.

Assim, este estudo aponta para uma representação sintática aspectual em que tanto o aspecto gramatical com seus traços de [+/- perfectivo], quanto o aspecto lexical com seus traços de [+/- télico] são representados por meio de sintagmas.

Uma questão que surge é o fato de o sintagma aspectual de verbos auxiliares não ser necessário em toda derivação de sentença. Entretanto, vê-se que inúmeras teorias (RADFORD, 2004; MIOTO; SILVA; LOPES, 2006; CINQUE, 1999), admitem que sintagmas como o de negação, verbo *light*, número, força, foco, finitude, diferentes tipos de advérbios, entre outros, também não estejam sempre disponíveis no momento da derivação, por questões de economia, mas que, havendo necessidade de representação, eles já têm posições determinadas entre um sintagma e outro.

Focando na análise de tempo e aspecto nas diferentes formas verbais, na perífrase:

(18) “então vim procurar a proprietária”,

o verbo principal está no infinitivo e, por essa razão, não se marca aspecto. Como afirma Wachowicz (2012), o auxiliar teria informação aspectual que combinaria com a estrutura da sentença.

Tanto é correto afirmar que o aspecto é composto por um feixe de traços que, em inúmeros exemplos, principalmente em perífrases, ele pode ser determinado levando em conta o conteúdo lexical do verbo, a presença de determinados advérbios, ou mesmo a influência de tipos de verbo, segundo a tipologia sugerida por Vendler (1967).

Os exemplos abaixo, dessa primeira amostra, podem retratar melhor o que foi exposto no parágrafo anterior.

(19) “fiquei [+perfectivo][-télico] observando [-perfectivo] [-télico]”;

(20) “ficou [+perfectivo] [-telico] morando [-perfectivo] [-télico]”.

Quando o verbo ficar se apresenta com o primeiro significado (permanecer ou conservar-se em determinada situação), a perífrase marca o aspecto durativo

principalmente se temos explícito, na frase ou no contexto, o período em que se permaneceu ou permanecerá na situação indicada. O verbo *ficar* pode ocorrer com o primeiro sentido nas perífrases FICAR+GERÚNDIO (TRAVAGLIA, 2006, p. 190-191).

Os exemplos acima demonstram que o verbo auxiliar tem um peso determinante no aspecto da perífrase. Conforme Wachowicz (2012), o verbo auxiliar também carrega marca aspectual. Dessa forma, os traços contidos no verbo pleno ou o verbo principal de uma perífrase são relevantes e devem ser considerados.

Além de marcação de aspecto em verbo auxiliar, às vezes, o advérbio colabora para a definição do aspecto gramatical, uma vez que ele pode carregar traços de tempo (HORNSTEIN, 1993; CINQUE, 1999; KAYNE, 1994) e, possivelmente, de aspecto. Isso pode ser visto em:

- (21) “E então me conformei em continuar lá em Copacabana durante mais um tempo”.

O advérbio, nesse caso, é o responsável pela mudança de aspecto. Os verbos *conformar* e *continuar* têm traços aspectuais de [-telicidade]. E apesar do aspecto gramatical perfectivo em *conformei* marcando uma situação acabada, *conformei em continuar* não tende a ter um fim e, nesse caso, o advérbio de lugar *lá*, não é um evento medidor. Porém, delimitar um período para a situação, como em *durante mais um tempo*, marca, sim, o fim e faz com que o aspecto se modifique para atélico.

Parece realmente haver sentido na hipótese de dois nódulos para aspecto, um para o aspecto de verbos plenos ou verbos principais e outro para a representação do aspecto de verbos auxiliares, além, é claro, de levar em conta o advérbio da sentença e de que forma ele influencia o aspecto. Assim, nos casos em que não houver um advérbio aspectual e o verbo principal das perífrases estiver numa forma infinitiva, o traço de [+perfectivo] ou [-perfectivo] do verbo auxiliar parece definir o aspecto da perífrase. Isso ocorreu no exemplo (18) *então vim procurar a proprietária*.

Nem sempre a amostra traz diferentes possibilidades de perífrases a serem analisadas, por isso esta investigação procurou problematizar algumas possibilidades a partir de um exemplo da amostra. O exemplo é

- (22) “...e agora estou aumentando a cozinha que era pequena, muito desajeitada.”

Nesse exemplo, tanto os traços aspectuais do verbo auxiliar, quanto os traços de aspecto

do verbo principal demonstram imperfectividade e atelicidade. O *agora* não tem peso de advérbio aspectual e sim marca discursiva equivalente a *aquí, pois é, então*, entre outras. Porém, esta pesquisa problematiza duas outras possibilidades, a partir desse exemplo do NURC:

- a) e agora estive aumentando a cozinha;
- b) e agora tinha aumentado a cozinha.

Em (a), tem-se os traços {estive [+perfectivo] aumentando [-perfectivo]} e, em (b), {tinha [-perfectivo] aumentado [+perfectivo]}. Diferentemente dos outros exemplos, até o momento, parece que, nesses casos, o aspecto não é definido pelo auxiliar, mas sim pelos traços de aspecto lexical do verbo principal. Apesar da fala de Travaglia (2006, p. 173) que “Com o auxiliar nos pretéritos perfeito e mais-que-perfeito do indicativo, os aspectos marcados serão o perfectivo, o acabado e o durativo”, foi o verbo principal o responsável por carregar a noção aspectual de atélico em (a) e télico em (b).

Outra possibilidade provocativa para compreender o aspecto seria:

- c) estive aumentando a cozinha, no último mês;
- d) (?) tinha aumentado a cozinha, desde o último mês.⁹

O exemplo (c) mostra que, sem o advérbio, o verbo principal, no gerúndio tem mais peso que o verbo auxiliar. Porém, com a presença de um advérbio aspectual, o advérbio parece ter mais peso que qualquer verbo da sentença.

Em (d), também sem o advérbio, o verbo principal no particípio, marcando o aspecto télico parece ter mais força do que o aspecto do auxiliar. Isso é comprovado com a inserção de um advérbio que não concorda com a telicidade do verbo principal. O advérbio *desde o último mês* demonstra apenas o ponto de início de uma ação, indicando que ela pode não ter terminado, mas traço aspectual [+télico] de *aumentado* é tão forte que, nem mesmo com a entrada de um advérbio, o aspecto da sentença poderia ser modificado.

O fato de haver uma marcação de [+perfectivo] inviabilizaria que os demais verbos da perífrase tivessem, exclusivamente, traços de [+perfectivo], por exemplo, como em [*Liza esteve comido mamão]. Analisando as perífrases da amostra, nenhuma delas apresentam apenas traços de [+perfectivo]:

(23) Estava [-] morando [-] aqui

⁹ Esse exemplo não é completamente natural na língua portuguesa.

- (24) Tinha [-] recebido [+] um sinal
 (25) Tinha [-] estado [+] interessada
 (26) Fiquei [+] morando [-] longe daqui
 (27) Tinha [-] sido [+] feito [+] esse banheiro
 (28) Estou [-] aumentando [-] a cozinha

Percebe-se que o traço de [-perfectivo] pode aparecer sem problemas em todos os verbos de uma perífrase, mas o de [+perfectivo] não. Essa pode ser considerada uma regra na estrutura sintática de aspecto e um forte argumento de que o aspecto e o tempo são autônomos na Sintaxe, apesar de complementares. Em:

- (29) Eu fui habituada em trabalho de jornal.

Tanto o *interessada* (25), quanto o *habituada* (29) não são verbos no particípio, indicando passado, mas adjetivos. Dessa forma, eles podem coocorrer com traços de [+perfectivo] sem que haja restrição ou agramaticalidade na sentença. Se houver uma ordem hierárquica para a emergência do aspecto em perífrase, até agora, os dados e as possibilidades verbais demonstram que, conforme Arad (1996) postula, a interface léxico-sintática determinaria o aspecto. As informações aspectuais semânticas dos verbos vindos do léxico, com traços de [+/- télico], parecem ter mais peso no momento da derivação. Esse traço só poderia ser desconsiderado se houvesse a presença de um advérbio. No entanto, esse advérbio só teria a capacidade de modificar o aspecto já marcado nos verbos principais, desde o léxico, se o advérbio não fosse arbitrário com o aspecto gramatical do verbo auxiliar. Por último, o traço de aspecto gramatical do auxiliar teria maior peso nas perífrases se o verbo principal estivesse numa forma finita.

Pelo que se nota, os verbos auxiliares precisam sempre marcar aspecto gramatical, uma vez que também são responsáveis pelos traços formais da perífrase. Eles indicam número, pessoa, tempo e aspecto. Já os verbos principais nem sempre precisam marcar aspecto gramatical. Quando estão no gerúndio, marcam aspecto imperfectivo, de uma ação em progresso; quando estão no particípio, marcam aspecto perfectivo de uma ação acabada, mas, quando estão no infinitivo, não marcam aspecto gramatical.

Um quadro de hierarquia de definição de aspecto em perífrases é sugerido neste trabalho, baseado nas afirmações acima e de acordo com os dados.

Quadro 2 - Hierarquia de aspecto lexical em perífrases

	Maior	Circunstância	Exemplo	Agramaticalidades
--	-------	---------------	---------	-------------------

	peso			
1º	Aspecto lexical do verbo principal	Quando o verbo principal estiver no gerúndio ou particípio e não houver advérbio com aspecto divergente ao verbo auxiliar, o aspecto será definido pelo verbo principal.	João estava <u>fazendo</u> para casa. João tinha <u>feito</u> para casa. João esteve <u>fazendo</u> para casa.	
2º	Advérbio aspectual	Quando o verbo principal estiver no gerúndio ou particípio e houver presença de advérbio não contraditório ao aspecto gramatical do verbo auxiliar, o aspecto será definido pelo advérbio.	João estava <u>fazendo</u> para casa, <u>ontem, pela manhã</u> . João tinha <u>feito</u> para casa, <u>ontem</u> . João esteve <u>fazendo</u> para casa, <u>pela manhã</u> .	*João estava <u>fazendo</u> para casa, <u>na próxima semana</u> . *João tinha <u>feito</u> para casa, <u>amanhã</u> . *João esteve <u>fazendo</u> para casa, <u>amanhã</u> .
3º	Verbo auxiliar	Quando o verbo principal estiver na forma infinitiva, o aspecto será definido pelo aspecto gramatical do verbo auxiliar.	João <u>pode fazer</u> para casa. João <u>pôde fazer</u> para casa. João <u>vai fazer</u> para casa. João <u>veio fazer</u> para casa.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Sendo assim, retoma-se a teoria de Arad (2006) sobre o aspecto verbal, pois ela afirma que todo o predicado define o aspecto e não apenas o léxico, exclusivamente. Para ela, o que determinaria a aspecto é a interface léxico-sintática com um bidirecionamento de regras quando tanto os argumentos, quanto o verbo auxiliar, o verbo principal e os advérbios aspectuais são considerados elementos constitutivos do aspecto. Nenhum deles sozinho determina o aspecto, todos esses elementos e seus traços precisam ser levados em conta.

Sobre a relação entre tipos de verbos e aspecto lexical, os verbos transitivos foram mais presentes, representando quase 57% da amostra. Desses, 59% são atélicos e 40% são télicos. Inicialmente, essa maioria transitiva atélica pode surpreender, uma vez que o complemento de verbos transitivos poderia sugerir limite da ação. No entanto, um dado chamou a atenção nessa amostra. Ela foi composta por alguns verbos transitivos em que o papel temático do argumento externo não era de agente, mas experienciador, como em:

- (30) “E a tartaruga tem (experienciador) uma coisa im... impressionante, que eu não sei (experienciador) se você conhece que é: ela tem (experienciador) qualquer coisa nervosa que, eu nunca comi mas já vi (experienciador) matarem, não, já vi (experienciador) morta, assim com meia hora a carne ainda está mexendo.”
- (31) “E, e, e o meu pai sempre gostou (experienciador) muito de bichos, tinha (pai-experienciador) muito assim galo de briga e passarinho...”

O fato de o papel temático não ser de agente, elimina a possibilidade de haver um desencadeador da ação, o que leva pensar que, apesar de o verbo ser transitivo, nem sempre ele será um *accomplishment* ou *achievement*, mas um estado, por exemplo, sem um medidor que determine o fim. Nesses casos, parece que, na falta da relação agente-paciente, tendo o paciente ou o objeto estativo como medidores, chamado por Arad (1996) de elementos do nó AspEM, o limite seria representado apenas por um advérbio. Dizer, por exemplo, que “meu pai sempre gostou de bichos”, apesar da presença do complemento verbal, o fato de ser um verbo (gostar), que requer um argumento externo com papel temático de “experienciador”, pode ser suficiente para demonstrar que verbos de estado ou atividade, conforme a classificação de Vendler (1967), não tendem a um fim, a não ser que tenham a presença de um advérbio no nó AspEM, como medidor.

Isso só reforça a noção de que o papel temático também é relevante no estudo do aspecto. O estudo dos dados vem reforçando a hipótese de que o aspecto é composto por um feixe de traços. Isso pode ser verificado por meio de traços, como os de papel temático, já inscritos nas propriedades de seleção do predicador e atribuídos aos argumentos.

Voltando aos resultados do Varbrul, obtidos após a aplicação dos testes, sobre a relação entre tipos de verbos e aspecto lexical, verificou-se que os verbos inergativos e inacusativos majoritariamente são atélicos.

- (32) “As crianças brincam muito.” [+atélico]
- (33) “Eu vi uma vez, acho que já estava com mais de uma hora, na geladeira, assim em pedaço picado na geladeira e a carne mexendo ainda.” [+atélico]
- (34) “E matou a minha aleijada e quando eu cheguei, mas criei um caso...” [+télico]
- (35) “Fiquei horrorizado de ver a agonia do bicho a se debater.” [+télico]

Apesar de poucas ocorrências e pouca diferença na quantidade entre essas duas classificações dos resultados obtidos, verificou-se que os inergativos atélicos continuaram sendo maioria. A classificação desses verbos como atélicos parece ser mais clara. Para que o verbo seja considerado inergativo, ele precisa apresentar um argumento externo. Essa posição

de argumento externo é mais ligada à ideia de agentividade (CASTILHO, 2014). Por conseguinte, a ideia de agente sugere um desencadeador (com controle) de uma ação e isso também direciona à ideia de que há o registro do início da ação, desencadeado por um sujeito de um verbo inergativo, uma vez que não há a presença de um argumento interno que poderia expressar um medidor. Ou seja, para que um verbo inergativo seja considerado télico, parece ser necessária a presença de um advérbio limitador do evento que indique o fim da ação. A sentença a seguir demonstra isso:

- (36) “Em uma das viagens pra trabalhar em Angra, que eu trabalhei sete anos no colégio Naval em Angra, numa dessas viagens houve um problema lá...”

O verbo *trabalhar* é inergativo, pois apresenta um argumento externo com papel temático de agente, porém o advérbio *sete anos* funciona como um medidor. Segundo Arad (1996), o advérbio ocuparia o nó AspEM. Assim, o verbo *trabalhar*, nessa sentença, seria classificado como inergativo télico.

Já entre os 39 verbos inacusativos, 20% foram classificados em uma situação télica e 79% como atélica. Não se vê, até o momento, que os verbos inacusativos tendem a ser mais télicos, como sugere Arad (1996) e Ciríaco e Cançado (2004). Alguns dos exemplos da amostra de inacusativos são:

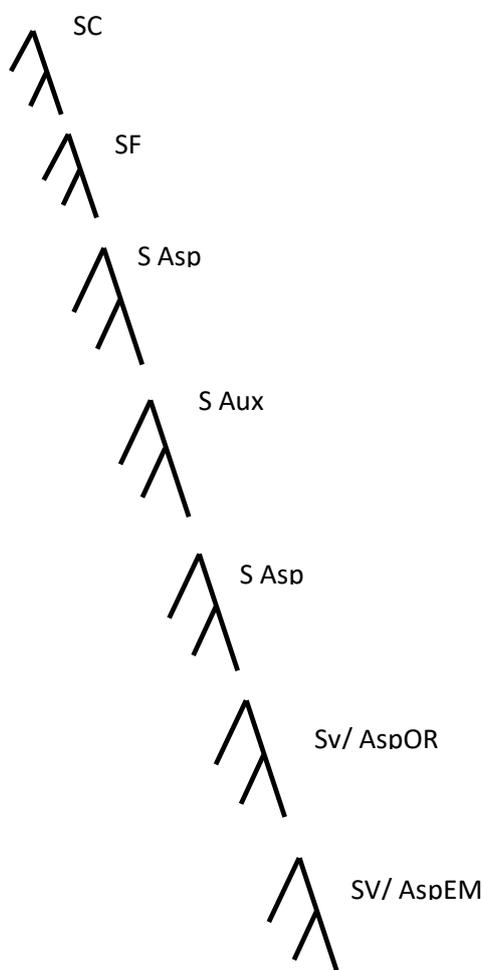
- (37) “Houve época de se ter lá em casa o quê, umas trinta e tantas gaiolas.”
 (38) “Eu vi uma vez, lá em Cascadura apareceu um, um, é uma coisa que eu guardo muito, eh, a lembrança, eh, e uma vez apareceu um porco-espinho, já viu?”
 (39) “Houve uma época em que saiu muitas notícias sobre maus tratos de animais nocivos, visitantes.”
 (40) “Agora, até pouco tempo, da última, na última vez, eles estavam criando jacarés, incrível que não, não, não, não tem aquele cercado, cabem o quê, uns cinco ou seis (jacarés)...”

O que se nota é que os dados desta investigação não parecem confirmar o que a teoria indica: verbos inacusativos são mais télicos. Em toda a amostra tanto os verbos inacusativos quanto os inergativos são mais atélicos. A hipótese é de que os verbos de ligação, verbos modais e verbos auxiliares são considerados inacusativos, por não terem argumento externo. Esses verbos são verbos de estado, logo não são télicos.

A pesquisa demonstrou que o aspecto é cindido de tempo, por isso precisa ser representado separadamente dele. Mostrou que verbos auxiliares e não só verbos principais

indicam aspecto. Por uma representação sintática do aspecto sugere-se:

Figura 1 – Estrutura aspectual no módulo mental



Fonte: Elaborado pela autora.

Com a representação proposta, o aspecto semântico já viria determinado do léxico e seria posicionado nos sintagmas SV/AspEM ou Sv/AspOR. O aspecto gramatical seria formado no momento da derivação da sentença, a partir de traços do aspecto semântico, já vindos do léxico. Por exemplo, uma sentença que contenha um advérbio como *sempre*, não poderia receber traços de [+perfectividade] na formação do aspecto verbal, assim como uma sentença com um advérbio como “por sete anos” não poderia receber traços de [-perfectividade]. Esses traços de aspecto verbal gramatical seriam fixados nos sintagmas próprios. O verbo auxiliar teria seu aspecto gramatical fixado no sintagma aspectual logo abaixo de SF, e o verbo principal

teria seu aspecto fixado no sintagma aspectual acima de SV, como nos casos de particípio e gerúndio. Nos casos de verbo pleno, o aspecto se daria em SAsp, abaixo de SF. Já os advérbios, conforme sua localização na sentença, poderiam ocupar tanto uma posição de adjunção à esquerda ou à direita.

Considerações finais

Este trabalho incorpora a postulação de Arad (1996) sobre a inclusão de dois nós aspectuais, o AspOR e o AspEM. Porém, enquanto Arad sugere a inclusão dos dois nós, mas não apresenta árvores sintáticas demonstrando suas posições, esta pesquisa apresenta a representação sintática incluindo os dois nós, mas de forma que eles sejam incorporados aos nós Sv e SV já existentes, ou seja, não há proposta de acréscimo de outros nós, além dos já propostos pela teoria minimalista.

Viu-se que o aspecto e o tempo são cindidos na gramática mental e que o complemento é elemento determinante do aspecto lexical. Verificou-se que os verbos intransitivos têm relação direta com aspecto lexical/semântico; os inergativos apresentam mais ligação com situações atélicas, como sugerem algumas teorias. Já os verbos inacusativos também ocorrem mais em situações atélicas do que télicas, o que contradiz grande parte da literatura. Com base no estudo empreendido, este trabalho chega à conclusão de que o aspecto é uma propriedade a qual seu entendimento vai além do verbo. Ademais, ele é representado na Sintaxe em dois sintagmas específicos para o aspecto gramatical: um, acima de SV, definidor de aspecto gramatical de verbos plenos e outro, acima de SAux, definidor de aspecto gramatical de verbos auxiliares. Sobre o aspecto lexical/semântico, esta tese sugere que ele possa ser representado pelo nóculo Sv, também chamado aqui de AspOR, uma vez que apresenta um originador, dando à sentença um aspecto atélico e também representado pelo nóculo SV, chamado aqui também de AspEM, por apresentar medidores de ações verbais, delimitando situações e evidenciando telicidade à sentença.

Referências

- ARAD, M. *A minimalist view of the syntax-lexical semantics interface*. UCL Working Papers in Linguistics 8.1996.
- CASTILHO, A. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CHOMSKY, N. *The minimalist program*. Cambridge: MIT Press, 1995.
- CINQUE, G. *Adverbs and functional heads: a cross-linguistics perspective*. New York: Oxford University Press, 1999.

CIRIACO, L.; CANÇADO, M. Inacusatividade e inergatividade do PB. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.46, n.2, p. 207-225, jul/dez. 2004.

COMRIE, B. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

HAUSER, M. D.; CHOMSKY, N.; FITCH, W. Tecumseh. The Faculty of Language: What is it, Who has it, and How did it evolve? *SCIENCE*, New York, v. 298, p. 1569-1579, nov. 2002.

HORNSTEIN, N. *As time goes by: Tense and Universal Grammar*. Cambridge, Mass, 1993.

KAYNE, R. *The Antisymmetry of Syntax*. Cambridge: MIT Press. 1994.

MIOTO, C.; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. E. V. *Novo Manual de Sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2013.

POLLOCK, J. Verb movement, universal grammar, and the structure of IP. *Linguistic Inquiry*, v. 20, n. 3, p. 365-425, 1989.

RADFORD, A. *Minimalism Syntax: Exploring the Structure of English*. New York: Cambridge University Press, 2004.

RIZZI, L. The fine structure of the left periphery. In: HAEGEMAN, L. (ed) *Elements of Grammar*, Kluwer, Dordrecht, p. 281- 337. 1997.

SMITH, C. *The parameter of aspect*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997.

SMITH, C; PERKINS, E.; FERNALD, T. *Time in Navajo: Direct and Indirect Interpretation*. Chicago: The University of Chicago Press, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. 4.ed. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

VENDLER, Z. Verb and Times. *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1967.

VERKUYL, H. J. *Aspectual Composition: Surveying the Ingredients*. Utrecht Institute of Linguistics OTS. P. 201-2019. 2003.

WACHOWICZ, T. C. *O aspecto do auxiliar*. Revista de Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, v.14, n.2, p.55-75, jul./dez.2006.

XAVIER, G. C.; MORATO, R. A. Teoria Gerativa: uma introdução aos principais conceitos. In: HERMONT, A. B. (Org.); XAVIER, G. C. (Org.). *Gerativa: (inter)faces de uma teoria*. 1. ed. Florianópolis: Beconn - produção de conteúdo, 2014.

LETRAMENTO ACADÊMICO NA UFMG: VISÕES, CRENÇAS E PRÁTICAS DE UM GRUPO DE GRADUANDOS

Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco¹

Cláudia Ribeiro Rodrigues²

Marcelo de Castro³

Shirlene Ferreira Coelho⁴

RESUMO: Na universidade, é necessário que o graduando demonstre conhecimentos linguísticos, sociocomunicativos e retóricos para compreensão e para produção dos diversos gêneros discursivos que circulam nessa esfera. Para isso, também é preciso que ele compreenda outras nuances próprias do cientificismo universitário, em que existem relações de poder e de autoria. Sob esse viés, este estudo investigou a visão, as crenças e as práticas de letramento acadêmico de graduandos da UFMG, com o intuito de se ter mais clareza das demandas desses discentes e da relação deles com o conhecimento linguístico e textual no contexto do ensino superior. O estudo fundamentou-se nas teorias do letramento acadêmico (LEA; STREET, 1998; 2014), e os dados da investigação, de natureza quali-quantitativa, foram coletados por meio de questionário, respondido no ambiente *Moodle* pelos alunos da disciplina *on-line* “Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos”. Os resultados revelaram que muitos respondentes reconhecem a importância de buscas em livros e portais de credibilidade científica, assim como se preocupam com o plágio. Contudo, há aspectos, como a preferência por sites de pesquisa comuns e o pouco conhecimento dos gêneros acadêmicos, que exigem de nós, enquanto formadores desses estudantes, uma reflexão e uma mudança de estratégia pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: UFMG. Letramento acadêmico. Gêneros discursivos. Oficina de Língua Portuguesa: leitura e produção de textos.

ABSTRACT: At the university, it is necessary for the undergraduate to demonstrate linguistic, socio-communicative and rhetorical knowledge to understand and produce the different discursive genres that circulate in this environment. For this purpose, it is also necessary that the latter understand other nuances proper to university scientism, in which there are relations of power and authorship. Under this bias, this study investigated the vision, beliefs and practices of academic literacy of UFMG undergraduates, with the aim of clarifying the demands of these students and their relationship with linguistic and textual knowledge in the context of higher education. The study was based on theories of academic literacy (LEA; STREET, 1998; 2014)

¹ Especialista em Análise do Texto Midiático (Unyleya), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: anapaula.2305@yahoo.com.br.

² Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras (UFMG), Divinópolis, Minas Gerais, Brasil. E-mail: claudiarprof9@gmail.com.

³ Doutorando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais. E-mail: marcelocastromc@hotmail.com.

⁴ Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras (UFMG), Contagem, Minas Gerais, Brasil. E-mail: shirlenecoelho@outlook.com.

and the research data, of a qualitative and quantitative nature, were collected through a questionnaire, answered in the *Moodle* environment by students of the *on-line* discipline “Portuguese Language Workshop: Reading and Text Production”. The results revealed that many respondents recognize the importance of searching books and scientifically credible portals, as well as being concerned with plagiarism. However, there are aspects, such as the preference for common research sites and the little knowledge of academic genres, that require us, as trainers of these students, to reflect and to change the pedagogical strategy.

Keywords: UFMG. Academic literacy. Discursive genres. Portuguese Language Workshop: reading and text production.

Introdução

O domínio relativo aos usos da leitura e da escrita é esperado em diversas situações de comunicação que permeiam a sociedade, de modo a se garantir a eficiência desses processos de interação por meio da linguagem. Na universidade, por exemplo, é relevante que o graduando possua conhecimentos linguísticos, sociocomunicativos e retóricos para a compreensão e para a produção dos textos de diversos gêneros que circulam nessa esfera. Para isso, também é preciso compreender outras nuances próprias do cientificismo universitário, em que existem relações de poder e de autoria, como é o caso da problemática em torno do plágio. Mas, quais são as reais demandas desses discentes ao se inserirem nas práticas letradas no ensino superior? Qual é a relação deles com esses conhecimentos intrínsecos às produções textuais científicas exigidas nesse contexto social?

É sabido que boa parte dos estudantes egressos da escola básica não tem conhecimento dos gêneros discursivos que permeiam o ambiente da universidade, uma vez que esse recorte pedagógico, em grande medida, não faz parte dos conteúdos basilares das séries finais do ensino básico. Por isso, é vasto o número de discentes inseridos na graduação, mesmo em períodos avançados de seus cursos, que demonstram falta de capacidade técnica para desenvolver as múltiplas comunicações orais e escritas exigidas nessa etapa de escolarização. Além disso, percebe-se que muitos graduandos, principalmente os recém-ingressos, mantêm hábitos típicos da educação escolar básica, como a realização de pesquisas em sites sem credibilidade científica e a cópia de produções textuais de outros pesquisadores sem atribuir a estes a devida autoria. Parte dos universitários tem, portanto, dificuldades tanto com as habilidades linguísticas e discursivas para leitura e produção dos textos próprios da esfera acadêmica quanto das normas de padronização da escrita e da ética requeridas nesse meio.

Sem a pretensão de enumerar todos os desafios, fato é que os alunos, quando chegam ao ensino superior, precisam ser compreendidos como sujeitos com histórias e formações

diferentes. Por isso, devem ser acolhidos e orientados nesse novo processo de ensino-aprendizagem, de forma que desenvolvam habilidades linguísticas e discursivas para a produção dos gêneros discursivos próprios da academia; conheçam com propriedade as normas e os princípios éticos desse domínio; entendam-se como sujeitos sociais inseridos em um contexto específico. Assim, esses estudantes terão condições de compreender os significados sociais das práticas de letramento privilegiadas no meio científico e imprimir-lhes suas identidades, de acordo com o propósito de cada situação de comunicação.

Diante desse cenário e levando-se em conta as duas questões norteadoras anunciadas no primeiro parágrafo, este estudo buscou investigar a visão, as crenças e as práticas de letramento acadêmico de graduandos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o intuito de se ter mais clareza das demandas desses discentes e da relação deles com o conhecimento linguístico e textual no contexto do ensino superior. Os dados que serviram de base para a produção deste artigo foram obtidos por meio de um questionário (sobre práticas de letramento acadêmico) disponibilizado na plataforma *Moodle* e respondido por cem alunos que cursaram a disciplina *Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos* (doravante OLP) no primeiro semestre de 2018. Cabe mencionar que essa disciplina, ofertada há mais de 10 anos na UFMG, tem por finalidade:

[...] levar ao domínio da leitura e da escrita de textos de gêneros acadêmicos (resenha, resumo, esquema, projeto, relatório), que são novidade para aqueles que ingressam nesse ambiente. Coordenada e elaborada por professores da Faculdade de Letras (FALE), a disciplina conta com o trabalho de cerca de vinte tutores (alunos da pós-graduação e da graduação da FALE), que atendem os alunos individualmente e estão em constante contato com eles (COSCARELLI; AMARAL, 2017, p. 184).

Ainda segundo as autoras, a OLP é uma disciplina semestral, na modalidade *on-line*, com carga horária de 60 horas. As atividades que a compõem são divididas ao longo de quinze semanas, e os estudantes nela matriculados têm acesso a materiais (como artigos, vídeos e *podcasts*), participam de fóruns de discussão e devem entregar tarefas, que são avaliadas e comentadas pelos tutores, relacionadas à leitura e/ou à escrita de gêneros acadêmicos. Ademais, objetiva-se que os alunos façam uma pequena investigação ao longo da disciplina, de maneira que, ao findar o semestre, eles tenham conhecido as mais relevantes etapas de realização de uma pesquisa acadêmica: procura por material bibliográfico em fontes confiáveis, leituras sobre a temática exigida, descrição e análise de dados etc.

Para os fins a que se propõe, este artigo está estruturado em oito seções para além da introdução: inicialmente, serão explorados os fundamentos teóricos que nortearam a pesquisa realizada; em segundo lugar, será apresentada a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo; posteriormente, nas quatro seções seguintes, serão descritos e analisados, à luz do

referencial teórico, os resultados obtidos; logo após, serão expostas as considerações feitas a partir das reflexões e das constatações empreendidas, e, por último, estão listadas as referências bibliográficas utilizadas para o presente estudo.

Fundamentos teóricos: letramento acadêmico por intermédio dos gêneros discursivos

O conceito de letramento – o qual recobre os usos sociais dos sujeitos quanto à leitura e à escrita (SOARES, 2004) – foi introduzido, nos estudos brasileiros, a partir de Kato (1986) e, desde então, diferentes pesquisadores, principalmente no âmbito educacional, têm se dedicado a essa questão. À medida que as pesquisas sobre o letramento avançaram, passou-se a afirmar que o letramento acontece em diferentes contextos (como na escola, na universidade, no ambiente digital), por isso se concebeu que os usos da leitura e da escrita são vários, logo, há múltiplos letramentos na sociedade (ROJO, 2009).

Ao se considerar essa ideia, investigações começaram a surgir com a finalidade de pensar os letramentos engendrados no âmbito acadêmico, já que as práticas sociais de leitura e de escrita que os sujeitos participam, no referido contexto, “envolvem a orientação do aluno para o desenvolvimento de múltiplas competências, em uma complexa inter-relação entre aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais” (BEZERRA, 2012, p. 147). Lea e Street (2014), referências nas investigações sobre o letramento acadêmico, apontam que, ao ingressarem no ensino superior, os discentes encontram, como um obstáculo, os processos relacionados à escrita e ao discurso nessa instância.

Assim, no caso brasileiro, o estudo das práticas letradas na universidade tem se difundido, principalmente, a partir da expansão universitária que ocorreu nos últimos anos no país. Tal fato é consequência, por exemplo, de ações governamentais em prol disso, como o Programa de Apoio à Reestruturação das Universidades (REUNI) – estabelecido pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 – cujo intuito central era a ampliação do acesso e da permanência no ensino superior público.

Nesse sentido, cada vez mais alunos, com diferentes trajetórias estudantis, tornam-se graduandos e carregam reclamações constantes de docentes universitários (assim como de próprios estudantes) no que concerne às dificuldades de leitura e de produção textual no universo acadêmico (MARINHO, 2010). Essa última constatação, expressa por Marinho (2010), leva-nos à imposição de investigar mais a dificuldade dos sujeitos nas práticas letradas, além de considerá-la nas proposições de ensino conduzidas pela universidade.

De acordo com Lea e Street (1998; 2014), os processos de escrita realizados pelos discentes na comunidade científica podem ser compreendidos a partir de três perspectivas: a primeira é focada nas habilidades individuais e cognitivas que os discentes precisam aprender e dominar, ou seja, busca-se minimizar as ausências de saberes dos sujeitos, de modo que eles estejam mais preparados. A segunda, por sua vez, centrada na socialização acadêmica, pauta-se na ideia de que os estudantes precisam apreender a lógica, a interpretação, a comunicação própria da universidade, isto é, os modos de ser e estar nesse espaço. Por fim, a terceira, compreendida como modelo do letramento acadêmico, incorpora as duas perspectivas anteriores, mas as ampliam, por pressupor a necessidade de se compreender os sentidos atribuídos pelos próprios alunos às práticas letradas acadêmicas. Sendo assim, interessa-se por entender, por exemplo, as relações de identidade e de poder que são estabelecidas entre os indivíduos e o conhecimento científico.

É relevante destacar que essas três abordagens, sobre a escrita no ensino superior, não são autoexcludentes (LEA; STREET, 2014, p. 480). Na verdade,

os três modelos são úteis tanto para pesquisadores que buscam melhor compreender a escrita e outras práticas de letramento em contextos acadêmicos quanto para educadores que desenvolvem currículos, programas instrucionais e refletem sobre suas próprias práticas de ensino.

Sendo assim, a tríade se complementa, essencialmente, quando se pensa em disciplinas (ofertadas no ensino superior) que possuem, como objeto de discussão, as práticas prototípicas de leitura e de escrita da universidade (FIAD, 2015). Dessa forma, a presente pesquisa defende, como tese principal, essa afirmação de Fiad (2015), por considerar que a proposta curricular da OLP – concretizada nos materiais, nas tarefas e nas demais estratégias de ensino da disciplina – abarca as habilidades técnicas e instrumentais do uso da língua (primeiro modelo), mas também se preocupa com as questões sociocomunicativas da lógica científica (segundo modelo) e os significados elaborados pelos alunos quanto à academia e às experiências de leitura e de escrita desse âmbito (terceiro modelo) (LEA; STREET, 2014).

Ainda, segundo Fiad (2015), relacionar os estudos do letramento acadêmico com uma perspectiva dialógica da linguagem pode ser uma possibilidade produtiva. Assim, o conceito de gênero discursivo, presente na teoria bakhtiniana (1997) (a qual pressupõe que o uso da língua é social, dialógico e ideológico), pode ser bastante válido e coerente. Segundo Bakhtin (1997), os gêneros discursivos são enunciados orais e escritos que concretizam o uso da língua realizado pelos sujeitos em diferentes esferas de atividade humana. De forma não muito distante, para Lea e Street (2014, p. 483), os gêneros são “situações comunicativas nas modalidades escrita e falada”, constituídos por diferentes linguagens.

Bakhtin (1997) ressalta que os gêneros são produzidos em cada “esfera da atividade humana”. De acordo com Marinho (2010), essa declaração é importante, tendo em vista que, ao se pensar assim, pode-se admitir que é previsível o fato de os estudantes, ao vincularem-se ao ensino superior, não terem amplo domínio dos gêneros que são produzidos na esfera acadêmica, como artigos científicos, dissertações, teses, resenha acadêmica, projetos de pesquisa etc. Isso acontece, uma vez que as práticas letradas no Ensino Fundamental e Médio privilegiam outros gêneros. Nessa lógica, a comunidade universitária precisa desfazer crenças (por exemplo, a de que a aprovação de um recém-ingresso no ensino superior é garantia de domínio das práticas letradas acadêmicas), pois uma melhor inserção na universidade dependerá das experiências vivenciadas pelos sujeitos nessa esfera (MARINHO, 2010).

Russel, em entrevista dada a Ramos e Espeiorin (2009), declara que a escrita acadêmica é diferente da realizada na educação básica, tendo em vista que é muito mais especializada. Diante disso, os graduandos precisam não só entender e usar a terminologia científica, assim como precisam aprender os gêneros discursivos apropriados à academia. Logo, como salienta Bezerra (2012), a teorização sobre gêneros é crucial quando se pensa em investigações sobre leitura e escrita nos dias de hoje, independentemente do modelo de análise adotado. Motta-Roth e Hendges (2010) também defendem a necessidade dos gêneros discursivos acadêmicos serem ensinados – quanto aos aspectos linguísticos, comunicativos, funcionais, constitutivos, retóricos –, a fim de que os ingressantes na universidade alcancem sucesso nesse ambiente.

Dessa forma, ao associar os arcabouços teóricos supracitados, conclui-se que os letramentos acadêmicos se compõem, principalmente, por práticas sociais de leitura e de escrita de gêneros acadêmicos. Essas não estão restritas à aquisição de habilidades e à socialização acadêmica, já que também devem considerar a complexidade da natureza dessas práticas, permeadas por questões de identidade, poder e produção de significados.

Percurso metodológico

Tendo em vista o objetivo central da presente pesquisa (relativo à investigação das visões, crenças e práticas de letramento acadêmico de graduandos da UFMG, matriculados na OLP), foi aplicado, no *Moodle* da própria disciplina (em abril de 2018), um questionário, com um total de 12 perguntas, sendo todas de múltipla escolha⁵. Ao aluno, era permitido marcar apenas uma alternativa, com exceção das perguntas de 2 a 6, em que eles poderiam submeter

⁵ Optamos por um questionário estruturado devido ao número de informantes ser elevado.

mais de uma resposta. A primeira pergunta desse questionário, “em que ano do seu curso você está?”, serviu-nos para traçar o perfil do respondente; já as demais perguntas trataram, especificamente, da autoavaliação dos discentes quanto às suas práticas de letramento acadêmico.

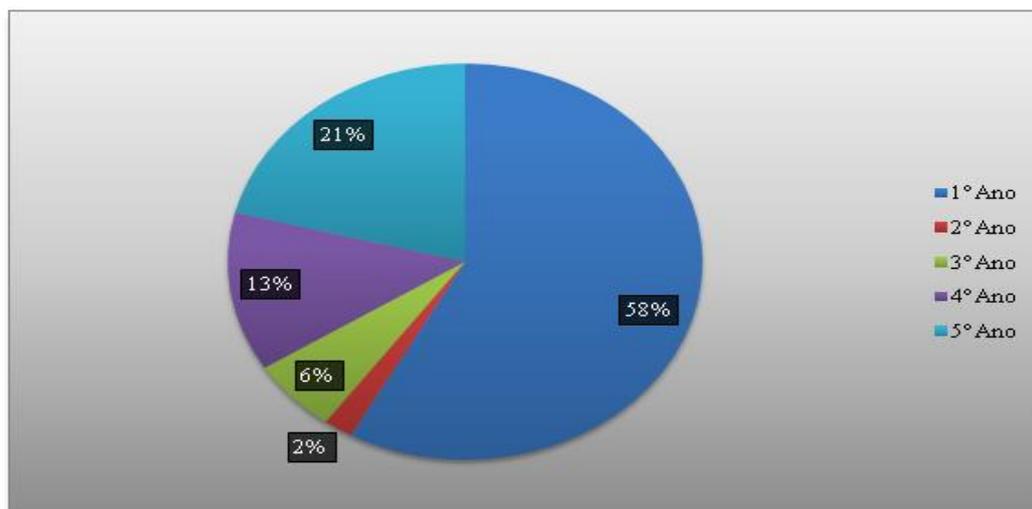
É importante ressaltar que a disciplina é ofertada, semestralmente, para 500 alunos, de diferentes cursos de graduação da UFMG, sendo obrigatória para alguns (tais como Aquacultura, Filosofia, Estatística, Engenharias etc.) e optativa/eletiva para outros⁶. Embora o questionário seja uma atividade integrante das tarefas que compõem a disciplina, ele não é avaliativo/obrigatório; sendo assim, o graduando tinha liberdade de respondê-lo ou não. Dessa maneira, contamos com a contribuição de 100 respondentes. Os dados coletados para a pesquisa quali-quantitativa⁷ (BRÜGGEMANN; PARPINELLI, 2008) foram tabulados, seguindo uma regra de três simples, com exceção das perguntas em que o aluno poderia marcar mais de uma alternativa. Para esses casos, decidimos lidar com os dados absolutos. Todos os dados foram dispostos em gráficos, para melhor visualização e interpretação das informações. A partir disso, foi realizada uma análise das respostas obtidas à luz dos teóricos supracitados, conforme será visto na seção a seguir.

Perfil dos alunos participantes

Haja vista a problemática que envolve as noções de letramento acadêmico (MARINHO, 2010; FIAD, 2015), apresentamos, a seguir, os resultados obtidos a partir do questionário aplicado, bem como a nossa análise dessas informações. Dessa maneira, o primeiro dado que se buscou conhecer foi o ano de graduação que cada aluno cursava. Essa é uma informação relevante, uma vez que o tempo de contato com o ambiente universitário, geralmente, implica alterações na atuação dos graduandos quanto ao letramento acadêmico. O gráfico 1, construído com base nas respostas dadas no questionário, revela que 58% dos discentes cursavam o primeiro ano da graduação e, em segundo lugar, 21% deles estavam no último ano.

⁶ Todos os alunos que optaram por participar da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento, no qual é garantido o sigilo da identidade dos participantes e o uso exclusivamente das informações concernentes à pesquisa.

⁷ Nesse tipo de investigação, a objetividade (quantitativo) e a subjetividade (qualitativo) estão inter-relacionadas, ou seja, essas “duas realidades permitem que as relações sociais possam ser analisadas nos seus diferentes aspectos” (BRÜGGEMANN; PARPINELLI, 2008, p. 564).

Gráfico 1 – Ano de curso de graduação

Fonte: elaborado pelos autores.

Esses dados explicam a pouca intimidade dos graduandos, recém-ingressos ao ensino superior, com muitas das práticas acadêmicas, fato que será evidenciado mais adiante, ainda neste artigo. Conforme já exposto, quando os alunos chegam à universidade, eles se veem em um novo contexto que lhes exige habilidades de leitura e de escrita de textos que não lhes foram ensinadas nos anos escolares (MARINHO, 2010), já que muitos materiais não estudados são gêneros discursivos específicos do meio acadêmico. Contudo, o fato de muitos estudantes que estão no último ano da graduação cursarem a disciplina é um indicativo da visão que eles têm sobre o uso da língua nessa esfera social, da importância de se ter domínio da linguagem para produção dos trabalhos finais, enfim, das relações de poder estabelecidas entre os sujeitos e o conhecimento científico. Portanto, conhecer o tempo de contato dos alunos com esse ambiente é fundamental para avaliar as práticas deles nessa esfera e, assim, direcioná-los de forma mais efetiva às demandas que apresentam.

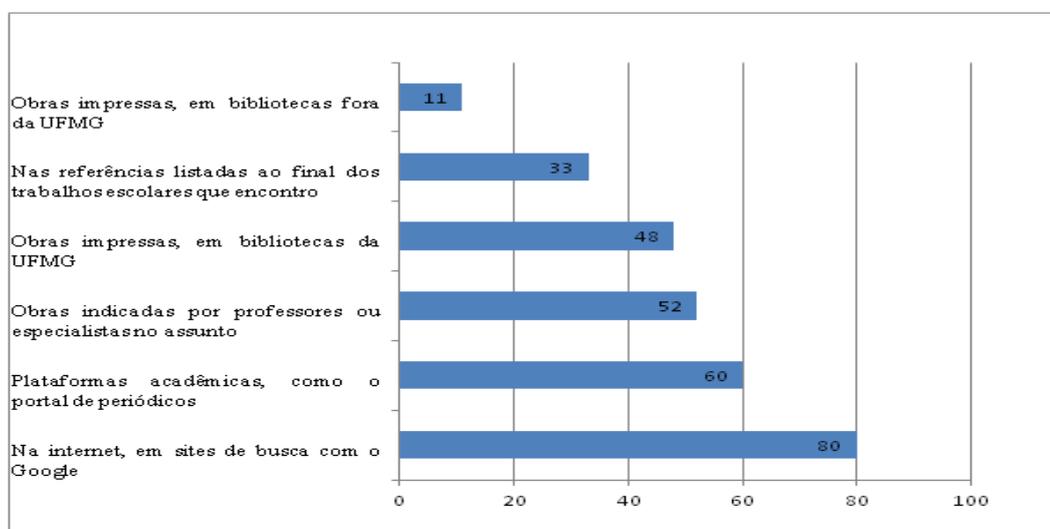
Vale ressaltar que a disciplina OLP é obrigatória no primeiro período para vários cursos da UFMG. Essa obrigatoriedade denota a concepção da instituição de ensino em relação ao que ela acredita ser importante para um graduando saber em relação ao letramento acadêmico. Ao propor o questionário, com o intuito de conhecer as práticas, as visões e as crenças do alunado, busca-se “entender os significados que os sujeitos que estão na academia atribuem ao que nela acontece em termos de leituras e escritas” (FIAD, 2015, p.28). Isso ratifica a tese defendida de que a disciplina OLP contempla as três perspectivas de letramento propostas por Lea e Street (2014), pois ela procura conhecer os significados atribuídos pelos discentes nas práticas de

leitura e de escrita na universidade, para, então, auxiliá-los na comunicação própria dessa comunidade e nos modos de ser, estar e atuar na academia.

Busca por informações: conhecimentos dos alunos sobre sites e formas de pesquisa

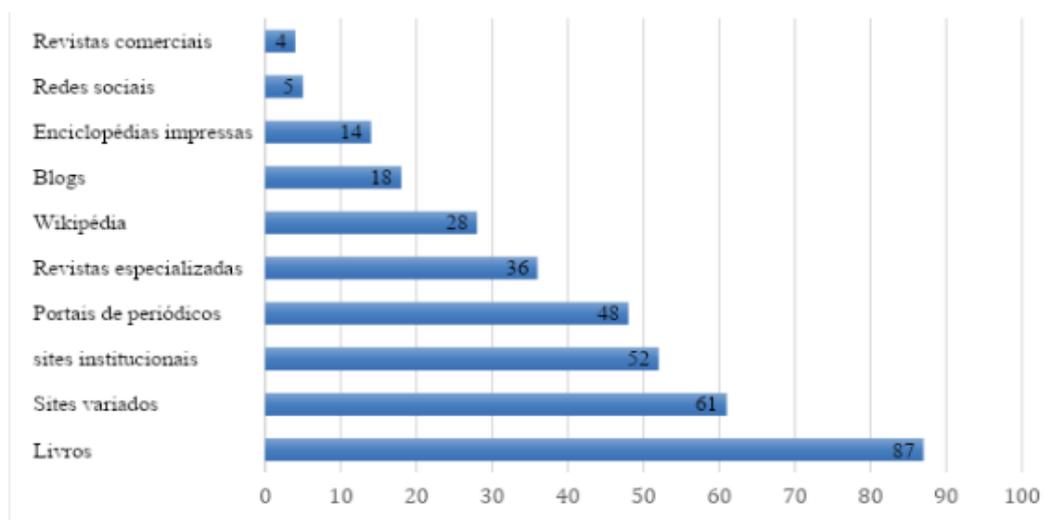
Em relação às fontes de pesquisa que os graduandos adotam para realizar seus trabalhos, verificou-se que a maioria deles não faz uso de ferramentas de pesquisa com credibilidade acadêmica e mantém a cultura da educação básica de pesquisar em sites variados que, comumente, não são especializados e nem confiáveis. Como os respondentes podiam assinalar mais de uma resposta à pergunta “como você escolhe referências teóricas para seus trabalhos escolares?”, grande parte afirmou buscar referências para elaboração de trabalhos em sites de busca, como o *Google* (80 respostas), e/ou em portais de periódicos (60 respostas), conforme se vislumbra no gráfico 2:

Gráfico 2 - Locais onde busca referências



Fonte: elaborado pelos autores.

Outra questão pertinente que se investigou foi: “que materiais você usa para fazer pesquisas para as disciplinas do seu curso?”. Os dados obtidos podem ser conferidos no gráfico 3.

Gráfico 3 - Materiais consultados para fazer pesquisas

Fonte: elaborado pelos autores.

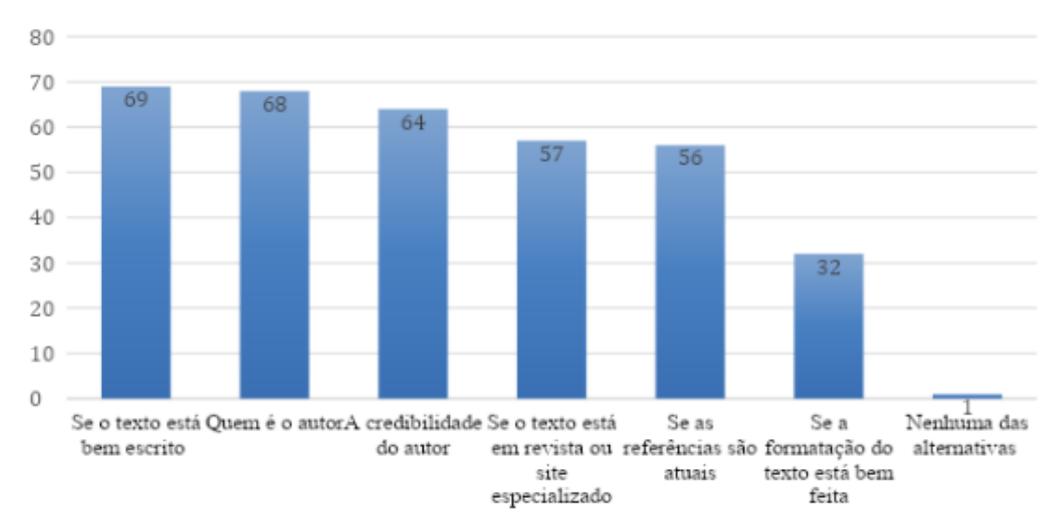
Os livros foram apontados por 87 dos graduandos como o material mais consultado para fazer pesquisa. Esse é um dado positivo, uma vez que os discentes, em sua maioria, optam por um material adequado ao cientificismo acadêmico. Além disso, há de se considerar que muitos livros estão disponíveis em formato digital, para venda em livrarias *on-line* (*e-book*) e/ou gratuitos em portais. É importante ressaltar que, ao compararmos esse dado ao gráfico anterior, sites de pesquisa facilitam a localização das versões digitais dessas obras.

No entanto, a busca em sites variados, que representa 60 das respostas, é uma questão a se considerar, já que muitos não são recomendáveis, por não se adequarem ao padrão científico que requer o meio acadêmico. Como já mencionado, no ensino superior, grande parte dos alunos conservam a prática prototípica do ensino fundamental e médio de pesquisar em sites diversos cujas informações, muitas vezes, não são confiáveis. Assim, ao chegarem à universidade com essa cultura, é necessário ajudá-los a se inserirem nas práticas de letramento acadêmico, para que aprendam a buscar fontes seguras de informação.

Na pergunta “para selecionar os materiais que você vai usar nos seus trabalhos você verifica”, foi investigada a prática dos discentes quanto aos critérios adotados por eles para selecionarem materiais de consulta para a realização dos trabalhos (gráfico 4). De forma bastante equilibrada, os dados mostram que eles observam se o texto é bem escrito, o autor e a credibilidade dele no meio acadêmico, se o suporte que veicula o texto é especializado e, por fim, se é uma fonte atual. Esse dado, associado ao anterior, mostra-se positivo, pois os

estudantes se mostram criteriosos ao fazer a seleção de material que subsidiará seus trabalhos, como pode ser visto no gráfico 4 abaixo:

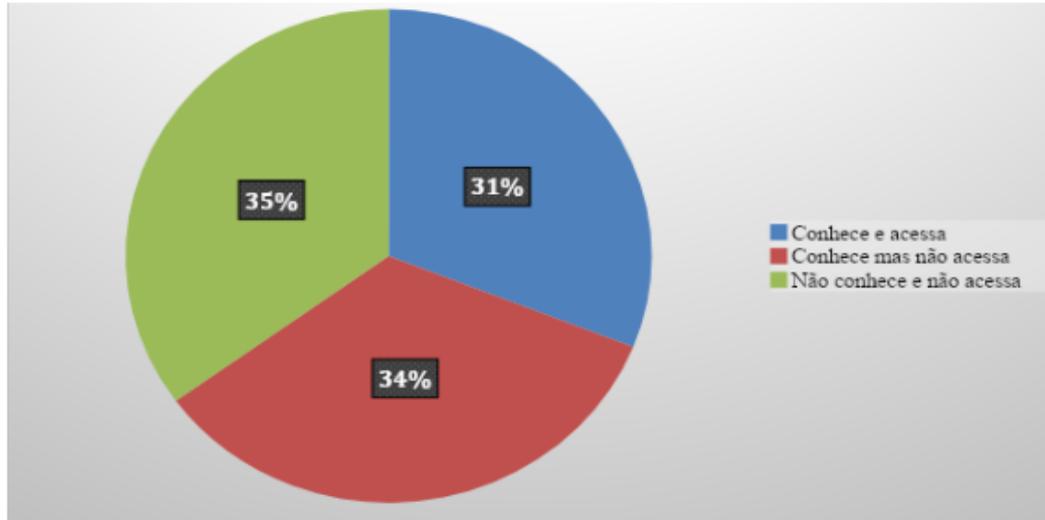
Gráfico 4 - Itens verificados para utilização dos materiais em trabalhos acadêmicos



Fonte: elaborado pelos autores.

Quando perguntados se “[...] conhece[m] o Portal de Periódicos da Capes”, apenas 31 dos alunos afirmaram conhecer e acessar o Portal de Periódicos da Capes. Como pode ser constatado no gráfico 5, a seguir, a maioria não conhece o Portal ou conhece, mas não acessa. Esse último dado, aliado ao anterior, em que 60 dos graduandos buscam referências em sites variados, ratifica a falta de consciência dos discentes no que concerne à credibilidade científica que um texto precisa para se tornar referência no meio acadêmico. Pelas informações coletadas, fica evidente a necessidade de se apresentar esse Portal aos estudantes, assim como de ajudá-los a melhor usá-lo, já que podem até conhecê-lo sem ter conhecimento sobre as possibilidades de filtragem na busca por artigos, por exemplo.

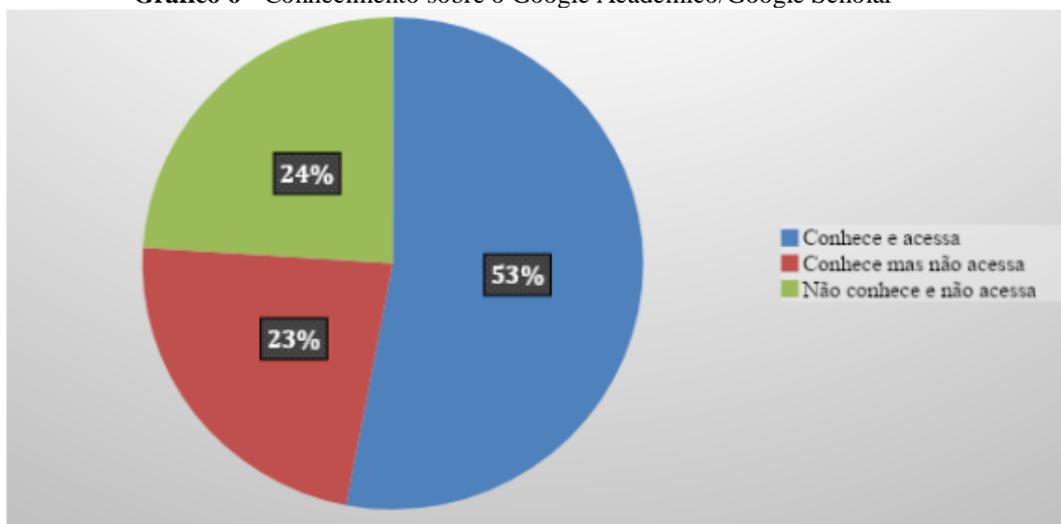
Gráfico 5 - Conhecimento sobre o Portal de Periódicos da Capes



Fonte: elaborado pelos autores.

Por outro lado, quando perguntados se “[...] conhece[m] o Google Acadêmico/Google Scholar”, 53% dos alunos disseram conhecer e acessar a ferramenta, conforme exposto no gráfico 6 abaixo. Mais uma vez, essa prática de consulta pode ser considerada como resultante da cultura que vem desde a educação básica e também pela facilidade desse tipo de pesquisa, visto que os discentes fazem-no intuitivamente, devido ao fato de o método para busca no Google Acadêmico ser idêntico ao do Google tradicional.

Gráfico 6 - Conhecimento sobre o Google Acadêmico/Google Scholar



Fonte: elaborado pelos autores.

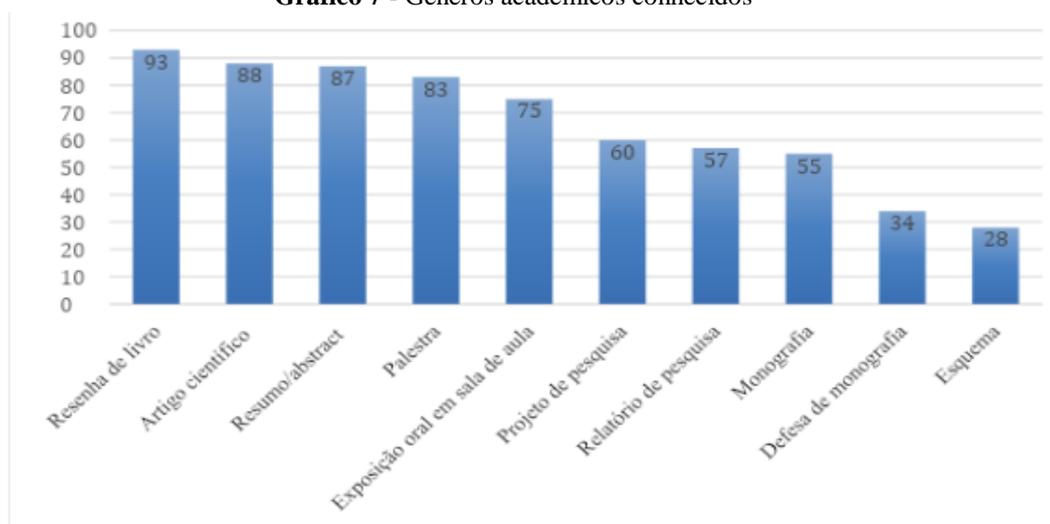
Relação dos alunos com os gêneros acadêmicos

Outro desafio com que o aluno se depara na universidade é a leitura e a produção de determinados gêneros discursivos bastante complexos com os quais ele não tem familiaridade, visto que são típicos do ambiente acadêmico. Conforme assegura Marinho (2010, p. 366),

[...] os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental médio. A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia – artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros – são realizadas, de preferência, na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos, por necessidades próprias, esses gêneros.

Os gêneros que circulam na esfera universitária exigem do graduando habilidades tais como: expressar-se oralmente e por escrito, selecionar, avaliar, relatar, concluir, argumentar. Assim, buscou-se conhecer, pelo questionário aplicado, os gêneros conhecidos pelos estudantes, tanto para leitura quanto para a produção, com o propósito de se ter mais clareza das demandas deles nesse contexto. No gráfico 7, constam os gêneros acadêmicos mais conhecidos pelos informantes:

Gráfico 7 - Gêneros acadêmicos conhecidos



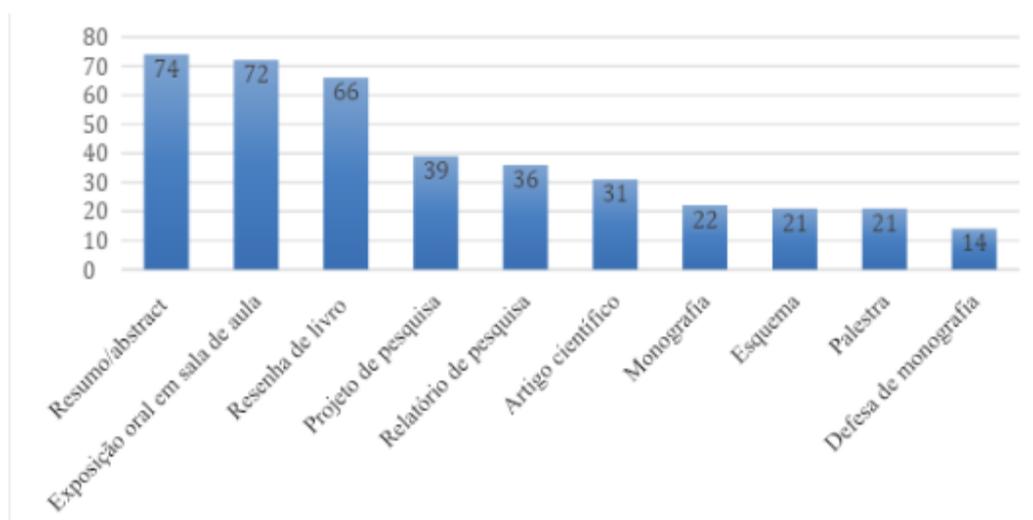
Fonte: elaborado pelos autores.

Quando perguntados “dos gêneros acadêmicos listados a seguir marque os que você já leu/ouviu”, conforme se constata no gráfico acima, os gêneros mais conhecidos pelos graduandos são aqueles comumente explorados no ensino básico (resenha de livro, resumo, palestra e exposição oral em sala de aula), com exceção do artigo científico. Evidentemente, há especificidades quanto à produção e à circulação entre esses gêneros, como a resenha, no Ensino Médio, por exemplo, em comparação ao Superior. Mesmo assim, entende-se que há aspectos

funcionais, estruturais e retóricos que se mantêm relativamente estáveis nos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997).

Por outro lado, quando perguntados “dos gêneros acadêmicos listados a seguir marque os que você já produziu”, o resumo, a exposição em sala de aula e a resenha foram os gêneros mais citados, em detrimento do projeto e do relatório de pesquisa, do artigo científico, da monografia, do esquema e da palestra, como se constata no próximo gráfico:

Gráfico 8 - Gêneros acadêmicos produzidos



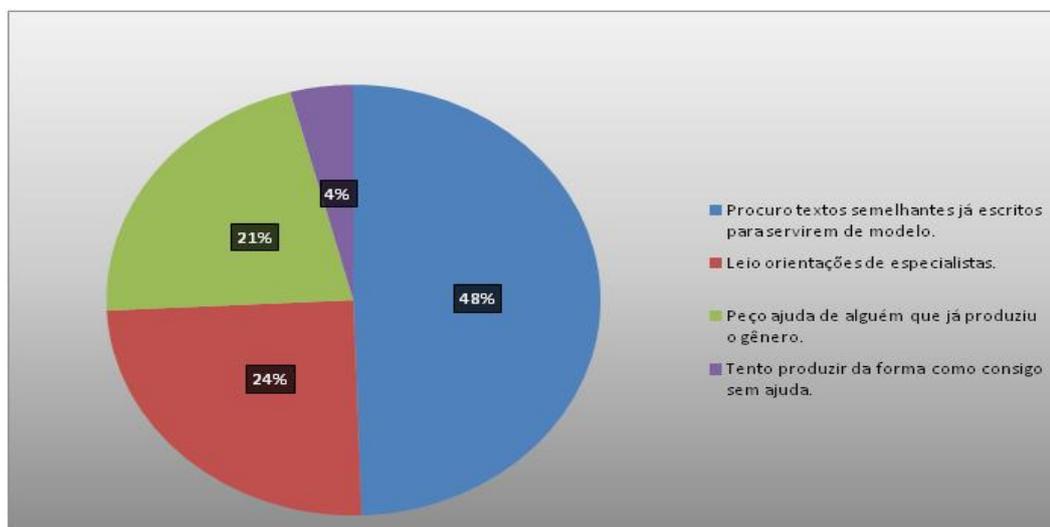
Fonte: elaborado pelos autores.

Esse fato alerta para a necessidade de esses últimos gêneros serem trabalhados no ensino superior, tendo em vista que circulam recorrentemente em contextos acadêmicos. Conforme assegura Marinho (2010), não se pode querer que os alunos cheguem à universidade com o domínio das habilidades linguísticas e discursivas inerentes aos textos dessa esfera, pois a leitura e a produção de gêneros acadêmicos não são o foco do currículo das escolas. Além disso, uma proposta de trabalho adequada com tais gêneros discursivos, na perspectiva do letramento acadêmico (LEA; STREET, 2014), não deve se restringir à forma de organização dos textos, pois deve abarcar o entendimento do porquê de alguns destes serem privilegiados nas práticas acadêmicas (MARINHO, 2010).

Ainda que a escrita seja um ato social em que o aluno, ao chegar ao ensino superior, já possui experiências anteriores de seu percurso escolar que serão relevantes para construção de novas práticas que a universidade impõe, é importante empreender esforços no sentido de compreender as demandas dos graduandos e conduzi-los no processo de inserção crítica nas práticas do letramento acadêmico. No gráfico 9, exposto a seguir, estão apresentadas as

respostas dos alunos para a pergunta: “quando você tem dúvidas sobre a escrita de algum texto acadêmico que nunca produziu, como você procede?”.

Gráfico 9 - Atitudes dos alunos frente à dificuldade em se produzir algum gênero acadêmico específico



Fonte: elaborado pelos autores.

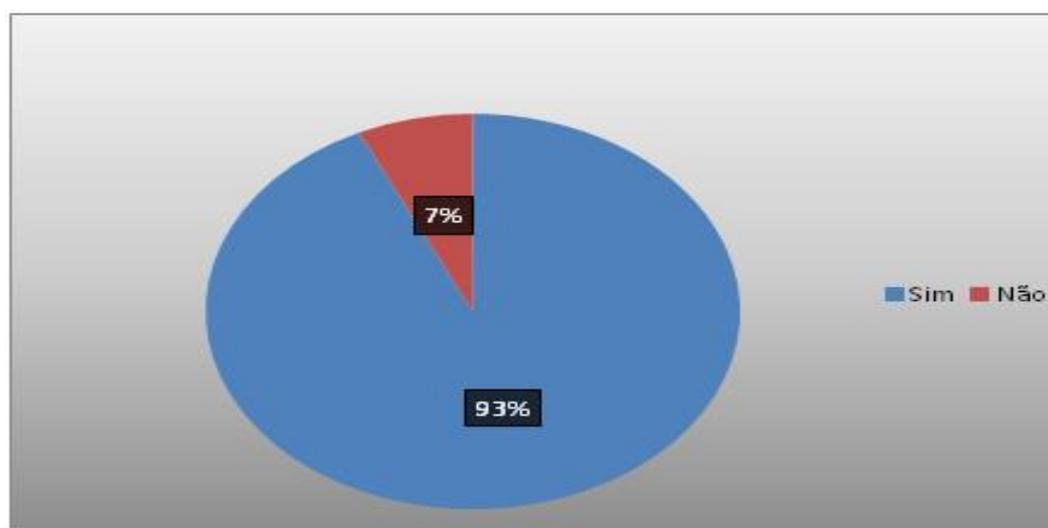
Dadas as dificuldades concernentes aos gêneros acadêmicos, que possuem especificidades, muitas vezes, pouco dominadas pelos alunos (MARINHO, 2010; FIAD, 2015), o gráfico 9 apresenta os dados que refletem os meios adotados por eles para suprir suas demandas quanto à redação desses gêneros. A maior parcela (48%) utiliza como recurso a procura por textos semelhantes. Se comparamos este resultado às respostas representadas nos gráficos 2 e 3, deparamo-nos com um possível problema: o pouco critério dos alunos na seleção de fontes de pesquisas confiáveis, com uma maior preferência por sites de pesquisas gerais, pode levar a informações equivocadas sobre esses gêneros acadêmicos. Por outro lado, a busca por esclarecimentos com pessoas que sejam especialistas nesses gêneros ou com pessoas que já produziram esses textos anteriormente, que somados totalizam 45% dos informantes, é uma alternativa mais viável, que pode agregar maiores conhecimentos sobre as especificidades desses gêneros, contribuindo, conseqüentemente, para uma melhor participação nas práticas letradas.

Noções de plágio e de citação

Outra problemática que permeia a esfera acadêmica refere-se à boa articulação das diferentes teorias já existentes. Não basta ao discente ler e produzir os gêneros discursivos mais

recorrentes na academia; este âmbito exige uma postura ética dos sujeitos, em respeito aos estudos desenvolvidos anteriormente. Segundo Costa e Lima (2018), a ideologia do *publish or perish* teve, como consequências, “o produtivismo acadêmico, o controle da pesquisa e a quantidade de publicações em periódicos indexados nas melhores bases de dados e com índices de impacto significativos” (p. 142). Somado a isso, a prática do plágio também se tornou algo recorrente. Para as autoras citadas, o pouco conhecimento, principalmente de alunos universitários, sobre a prática de letramento acadêmico, contribui para esse cenário. Em contrapartida, essa prática é refutada pela academia, “[baseada] na noção de autoria, de originalidade e de recorrência a conhecimentos e discussões formulados anteriormente, que precisam ser citados e referenciados e a partir dos quais se produz uma reflexão pessoal e original” (COSTA; LIMA, 2018, p. 142). Dada essa motivação, buscamos averiguar, também, se os graduandos da OLP estão cientes sobre como citar os textos lidos e se possuem conhecimento sobre o que é plágio, aspecto que envolve uma questão de poder na academia. O gráfico 10 abarca a existência ou não de uma preocupação em torno da questão do plágio:

Gráfico 10 - Preocupação do aluno para se evitar o plágio

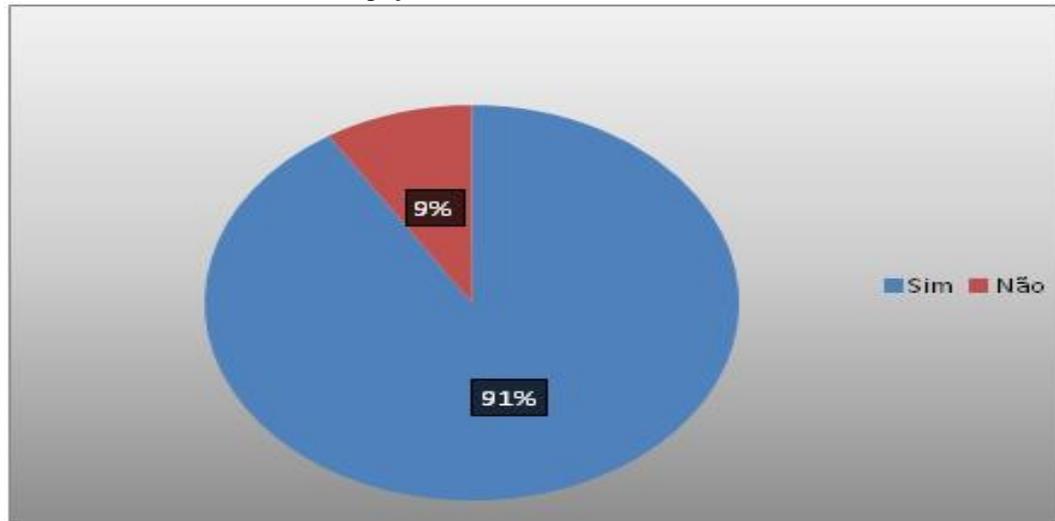


Fonte: elaborado pelos autores

A partir das respostas para a pergunta: “você se preocupa com o Plágio quando escreve seus trabalhos?”, percebemos que a grande maioria dos participantes (93%) afirma ter preocupação em se evitar o plágio na produção de seus textos acadêmicos. A explicação para esse resultado pode ser a maior amplitude de discussões dada a esse tema nas universidades. É importante frisar, inclusive, que na própria disciplina (OLP) há uma atividade voltada para as noções de plágio (definição, consequências da prática e como se evitar). Essa característica pode estar atrelada ao resultado obtido, todavia também temos ciência de que, na prática, podem

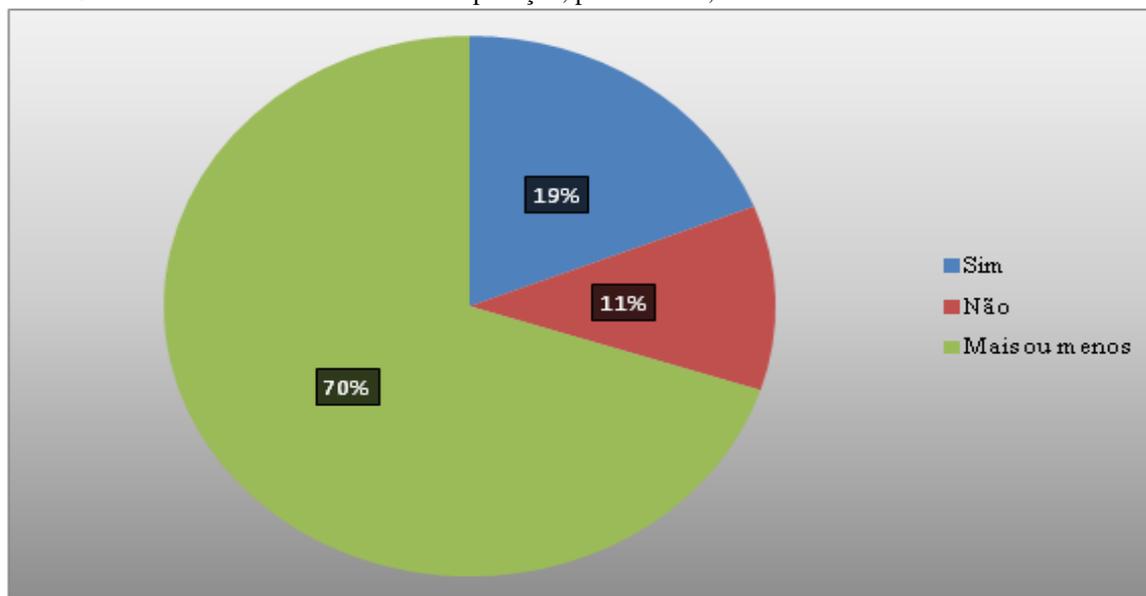
existir expressivas dificuldades em superar o plágio, principalmente para graduandos recém-ingressos.

Gráfico 11 - Preocupação dos alunos em citar as fontes consultadas



Fonte: elaborado pelos autores

Em consonância ao gráfico anterior, no gráfico 11, em que se buscou verificar “se [o aluno se] preocupa em citar as fontes consultadas nos seus trabalhos”, a grande maioria dos estudantes (91%) afirma se preocupar em citar os autores das fontes consultadas. A explicação, também para esse dado, pode residir no fato de o aluno ter, ao menos na disciplina, conhecimento sobre a importância em se citar outros estudos adequadamente, bem como se evitar a prática do plágio. Tal postura não somente é benéfica para o meio acadêmico, como denota seriedade dos futuros pesquisadores. Por último, no gráfico 12, são apresentadas as respostas para a pergunta “você sabe usar as normas da ABNT para fazer citações?”.

Gráfico 12 - Conhecimento sobre a aplicação, pelos alunos, das normas da ABNT

Fonte: elaborado pelos autores

Apesar de os alunos dizerem se preocupar tanto com o plágio quanto em citar as fontes consultadas, boa parte deles (70%) não possui domínio das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), usualmente aplicadas na formatação de textos acadêmicos. É provável que esses informantes desconheçam essas normas, por estarem no início de seus cursos de graduação (conforme visto no gráfico 1, cujo resultado aponta para 58 respondentes no primeiro ano de graduação). Sendo assim, eles possuem pouca familiaridade com normas técnicas. Outro fato que pode estar relacionado aos resultados obtidos é a existência de outras normas técnicas (como Vancouver, APA etc.), mais usadas, preferencialmente, em determinados cursos de graduação, o que confere uma não padronização quanto às normas a serem aplicadas nos gêneros acadêmicos. Em suma, o pouco ou o não conhecimento das normas da ABNT não implica o fato de que os graduandos não citam os autores consultados. É necessário, portanto, complementar nosso estudo, a fim de se averiguar quais e como as normas de citação são aplicadas pelos respondentes.

Considerações finais

Como já afirmado, o letramento se faz presente em distintos contextos de ensino, tornando os usos da leitura e da escrita plurais (ROJO, 2009), e esse fato, certamente, não

excluiria o ambiente universitário. Contudo, um número significativo de discentes, os quais adentram no ensino superior, não apresentam domínio da interpretação e da produção de gêneros estudados nesse meio (MARINHO, 2010), assim como não têm diferentes vivências e representações quanto aos aspectos sociocomunicativos e às relações de poder na academia (LEA; STREET, 2014).

A partir da análise dos dados feita neste estudo, percebeu-se que muitos graduandos reconhecem a importância de pautarem as buscas em livros e sites que possuam credibilidade científica, procuram por materiais bem elaborados e por autores relevantes e se preocupam com o plágio. No entanto, há aspectos, tais como a preferência por sites de pesquisa que inspira pouca credibilidade acadêmica, o pouco domínio da leitura e da produção de outros gêneros discursivos que circundam o meio acadêmico e também das normas da ABNT, que exigem de nós, enquanto formadores desses estudantes, uma reflexão e uma mudança de estratégia pedagógica. Nessa perspectiva, é preciso compreender o aluno que inicia sua graduação como um sujeito que requer orientações, discussões, auxílios, experiências com embasamento nos três modelos de letramento apresentados, ou seja, deve-se considerar: (i) as habilidades no uso da língua; (ii) a socialização acadêmica quanto às nuances prototípicas da ciência; e (iii) as relações e os significados construídos nas práticas sociais da universidade.

Para mais, seria de grande importância, em trabalhos futuros, investigar os conhecimentos prévios dos discentes com relação às suas trajetórias escolares no momento da aplicação do questionário. Isto é, reconhecemos que outras deduções pudessem ser feitas se soubéssemos o percurso acadêmico do informante, por exemplo, se ele já iniciou ou concluiu uma graduação anteriormente. Uma resposta afirmativa a esta última questão, de certo, influenciaria nas respostas constituintes do questionário utilizado. Além disso, poderíamos realizar o cruzamento entre os dados do questionário (como confrontar um grupo de respostas em relação a determinado curso superior). Isso possuiria, também, papel fundamental na análise mais profunda dessa temática, já que promoveria novas leituras dos resultados obtidos e a possibilidade de diferentes apreensões das respostas dos alunos.

Portanto, a partir deste trabalho, impende-se (não só no escopo da disciplina OLP) a busca por metodologias e estratégias de ensino que visem a um melhor direcionamento no processo de aprendizagem dos gêneros acadêmicos e que atribuam funções sociais e comunicativas à produção desses textos, para que os alunos potencializem suas práticas letradas e, por meio delas, consolidem conhecimentos da esfera universitária (MARINHO, 2010).

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.
- BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n.º 4, p. 247-258, out/dez, 2012.
- BRASIL. *Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em 09 jun. 2020.
- BRÜGGEMANN, O. M.; PARPINELLI, M. A. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. *Revista Escola Enfermagem USP*, n. 42, p. 563-568, mar. 2008.
- COSCARELLI, C. V.; AMARAL, L. L. O ensino de escrita acadêmica a distância na UFMG: um relato de experiências. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 7, n. 2, p. 182-199, dez. 2017.
- COSTA, R. F.; LIMA, C. A. Promoção do letramento acadêmico contra a prática do plágio. *Revista ProLíngua*, v. 13, n. 2, p. 141-152, ago. 2018.
- FIAD, R. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 23-34, 2015.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- LEA, M. R. STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução: Fabiana Komesu; Adriana Fischer. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul/dez, 2014. Título original: The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications.
- LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, London, v. 23, n. 2, p. 157- 166, jun. 1998.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- RAMOS, F. B.; ESPEIORIN, V. M. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade – entrevista com David Russel. *Conjectura*, v. 14, n. 2, 2009.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.*, n.25, p. 5-17, 2004.

A TENSÃO DA FATALIDADE: UM ESTUDO SEMIÓTICO DA RELAÇÃO ENTRE O HOMEM E A MORTE NA NARRATIVA DE GUIMARÃES ROSA

Letícia Moraes Lima¹

RESUMO: Neste trabalho, investigaremos como a morte, considerada um momento limítrofe para a existência humana, é configurada na narrativa “Fatalidade”, presente no volume de *Primeiras Estórias*, de Guimarães Rosa. Utilizamos a semiótica discursiva, uma teoria e metodologia erigida na década de 1960 por Greimas e outros semiotistas mais contemporâneos, tais como Claude Zilberberg, quem desenvolve os conceitos de intensidade e extensidade. Esses funtivos se mostraram úteis para a compreensão de como os atores se relacionam com a noção de fatalidade. Notamos que, no curto espaço de tempo em que os atores se relacionavam com a espera da morte, a extensidade e a intensidade faziam-se presentes; a morte, enquanto objeto, mantém relações com o estado de alma dos atores.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica. Guimarães Rosa. Morte. Tensividade.

ABSTRACT: We aim to investigate how death, considered a borderline moment for human existence, is configured in the narrative written by Guimarães Rosa, a Brazilian writer. The narrative is called “Fatalidade” and it is part of the book “Primeiras Estórias”. We use the methodology of discursive semiotics, a structuralist theory and methodology born in the 1960s by Greimas and other scholars in France. We also use the contributions of the tensivity approach of semiotics, especially those coming from the semiotist Claude Zilberberg, such as the concepts of intensity and extensity. We have proved that the tensivity hypothesis is useful for understanding how the actors relate to the waiting of death in the narrative context.

KEYWORDS: Semiotics. Guimarães Rosa. Death. Tensivity

Introdução

Ao debruçarmo-nos sobre a obra de Guimarães Rosa, em uma busca inicial de subsídios para o trabalho, vimo-nos diante do discurso que o autor proferiu, por ocasião da posse, na *Academia Brasileira de Letras*, em 1967, três dias antes de sua morte, no qual pronunciou: *O mundo é mágico. As pessoas não morrem, elas ficam encantadas*. Cotejando tal declaração com a leitura de sua obra, questionamo-nos: será que, de fato, a morte pode ser vista como uma espécie de encantamento nas narrativas rosianas? Surgiu daí a ideia de se realizar uma análise pelo viés da semiótica discursiva de alguns contos² presentes no volume de *Primeiras Estórias*, cuja temática tivesse como eixo a finitude ou girasse em torno dela.

¹Departamento de Linguística, da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo (USP). Cidade de São Paulo – SP, Brasil. E-mail: lesemiotica@gmail.com.

² O trabalho que apresentamos aqui faz parte de uma série de estudos desenvolvida a respeito do livro *Primeiras Estórias*, de Guimarães Rosa. Alguns deles já foram publicados: Moraes Lima & Martins (2016); Moraes Lima (2018).

O presente artigo é fruto desse estudo, aderindo à proposta de análise da semiótica, neste trabalho, objetivou-se descrever como a temática a respeito da morte, momento limítrofe da existência humana, encontra-se figurativizada em “Fatalidade”, narrativa contida no volume de *Primeiras Estórias*, de Guimarães Rosa. Teve-se, como princípio norteador das análises, a identificação de como os atores são afetados do ponto de vista da tensividade ao vislumbrar esse momento, e a caracterização, por meio das isotopias figurativas, da construção do que se poderia denominar um “encantamento na passagem da vida para a morte” ao longo de tal narrativa.

A base teórica da semiótica

A semiótica discursiva, conhecida também como semiótica greimasiana ou da *Escola de Paris*, é herdeira da linguística saussuriana; concebida como uma teoria da significação, floresceu com grande influência das contribuições advindas das análises de Vladimir Propp sobre os contos tradicionais russos, das ideias antropológicas de Claude Lévi-Strauss e dos pressupostos a respeito da linguagem de Louis Hjelmslev. Seu arcabouço teórico e metodológico tem a *priori* como objetivo não o sentido, mas o processo e os mecanismos de construção e apreensão do sentido no texto; ela questiona como é que o texto organiza-se para dizer aquilo que diz.

Sendo assim, sua preocupação extrapola a própria condição do signo em si e volta-se para as relações que um signo estabelece com outro - tratando-se, portanto, do processo de significação- no interior dos mais diversos textos e linguagens, como a verbal, a visual, a sincrética, entre outras. Dentre os diversos desenvolvimentos da semiótica de Greimas após a década de 80, sobretudo, nos idos dos anos 90, depois da morte do semioticista, destacamos as pesquisas de Claude Zilberberg, com a ajuda de Jacques Fontanille, condensadas na teoria conhecida hoje por semiótica tensiva. Essa vertente da semiótica, que dá continuidade ao projeto greimasiano, destaca-se por engendrar um quadro teórico que abriga os elementos sensíveis participantes da geração do sentido; os conteúdos sensíveis são compreendidos em termos de categorias contínuas.

Na perspectiva dos estudos tensivos, para que exista a presença, é preciso associar uma determinada intensidade à uma determinada posição ou quantidade na extensão. A presença reúne forças – no eixo da intensidade-, posições e quantidades – no eixo da extensidade-, ao mesmo tempo. A tensividade é entendida como o resultado da relação contínua da intensidade

e da extensidade; enquanto o eixo da intensidade está relacionado ao sensível, o eixo da extensidade relaciona-se ao inteligível. A tensividade é, em outras palavras, o lugar imaginário das tensões provenientes da *correlação* da intensidade (estados de alma) e da extensidade (estados de coisas). O sentido é, então, construído nessa relação instável entre sujeito e mundo.

A correlação dessas duas dimensões, da intensidade e extensidade, pode dar-se por duas formas distintas, as quais Zilberberg (2011) define como correlação conversa (“quanto mais... mais...”, “quanto menos... menos”), o que pressupõe uma relação de implicação, e correlação inversa (“quanto mais... menos”, “quanto menos... mais”), postulando uma relação de concessão. É a partir de tais contribuições da tensividade que analisaremos a narrativa “Fatalidade”, procurando compreender como a finitude recebe uma espécie de encantamento, que modaliza os sujeitos envolvidos no acontecimento.

***Fatum*, fatalista: as categorias sensíveis da morte**

Em toda análise, é preciso decidir por onde começar; a maneira como iniciamos pode ser determinante para o desenvolvimento do trabalho. Tendo isso em vista e, também, o nosso “apego” ao plano linguístico da análise, daremos início pelo próprio título: *Fatalidade* vem do latim *fatalistas*, de *fatum*, destino, e antecipa ao leitor dados concernentes ao enredo da narrativa. No *Houaiss*, esse verbete recebe as seguintes acepções:

1. doutrina segundo a qual os acontecimentos são fixados com antecedência pelo destino; 1.1. atitude moral ou intelectual segundo a qual tudo acontece porque tem de acontecer, sem que nada possa modificar o rumo dos acontecimentos; 2. Atitude dos que acreditam nessas ideias; 3. doutrina filosófica que propensa um rígido determino, equivalente à curva mítica ou religiosa na inexorabilidade do destino. (DICIONÁRIO HOUAISS, cdrom, s/p).

Uma das condições implicadas na ideia de destino é a da inevitabilidade; pressupõe-se que todos os acontecimentos e atos são predestinados e submetidos a uma lei maior, impossível de ser confrontada eficazmente. São as forças transcendentais, superiores às nossas e que agem sobre nós, independente da nossa vontade (CHAUÍ, 2000). A fatalidade questiona o livre-arbítrio do homem, sua responsabilidade pelos atos, e, por assim ser, a própria moral. O homem que crê na fatalidade tem a consciência de que ele próprio não rege o seu destino; as coisas boas ou ruins acontecerão independente daquilo que ele faça. Saber que os acontecimentos se materializarão em sua vida, quer ele queira ou não, garante-lhe certa tranquilidade, pela diminuição nos furtivos da intensidade.

Por outro lado, o fatalista depara-se com outra grande questão: quando é que essas tais coisas acontecerão? A noção de fatalidade implica uma subdimensão tensiva da extensidade, a temporalidade. Para o fatalista, as coisas vão acontecer, o que é inerente à sua própria crença - faz parte da sua constituição atorial, ou seja, a crença no destino é parte de seu ser. Se as coisas vão acontecer, e isso independe dele, a questão que se coloca é como o fatalista vai relacionar-se com o intervalo temporal até que a fatalidade seja naturalizada.

No texto em análise, conta-se que um homenzinho chegou à cidade pedindo ajuda ao delegado, um homem de muita sabedoria, porque um tal de Herculínio Socó, “um desordeiro, vindico, se engraçou desbrioso com a sua mulher, olhou para ela com olho quente”. O homenzinho, *para considerar Deus, e não traspassar a lei*, mudou-se do pequeno vilarejo para o Arraial do Amparo, mas não demorou para que o *nominoso* aparecesse, “sempre no malfazer naquela sécia”; foi quando o marido e sua esposa resolveram vir para a cidade em busca de ajuda. O homenzinho é inicialmente apresentado no conto sem um nome próprio, carregando o sufixo diminutivo. No decorrer da narrativa, conhecemo-lo como José de Tal, um qualquer, e por fim, “José Centralfe, mas com perdão, por apelido Zé Centralfe” (ROSA, 2001, p.108).³

O sobrenome dele, Centralfe, possivelmente venha do termo inglês *centerhalf*, que designa a posição do jogador que tem a função de distribuir a jogada no futebol, o meio de campo. O *centerhalf* é o jogador que não atua nem na defesa nem no ataque, embora auxilie a ambos os setores de sua equipe. No conto, Zé Centralfe é o ator que busca a defesa na lei, pela figura do delegado, e parte para o ataque, ao sacar a arma para matar o inimigo *rufião*, junto ao interventor, no final do conto. Ele, Zé Centralfe, é o mediador entre o que tem de acontecer e o que acontece, fazendo com que os atores da narrativa mobilizem ações e tensões para que o acontecimento previsto ocorra, em outras palavras, conduz o fatalista à fatalidade.

Ele é descrito como um homenzinho *caipira, miúdo, moído*, aparentando ter muito mais do que sua real idade, graças ao trabalho duro do campo, demonstrado nas mãos calosas; era *tudo limpinho pobre*, um coitado. Sentia-se rebaixado com a situação, quase desonrado e ameaçado; era “um homem de muita lei e muito amante da ordem” (p.108). Diferente do delegado, que por sua vez, é apresentado como Meu Amigo; embora seu nome próprio não seja conhecido, é grafado em letras maiúsculas, dadas as grandes qualidades do homem. Ele é caracterizado como “sendo de vasto saber e pensar, poeta, professor, ex-sargento de cavalaria e delegado de polícia” (p.107).

³A partir desse ponto do texto, as citações do conto “Fatalidade”, de *Primeiras Estórias* (2001) serão seguidas apenas de suas respectivas páginas.

As figuras que constroem o ator apontam para uma composição mítica atorial ao articularem um fazer cognitivo e um fazer pragmático. Do sujeito das artes e do saber (fazer cognitivo) para o sujeito mediador, enviado a cumprir a lei dos homens, a assegurar a justiça (fazer pragmático). Na semiótica, a construção mítica do ator, ao se considerarem as discussões a respeito do ser mítico efetuadas pela antropologia, pode prever a conjunção de atributos contraditórios, se não contrários, que têm sua possibilidade de se articularem explicada pela concessão. Curiosamente, de modo semelhante ao conto rosiano, vemos também essa composição mítica na figura de Atena, deusa responsável pela morte de Aquiles, conforme nos relata a epopeia grega *Ilíada*.

O conto “Fatalidade” apresenta algumas referências textuais à cultura grega, como na composição do delegado, que recebe traços parecidos com os de Atena, na epopeia *Ilíada*, a qual conjuga as figuras de deusa das artes, da sabedoria, da civilização, da guerra e da justiça. No que diz respeito ao delegado, sua atorialidade ainda contempla, numa só figura, os três paradigmas clássicos do herói: o guerreiro, o sacerdote e o soberano. O guerreiro é aquele que exerce a profissão das armas; no conto, o delegado demonstra ter grande habilidade no manejo com as armas, conforme se demonstra na passagem a seguir, indicando já, de certa forma, que ele acertará o alvo Herculínio:

na data e hora, estava-se em seu fundo de quintal, exercitando ao alvo, com carabinas e revólveres, revezadamente. Meu amigo, a bom seguro que, no mundo, ninguém, jamais, atirou quanto ele tão bem – no agudo da pontaria e rapidez em sacar arma; gastava nisso, por dia, caixas de bala. (ROSA, p.107).

Já o sacerdote (do latim *sacerdos*), que carrega em si uma aura sagrada, tem uma missão nobre; ele é o representante do sagrado, responsável pela administração dos ritos religiosos. É ele quem faz a mediação entre os humanos e as divindades e é, também, conhecido por ser aquele que serve aos outros. Nessa perspectiva, o delegado é o que media as forças transcendentais e os acontecimentos, é ele quem administra o andamento das coisas, no mundo dos humanos, para que o prenúncio da fatalidade se concretize.

Desde o início da narrativa, esse seu caráter já fica claro, quando o enunciador afirma “Meu amigo sendo fatalista” (p.107), o que evidencia o conhecimento, uma crença, do delegado a respeito da iminência dos eventos que estão por vir. E, por fim, o soberano (do latim *superanus*), é aquele que exerce a autoridade suprema entre um grupo de pessoas e que carrega o poder. A figura de delegado é justamente a daquele que, zistoricamente, nas pequenas províncias, tinha a autoridade policial máxima.

O homenzinho, Zé Centralfe, foi buscar a justiça na figura do delegado, “foi o caso que um homenzinho, recém-aparecido na cidade, veio à casa do Meu Amigo, por questão de vida e morte, pedir providências” (p.107). No conto rosiano, o delegado é o representante na cidade, aquele à quem foi atribuído o poder; assim como o soberano, o delegado exercia uma autoridade suprema no âmbito daquele grupo social. Quem conhecia o delegado, evitava ter algum tipo de confusão com ele, graças à sua grandeza, de modo que, quando ele se coloca como simpatizante da causa trazida por Zé Centralfe, anuncia-se também o confronto que terá com Herculinão:

Por certo esse Herculinão Socó desmerecesse a mínima simpatia humana, ao contrário, por exemplo, do jovem Joãozinho do CaboVerde, que se famigerara das duas bandas da divisa, mas, ao conhecer pessoalmente Meu Amigo - ...“um homem de lealdade tão ilustre”...- resolveu passar-se definitivo para o lado paulista, a fim de com ele jamais ter de ver-se em confusão. Sem saber o quê, o homenzinho Zé Centralfe aprovava com a cabeça. Relatava. (ROSA, p.109).

Sobre o delegado, o enunciador torna evidente o seu estatuto material: “ponto é que meu amigo existia, muito; não se fornecia somente figura fabulável, entenda-se” (p.108). Aumenta a densidade da presença da figura atorial do delegado com *mais mais*, na tentativa de construir não somente uma figura mítica (*fabulável*), mas também palpável. Em outras palavras, o objetivo é construir a imagem do delegado calcada no mundo dos sentidos ou natural, mesmo com atributos tão fabuláveis, o que indica a atuação do sujeito em dois planos, um vinculado ao mundo dos homens e outro, a uma esfera transcendental, não compreensível para os humanos.

A morte de Herculinão tem como objetivo restabelecer o andamento para a existência do homenzinho e sua mulher, que seguia rotineiro e ordenado até o aparecimento do malfeitor. Modalizados por um ritmo compassado, sem grandes surpresas, eles viram seu campo de presença desorganizado com o surgimento do rufião, o qual, obstinadamente, perseguia e intimidava o casal. Cumprir a fatalidade é permitir que o andamento se restabeleça no aqui, que as coisas voltem a ser como antes.

Em sentido semelhante, MORAES LIMA & MARTINS (2016), ao analisarem o conto *A Menina de Lá*, presente no mesmo volume de narrativas, demonstrou que Nininha atraía a atenção da família pelo seu comportamento peculiar, as palavras esquisitas e entrecortadas, além dos milagres. A presença da personagem no espaço do aqui modalizava tensões diferentes das comuns para os outros atores. Se, no mundo do aqui, a morte de certos atores funciona como um restabelecimento do ritmo de vida comum aos homens, no que se refere ao espaço do “lá”, a morte também permite a continuidade de certa ordem das

coisas. Isso fica claro com Nhinhinha que é, desde sempre, a menina do lá, pertencente a esse espaço não comum aos homens.

De volta à construção atorial de Herculhão, verifica-se que ele se encontra figurativizado como o *desordeiro, vindiço e horripilante*, homem que infernizava os outros, vindo a mando do mal, “sua embirração transfazia um danado de poder, todos dele tomavam medo” (p.109). Ele *era rufião biltre, o cujalma*, com a alma do cujo, daquele que não se pode pronunciar o nome; por isso, *nominoso*. Herculhão vem também de Hércules, herói da mitologia grega, que, assim como Herculhão, era conhecido por seus atributos e aparência viril. Segundo a mitologia, Hércules, porém, se autosacrificou, lutando contra monstros, para deixar um mundo mais seguro para a humanidade, enquanto no sertão rosiano, Herculhão foi sacrificado para que a segurança e a tranquilidade voltassem a reinar.

O ator desconhece os limites impostos; ele perseguia a mulher e obriga mesmo o casal a mudar-se de cidade; ainda assim, continuava a segui-los obstinadamente. O homenzinho “se humilhara, a menos não poder. Mas, o outro, rufião biltre, não tinha emenda, se desbragava, não cedia desse atrevimento” (p.109). Mesmo com a humilhação do homenzinho, que se colocava em uma posição rebaixada, para não causar confusão, Herculhão não parava de insistir na busca da mulher. Ao desconhecer os limites existentes, Herculhão avança sobre o que, inclusive, alheio. Mesmo sabendo que a mulher era casada com o homenzinho, Herculhão não se intimidava, aliás, quanto mais o homenzinho tentava proteger sua mulher, mais o malfeitor se sentia impelido para ir atrás dela, conforme o trecho da narrativa transcrito a seguir:

A mulher não tinha mais como botar os pés fora da porta, que o homem surgia para desusar os olhos nela, para a desaforar, com essas propostas. – “Somente a situação empiorava, por culpa de hirsúcia daquele homem alheio...” [...] Sucedendo-se os sustos e vexames, não acharam outro meio. Ele e a mulher decidiram se mudar. (ROSA, p.109).

A construção atorial de Herculhão tem sua base na égide da extensidade; nessa dimensão, Herculhão conjuga o futivo difuso, do par concentrado *versus* difuso; ao agir desse modo, expande-se na perspectiva da extensidade, a ponto de invadir o espaço alheio e não apenas ocupar o que seria de seu direito. Percebe-se que no mito grego, originalmente, Hércules era conhecido por ser um semideus avesso à moralidade; considerado como mulherengo, bêbado, bruto e quase irracional. Essas figuras dialogam com a construção de Herculhão, que ganha destaque no conto ao perseguir obstinadamente a mulher do

homenzinho e amedrontar o casal onde quer que eles fossem. Ao delegado, Zé Centeralfe relata que

vivia tão bem, com a mulher, que tirava divertimento do comum e no rabalho não compunha desgosto. Mas, de mandado do mal, se deu que foi infernar lá um desordeiro, vindiço, se engraçou desbrioso com a mulher, olhou para ela com olho quente... – “Qual é o nome?” – Meu Amigo o interrompeu; ele seguia biograficamente os valentões do Sul do Estado. – “É um Herculinão, cujo sobrenome Socó...” – explicou o homenzinho. Meu Amigo voltou-se, rosnoou: – “Horripilante badameco...” (ROSA, p. 109).

Além dos pontos em comum com Hércules, na construção figurativa de Herculinão, encontramos semelhanças com o guerreiro Aquiles, também da *Ilíada*, filho da deusa Tétis e de Peleu, que foi mergulhado na água por sua mãe quando bebê para que se tornasse o mais poderoso dos guerreiros. Ele era invencível em batalhas, o mais belo, o melhor de todos, mas um fim trágico aguardava, estando condenado a morrer atingido em seu ponto fraco, o calcanhar. Na narrativa de Rosa, o Herculinão é associado a Aquiles (“Porém, revistando sua arma, se o tambor se achava cheio. Disse: – “Sigamos o nosso carecido Aquiles...” Pois se pois.” (p.111)). O sufixo aumentativo (-ão) constrói essa figura do homem viril e bruto; ademais, essa semelhança mantida com o herói grego fornece pistas sobre o que o aguardava: assim, como Aquiles da mitologia, Herculinão não escaparia a seu destino fatal.

A princípio, talvez, se pudesse esperar que a construção figurativa actorial de Herculinão, pelo nome e as características apontadas, se parecesse com a de Hércules; no entanto, a narrativa quebra essa expectativa e associa, mas de outro modo, Herculinão a Aquiles. O personagem rosiano usa sua força tal como Hércules, no entanto, diferentemente deste, sua força não é usada para restabelecer uma falta, isto é, para atingir um fim nobre, como havia se esperado de Hércules. Muito pelo contrário, a força de Herculinão é usada para desequilibrar as tensões no campo de presença dos outros atores, provocando a instabilidade, daí sua vinculação maior a Aquiles.

A relação da narrativa com a cultura grega está para além da construção figurativa dos atores. Na narrativa rosiana, o delegado reflete que “só quem entendia de tudo eram os gregos. A vida tem poucas possibilidades” (p.107). E um pouco antes, ouvimos de sua voz que “a vida de um ser humano, entre outros seres humanos, é impossível. O que vemos, é apenas milagre; salvo melhor raciocínio” (p.107). O enunciador, então, chama a atenção para o “Meu Amigo sendo fatalista” (p.107).

Em *Ilíada*, a vida humana é o resultado de uma tensão entre os desejos, as ações e as forças do destino. É trágica, porque a vida também o é, não importa o quanto o homem se

esforce para agir de forma correta e justa, ele sofrerá as maiores infelicidades durante sua jornada. Na perspectiva da mitologia clássica, os gregos e troianos se representam como marionetes dos deuses, entidades que estão além dos seres humanos, mas deles se valem para realizar muitos de seus “caprichos”. De fato, o caráter trágico de *Ilíada* é dado principalmente na construção de Aquiles. Conhecemos um Aquiles que deixa a guerra ao se sentir desonrado por Agamenon e permite que um amigo morra lutando em seu lugar e, depois, sente-se culpado por isso. Aquiles é o ator que nos faz refletir sobre as consequências (ou não) de ações ao longo da vida.

Na narrativa rosiana, o delegado reflete “se o destino são componentes consecutivas – além das circunstâncias gerais de pessoa, tempo e lugar... e o karma...” (p.108). Etimologicamente, segundo o Dicionário Houaiss, o *karma* é a ação, o efeito e o fato, isto é, a soma dos méritos e deméritos de cada alma, o que nos lembra a própria tensão de Aquiles, alcunha dada a Herculinão pelo delegado. Questiona-se, assim, a dubiedade dos méritos e deméritos dos atores.

Nesse sentido, o homenzinho, embora *muito amante da ordem*, das leis dos homens, é cúmplice do delegado na morte de Herculinão, sem dar ao adversário, *homem lento*, a chance de atirar, o que se justifica pelo princípio das *razões e consequências*. Nas narrativas, a morte pode ser configurada como um acontecimento, quando instabiliza as tensões da intensidade ou, ao contrário, caminhar para a nulidade, em que a morte não passa de um evento entre muitas outras coisas, comuns aos seres humanos e parte do próprio cotidiano.

No primeiro caso, o da morte como acontecimento, impede-se o agir e deixa ao sujeito apenas o sofrer. Na análise de *A Menina de Lá*, a morte de Nhinhinha silencia os outros atores em um primeiro momento, é a negação do discurso e isso só ocorre porque o acontecimento monopoliza o campo de presença e tira os atores da sua rotina. Já no segundo caso, observado em “Fatalidade”, a morte é, desde o início da narrativa, posta como condição inerente à própria existência, pois é na voz do delegado que ficamos sabendo que “a vida de um ser humano, entre outros seres humanos, é impossível” (p.107). Ele completa a sentença com “o que vemos, é apenas milagre; salvo melhor raciocínio”, uma vez que a vida já pressupõe a morte.

Por conseguinte, o sujeito em conjunção com a vida está em disjunção com a morte. A morte é dada como consequência da vida; a tendência, então, da disjunção é caminhar para a conjunção, justificando-se a fatalidade. O percurso da vida já está predestinado e essas forças que a movem estão além da nossa condição humana. As leis do homem, a justiça valorizada pelo *homenzinho* no início da narrativa, não têm validade alguma. Como enuncia o delegado,

“não estamos debaixo da lei, mas da graça” (p.108); a graça divina, essa entidade transcendental que controla nossos destinos, encontra-se acima das leis humanas.

Uma das características essenciais ao humano é a consciência da morte, isto é, saber que ele vai morrer a qualquer momento. A questão do andamento e da temporalidade torna-se inevitável ao falar sobre a morte justamente pela consciência do homem sobre a sua finitude. Ora, o homem, embora saiba da sua condição finita, não pode prever qual a duração, na extensão, ela ocupará. O andamento, por ser uma questão fenomenológica, trata-se de como o homem sente a noção da duratividade. Um dia pode dar a impressão de ter a mesma duração de um mês e vários anos podem ser percebidos aceleradamente como se fossem poucas semanas.

Quando o andamento é acelerado, o evento é sentido em sua subtaneidade, como algo repentino:

Seguimo-lo.

Ele ia, e muito.

Tinha-se de dobrar o passo. E- de repente e súbito – precipitou-se a ocasião: lá vinha, fatalmente, o outro, o Herculinão, descompassante. (ROSA, p.111).

A princípio, Herculinão estava muito distante, *tinha-se de dobrar o passo* para alcançá-lo; quando, *de repente e súbito*, o momento da morte se precipita, a distância é encurtada, assim como a temporalidade. O andamento é acelerado, no plano de expressão e do conteúdo, sem o aviso prévio; é como se tivessem se aproximado de Herculinão em um piscar de olhos. A quebra do ritmo se reflete no campo de presença de Herculinão, que *descompassante e fatalmente* vinha em direção à morte. Fora do ritmo e sentindo o desequilíbrio provocado pela consciência do destino que o aguardava, ele caminha movido pelo excesso de confiança para o duelo. O andamento é ainda mais acelerado e, de uma só vez, Herculinão se aproxima e morre:

Meu Amigo soprou um semi-espirro, canino, conforme seu vezo e uso, em essas, em cheirando a pólvoras. E... foi: fogo, com rapidez angélica: e o falecido Herculinão, trapuz, já arriado lá, já com algo entre os próprios e infra-humanos olhos, lá nele – tapando o olho-da-rua. Não há como o curso de uma bala; e – como és bela e fugaz, vida! (ROSA, p. 111).

Herculinão não tem sequer tempo para pensar em sacar a arma. O evento vem de forma súbita não só para ele, como para os outros dois também; isso acontece porque o ritmo acelera o tempo para que a fatalidade chegue mais rápido. Os três saem com esse propósito em comum, mas o andamento é tão acelerado que eles são pegos de surpresas pelo acontecimento.

Marcado pelo impacto da aceleração, a bala sai como um semi-espirro, tão veloz que ainda cheira à pólvora. Sem muitas descrições, o enunciador relata “e... foi”. Foi com uma *rapidez angélica*, de grande perfeição, e conclui que “não há nada como o curso de uma bala”.

A morte chega de forma tão rápida que Herculínio já cai ao chão morto, “o falecido Herculínio, trapuz, já arriado lá” (p.111). A morte se dá num átimo; embora os atores fossem levados a crer que possuíam o controle do andamento das coisas, o evento ganha força como um acontecimento e os surpreende.

O andamento é essencial ao conceito de vida. Essa subdimensão rege a temporalidade, fazendo com que a vida seja percebida em sua efemeridade. Sendo a vida fugaz, e igualmente bela, ela também deixa de ser muito rapidamente; recorrendo à metáfora, seria como uma estrela cadente, que passa pelo céu, encanta aos que percebem sua existência e desaparece em um piscar de olhos, sem que possamos compreender, naquele momento, para onde ela se foi.

Uma das acepções de vida no *Houaiss* é o “período de um ser vivo compreendido entre o nascimento e a morte; existência”; assim, entende-se a vida como um espaço temporal limitado dentro de outro espaço maior. A vida só pode ser compreendida por meio da temporalidade, no tempo de existência. Ora, se a temporalidade é correlacionada ao andamento e este incide sobre aquela, como já foi dito em outras vezes, logo podemos inferir que a velocidade ou a lentidão são furtivos da noção de vida.

O sujeito tem duas opções quanto ao andamento na existência: desacelerar as coisas ou acelerá-las; aqueles que escolhem a aceleração parecem ser melhor compreendidos na nossa sociedade atual, como é o caso em “Fatalidade”; por outro lado, aqueles que prezam pela lentidão, como *Nhinhinha*, são julgados estranhos, porque tentam eles mesmos modalizar o imodalizável, o que explica o caráter mítico do ator de *A Menina de Lá*.

Quando o nosso destino já está traçado (“- Tudo não é escrito e previsto? Hoje, o deste homem. Os gregos...”), a possibilidade do estado de existir já é um milagre, uma vez que a morte é algo inevitável, condição inerente à existência. Os gregos sabiam disso, a existência é um estado passageiro (“como és bela e fugaz, vida”), sendo manipulada por diversas forças interiores (*pessoa*) e exteriores (*tempo, lugar e o karma*).

A vida é efêmera e incerta, enquanto a morte é constante e certa. A condição de efemeridade da vida faz com que ela seja enfraquecida na extensidade, em se tratando da subdimensão da temporalidade, graças à sua condição transitória. Enquanto a vida é fugaz (“e – como és bela e fugaz, vida”), a morte é vivaz, tem como característica a duratividade, ela é estendida no tempo; em outras palavras, permanece.

A fatalidade instaura a morte na ordem do fato, uma vez que os sujeitos, conscientes da condição finita da existência, já esperam por ela; posto isso, a existência torna-se o próprio milagre, como costumava afirmar o delegado: “a vida de um ser humano, entre outros seres

humanos, é impossível” (p.107). Sendo a vida impossível, porque nascer é começar a morrer, a existência é um acontecimento no mundo natural, dadas todas as pré-condições que a natureza exige para que ela aconteça e permaneça.

O delegado termina a frase com “o que vemos é apenas milagre; salvo melhor raciocínio” (p.107). No Houaiss, o *milagre* é definido como:

1. ato ou acontecimento fora do comum, inexplicável pelas leis naturais; 2. acontecimento formidável, estupendo; 3. evento que provoca surpresa e admiração; 5. qualquer indicação da participação divina na vida humana; 6. indício dessa participação, que se revela esp. por uma alteração súbita e fora do comum das leis da natureza. (DICIONÁRIO HOUAISS, cd-rom, s/p).

A primeira e a última acepção aproximam o milagre do acontecimento; fora do comum; embora não pudesse acontecer no mundo dos homens, o milagre acontece e, por isso, é inexplicável pelas leis naturais. A concepção biológica de vida humana aproxima-se da acepção do milagre, pois, para que ela aconteça, torna-se necessária uma série de fatores, os quais as leis da natureza não podem explicar, um deles é a alma, por exemplo. Se o milagre é inexplicável pelas leis naturais e não faz parte do cotidiano, como acontecimento, ele causa surpresa e admiração nos sujeitos que o presenciam. A figura do encantamento aproxima-se dessa acepção; o *Houaiss* define o encantamento como sensação de *deslumbramento e admiração* nos sujeitos.

A vida é um milagre, como disse o delegado, e inexplicável pelas leis naturais, o milagre carrega *qualquer indicação da participação divina na vida humana*. No mesmo sentido, a fatalidade é *a curva mítica ou religiosa na inexorabilidade do destino*, em que todos os acontecimentos são submetidos às forças transcendentais, sobre humanas. Ao aproximar as figuras do acontecimento, do milagre, da vida e morte, do encantamento e da fatalidade, usando as palavras do delegado, somos levados a crer que “esta nossa Terra é inabitada. Prova-se, isto...” (p.112). Como figura mítica, ele concilia, de um lado, o lógico; de outro, o ilógico. O enunciador sintetiza: “Meu Amigo sendo fatalista” (p.107).

O delegado é uma espécie de mediador entre os dois mundos, no sentido de que cumpre seu papel actancial de enviado para o cumprimento do dever. Se em *Ilíada*, os deuses detêm o poder de mudar o destino dos atores, em “Fatalidade”, o delegado assume o papel de enviado para cumprir a missão. Em “Fatalidade”, subvertendo a ordem vigente, segundo aspectos anteriormente apontados, a vida se articula no eixo da intensidade, porque ela é o acontecimento inesperado; a morte é extensa, ela é pressuposta da existência, e perdura. Entende-se que a partir do momento que se tem a vida, já se começa a morrer. A vida é um momento curto e intenso

dentro da totalidade da existência, o que possibilita à figura do encantamento instalar-se no campo semântico da narrativa.

Algumas palavras finais

Em “Fatalidade”, a iminência da morte torna a vida encantada. É a consciência da proximidade da morte, sem, contudo, ter o controle da temporalidade que altera os estados de alma; fazendo, assim, com que os sujeitos, figurativizados pela construção atorial do delegado, se deparem com o inesperado, uma vez que a vida articula-se na intensidade.

Os resultados da análise somente foram possíveis porque contamos com uma teoria que é bastante consistente, oferecendo-nos categorias, sobretudo, no âmbito da tensividade que são apropriadas para abordar o objeto de análise. Um exemplo disso diz respeito ao estudo do andamento e da temporalidade, subdimensões da intensidade e da extensidade, respectivamente. Desta maneira, entendemos que o estudo dos fúntivos do andamento e da temporalidade foram úteis para a compreensão de como os atores familiarizavam-se com a espera da morte. Notamos que, no curto espaço de tempo em que os atores relacionavam-se com a espera, a extensidade e a intensidade faziam-se presentes ali: a morte, enquanto objeto, mantinha relações com o estado de alma dos atores. Assim como já havia sido proposto por Moraes (2015), no estudo de *Primeiras Estórias*, compreendemos que é a morte encantada que torna o sujeito, diante dela, encantado.

Referências

MORAES LIMA, L. Quando a menina é de Lá: fenomenologia, tensividade e semiótica em Guimarães Rosa. *Estação Literária*, Londrina, v. 20, p. 70- 84, 2018.

MORAES LIMA, L.; MARTINS, G. V. A morte encantada em “A menina de Lá”, de Guimarães Rosa. In: SOUZA, J. A.; SLAVEZ, M. H. C.; FREITAS, S. A. (Orgs.). *Linguagem, educação e cultura*. São Carlos: Pedro & João editores, 2016, p. 1-283.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000

DASTUR, F. *A Morte. Ensaio sobre a finitude*. Trad. Maria Tereza Pontes. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

FONTANILLE, J. *Semiótica do Discurso*. Trad. Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2011.

FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. *Tensão e significação*. Trad. Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Bevidas. São Paulo: Discurso Editorial/Humanitas, 2001.

GREIMAS, A. J. *Da Imperfeição*. Trad. Ana Claudia de Oliveira. São Paulo: Hacker, 2002.

GREIMAS, A. J. *Semântica estrutural*. Trad. Haqaira Osakabe e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1973.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss*. Rio de Janeiro: Positivo, 2009. Versão 3.0. CD-ROM.

MARTINS, N. S. *O léxico de Guimarães Rosa*. São Paulo: EDUSP, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Trad. Carlos Alberto de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ROSA, J. G. *Primeiras Estórias*. 15ed. Rio de Janeiro: Novas Fronteiras, 2001.

TATIT, L. *Semiótica à Luz de Guimarães Rosa*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

ZILBERBERG, C. *Elementos de Semiótica Tensiva*. Trad. Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Bevidas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

YOUTUBE COMO REDE SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DA PLATAFORMA PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Izidio Dias de Carvalho Junior¹
Márcia Aparecida Silva²

RESUMO: O presente artigo objetivou investigar a plataforma *YouTube* como rede social e espaço útil à aprendizagem autônoma de língua inglesa. Concebemos aqui a ideia de que o *YouTube* é uma plataforma em potencial para tal, mas temos a noção de que há um perfil específico para o aluno que poderia se beneficiar com o uso dessa ferramenta. Para o embasamento teórico desta pesquisa nos valemos da aceção de rede social em Recuero (2009) e buscamos, principalmente em Leffa (2003), Paiva (2005) e Wisniewska (1998), um ponto de partida para entender de que maneira ocorre o processo de autonomia na aprendizagem. Para realizar a pesquisa, utilizamos atividades propostas por três professores que utilizam a plataforma *YouTube* para ensinar a língua inglesa, e interações feitas pelos usuários nos perfis desses professores. As análises nos revelaram que a plataforma *YouTube* pode ser considerada uma rede social educacional que possibilita e incentiva uma aprendizagem autônoma.

PALAVRAS-CHAVE: *YouTube*. Rede social. Línguas estrangeiras. Autonomia.

ABSTRACT: This paper aimed at investigating the YouTube platform as a social media and a useful space to an autonomous English language learning. We believe that YouTube is a potential platform to enhance autonomy, but we are aware that there is a specific type of student who could benefit from using this tool. For the theoretical basis of this research, we had the meaning of social network as in Recuero (2009) and we sought, mainly in Leffa (2003), Paiva (2005) and Wisniewska (1998), a starting point to understand how the autonomy in learning can occur. To conduct the research, we used activities suggested by three teachers who use the YouTube platform to teach the English language, and interactions made by users in the profiles of these teachers. The analyzes revealed us that the YouTube platform can be considered an educational social network that allows and encourages autonomous learning.

KEY-WORDS: YouTube. Social media. Foreign languages. Autonomy.

Considerações Iniciais

As redes sociais são ferramentas presentes na realidade de todo e qualquer cidadão moderno. Tendo isso em mente nos propomos pesquisar como a plataforma *YouTube* pode se constituir como uma rede social e como estabelece possibilidades para promover a autonomia em aprendizes de língua inglesa.

¹ Graduado em Letras pela Universidade Estadual de Goiás UEG-campus Iporá (UEG). Docente na Oaktree English School. E-mail: izidiojunior18@gmail.com.

² Doutora em Estudos Linguísticos. Docente na Universidade Estadual de Goiás UEG-campus Iporá (UEG). E-mail: marciasilva@ueg.br.

O *YouTube* é uma plataforma *online* que foi lançada originalmente em junho de 2005, por Steve Chen, Chad Hurley e Jawed Karim. A plataforma foi vendida, um ano depois de seu lançamento, para o *Google*³. A compra foi feita mediante a quantia de \$1.65 bilhões de dólares (mais ou menos R\$6 bilhões em reais) (BURGESS; GREEN, 2009).

O *YouTube* é, na atualidade, uma das plataformas mais influentes e disseminadas internacionalmente, tendo atingido a marca de 1.58 bilhões de usuários em 2018 e, em 2011, sua interface já estava disponibilizada em 34 idiomas (BARTON; LEE, 2015). Além de possibilitar o compartilhamento de conteúdo audiovisual, o *YouTube* permite que seus usuários, mediante um cadastro, possam avaliar os vídeos, dando *like* ou *dislike*, e adicioná-los à uma lista de vídeos favoritos. O conteúdo encontrado nessa plataforma varia muito em seu teor, e pode se apresentar em forma de vídeos musicais, *trailers* de filmes, videoclipes, partes de programas de TV, transmissões ao vivo (*streaming*), e, um grande sucesso na atualidade, os *vlogs* e *daily vlogs*.⁴

Essa plataforma se apresenta como um ambiente *online* almejado por aqueles que desejam, ou não se importam, com uma vida mais “pública”. Prensky (2010, p. 2) afirma que “[h]á pessoas enlutadas com a necessidade de expressar e compartilhar seus sentimentos e que encontram conforto nas respostas das pessoas [...]”, ou seja, um grande número de pessoas produz seus conteúdos com a intenção de gerar algum tipo de *feedback* por parte daqueles que assistem aos seus vídeos.

Com o passar dos anos novos termos emergiram dentro da plataforma, e esses termos começaram a ser usados para se referir a nichos específicos dentro do *site*. Um dos termos mais importantes foi o “*youtuber*”, palavra usada para se referir a pessoa que produz material audiovisual e compartilha nesse *site*. Podemos inferir que as terminologias criadas foram fruto da tentativa de acompanhar a diversidade de conteúdo audiovisual hospedado diariamente. Como exemplo podemos citar “*booktuber*” e “*vlogger*”. Esses termos, respectivamente, denominam aqueles que produzem conteúdo relacionado à livros e à temas mais pessoais.

Segundo Silva (2016, p. 1),

³ Empresa multinacional fundada em setembro de 1998 por Larry Page e Sergey Brin e que, desde então, oferece serviços *online* e *softwares* para *download*. Entre os produtos ofertados temos: *Google Tradutor*, *Google Maps*, o navegador *Chrome*, a *Google Play Store* e vários outros. (Retirado de: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google.html>).

⁴ Dentro do *YouTube*, os termos “*vlog*” e “*daily vlogs*” caracterizam vídeos nos quais os *YouTubers* discutem temas variados e que não são muito roteirizados. Esses vídeos estão ligados à atualidade ou à preferência de seus seguidores. Os “*daily vlogs*”, mais especificamente, abordam vídeos nos quais o *YouTuber* mostra sua rotina diária (trabalho, estudos, ciclo social e etc.)

A primeira referência ao termo *BookTube* aparece em 2011, apesar dos livros serem um assunto abordado no *YouTube* muito antes desta data. Apenas em 2012 as características dos *BookTubes* começaram a se desenvolver e a se propagar mais intensamente, primeiro em canais em língua inglesa e, atualmente, em diversas línguas.

“*Vlogger*”, entretanto, refere-se às pessoas que não produzem conteúdo com um tema delimitado, ou seja, eles produzem um material que pode abordar qualquer aspecto da vida cotidiana deles e que possa, de alguma maneira, se relacionar à realidade de seus seguidores.

Burgess e Green (2009b, p.192-193) conceituam *vlog* da seguinte maneira:

O *vlog* (abreviação para “videoblog”) é uma forma predominante do vídeo “amador” no *YouTube* tipicamente estruturada sobre o conceito do monólogo feito diretamente para a câmera, cujos vídeos são caracteristicamente produzidos com pouco mais que uma webcam e pouca habilidade em edição. Os assuntos abordados vão de debates políticos racionais a arroubos exacerbados sobre o próprio *YouTube* e detalhes triviais da vida cotidiana.

Embora no momento de início do *YouTube* o equipamento para produção era basicamente uma *webcam*, na atualidade temos uma preocupação maior por parte dos produtores audiovisuais. Hoje em dia é possível encontrar vídeos nos quais os *YouTubers* apresentam seu material de filmagem e edição, nos levando a perceber a produção audiovisual para o *YouTube* como uma área que está se desenvolvendo profissionalmente.

Como mencionado anteriormente, o *YouTube* hospeda conteúdo audiovisual de diferentes gêneros, relevância social e objetivos. Os vídeos são pensados, principalmente, tendo um público alvo em mente, ou seja, não é difícil encontrar vídeos que falam sobre esportes, cultura (nacional ou internacional), notícias, educação, comédia e entretenimento delimitado para cada idade.

Como exemplo, podemos citar o *TEDx Talks*⁵, um canal com mais de 24 milhões de inscritos e 4 bilhões de visualizações. A proposta do canal é levar a nível global as ideias que se destacam na sociedade. Em outras palavras, o canal evidencia os pensadores que buscam, por meio de seus projetos, contribuir com a evolução da sociedade de alguma maneira. Esse é um canal de *status* global, portanto seu conteúdo varia tanto em gênero quanto em idioma utilizado.

Após essa introdução acerca do que é o *YouTube* e quais são seus possíveis usos, partimos para o tópico que envolve este trabalho, que está inserido na Linguística Aplicada, dado que enfatiza o processo de ensino e aprendizagem de línguas de uma maneira menos tradicional, mais relacionada à realidade e ao contexto dos aprendizes, que é o uso de mídias

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/user/TEDxTalks>

digitais. Doravante abordaremos a relação do *YouTube* com a promoção da autonomia em aprendizes de língua inglesa e o seu papel como rede social. Para tanto, começaremos apontando essa plataforma como rede social e, mais adiante, relacionaremos esse ponto com a aprendizagem de língua inglesa e com a autonomia.

***YouTube* como rede social**

Com o passar dos anos o *YouTube* mudou seu conceito. Esse *site* deixou de ser apenas um ambiente para a hospedagem de vídeos, pois passou a chamar a atenção das pessoas que tinham interesse em compartilhar algo com o mundo. Ou seja, o *site* mudou “de um recurso de armazenagem pessoal de conteúdos em vídeo para uma plataforma destinada à expressão pessoal” (BURGESS; GREEN, 2009, p. 21).

Essa ideia de expressão pessoal está intimamente ligada ao tópico que pretendemos abordar nesta seção, o social. Segundo Dornelles (2015), o *YouTube* ganhou a atenção das pessoas que querem contar ao mundo suas histórias, e elas veem essa plataforma como um canal alternativo no qual possam propagar suas ideias, opiniões e visão de mundo.

É justamente essa possibilidade de interação entre os usuários dos meios digitais que caracteriza as redes sociais. Recuero (2009, p.69) afirma que “uma rede social é sempre um conjunto de atores e suas relações”, sendo assim, o que caracteriza uma rede social como tal, são as relações e as interações estabelecidas entre seus usuários. Esse processo de interação é fortemente percebido no *YouTube*. E essa relação acontece em várias instâncias, seja entre *Youtuber* e seguidores, seguidores e *Youtuber*, *Youtuber* e *Youtuber* ou até mesmo entre seguidores. O objetivo desta seção, nessa medida, é justamente mostrar o *YouTube* na qualidade de rede social e, para tanto, apontaremos de que forma a interação se desenvolve nesse ambiente.

Não é complicado entendermos o *YouTube* como uma rede social que cria vínculos de comunicação e interação entre seus usuários. Para começar, essa plataforma nos permite seguir e interagir de forma mais direta com os produtores audiovisuais que geram conteúdo de nosso interesse. Isso acontece, por exemplo, por meio da possibilidade de podermos nos inscrever nos canais de *Youtubers* que gostamos, de avaliar positivamente ou negativamente os vídeos assistidos e de compartilhá-los. Outro aspecto interessante é a possibilidade de salvar o vídeo em uma lista para, na maioria dos casos, assistir mais tarde. O *YouTube* há muito passou a ser um âmbito no qual “muitos usuários publicam ideias e opiniões, procurando *feedback*, e muitos recebem um grande número de respostas aos seus clipes” (PRENSKY, 2010, p. 2).

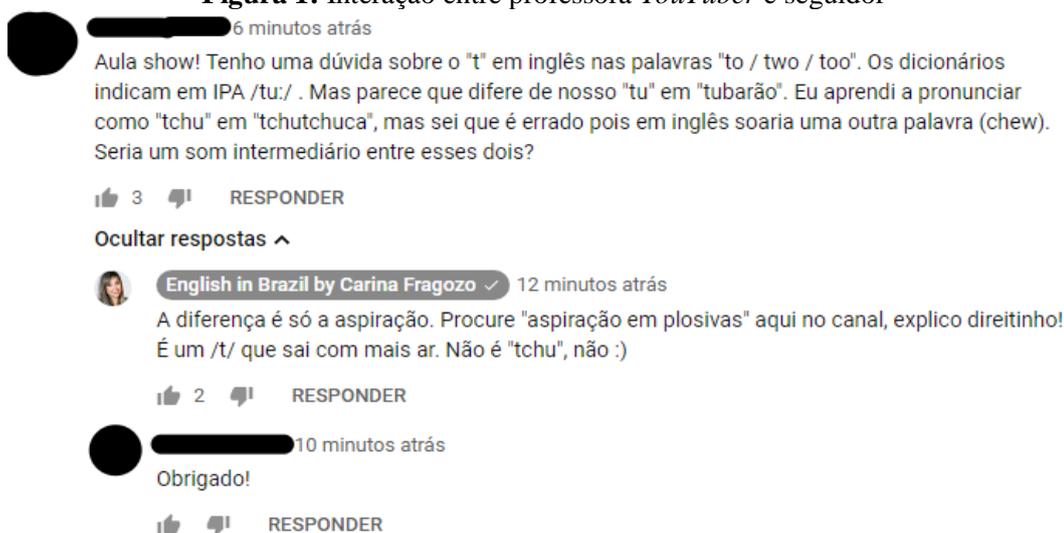
Os *digital influencers*⁶ em muitos casos incentivam seus seguidores à manifestarem seus pontos de vista por meio da seção de comentários, lugar no qual a interação ocorre majoritariamente. Opiniões e argumentos são apresentados, debates ocorrem abertamente dando voz a todo aquele que a queira usar.

Dornelles (2015, p. 12) afirma que

A grande vantagem dos meios digitais é a possibilidade de interação. A possibilidade dos leitores e espectadores darem continuidade às discussões. Participarem de algum modo da construção do conteúdo, debatendo, opinando e questionando cada postagem.

Para ilustrar esse assunto, veremos, em seguida, alguns desses momentos de relação/interação entre *YouTubers* e seus seguidores

Figura 1: Interação entre professora *YouTuber* e seguidor



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=FyAzWHT__tM

A figura 1 foi retirada de um vídeo no qual a professora *YouTuber* explica o IPA (*International Phonetic Alphabet*), e esse vídeo nos mostra o momento exato em que a relação *YouTuber*-Inscrito é realizada. Na imagem em questão o inscrito faz uma pergunta relacionada à pronúncia da letra “t” nas palavras homófonas *to*, *two* e *too*. A professora apresenta uma breve explicação sobre a pronúncia e indica um de seus vídeos com a explicação mais detalhada acerca do assunto.

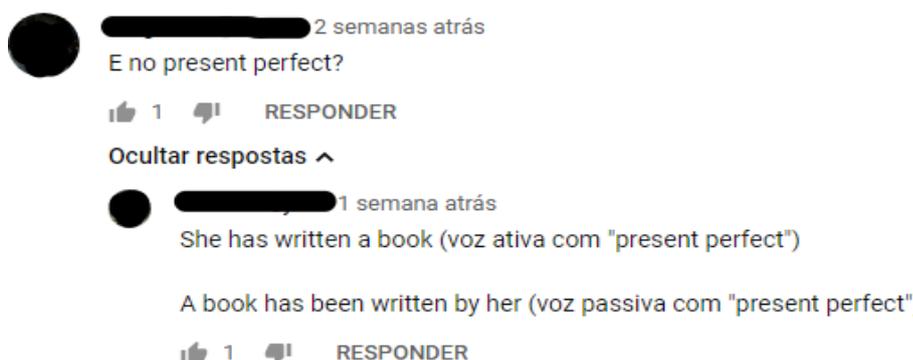
Esse tipo de interação, como a apresentada na figura 1, é uma das mais comuns nos canais de ensino de línguas, uma vez que dúvidas sempre surgem quando o assunto é um idioma estrangeiro. Contudo, acreditamos que com o passar dos anos a tendência é que os canais,

⁶ Termo usado para se referir a toda e qualquer pessoa que trabalha com alguma forma de mídia digital (YouTube, Instagram, Twitter etc.).

independente do gênero, alcancem um público maior e cresçam quanto ao número de inscritos. Tendo essa expansão de seguidores em mente, não é difícil imaginar que com o tempo será quase humanamente impossível para um *YouTuber* responder todos os seus seguidores.

É nesse tipo de cenário que ocorre um outro tipo de interação, o compartilhamento de conhecimento entre inscritos. É perceptível que um canal com mais de 1 milhão de inscritos recebe muitos comentários, comentários esses que não serão, ao menos não todos, respondidos pelo detentor do canal. Por isso é bem comum encontrar comentários como o seguinte:

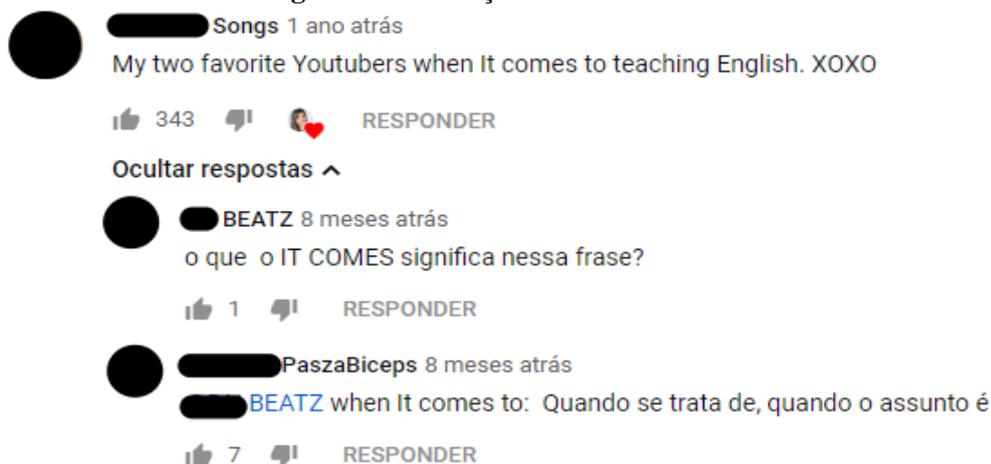
Figura 2: troca de conhecimento entre inscritos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Kr4tQ-xdAAI>

Na figura 2, temos uma exemplificação acerca da interação entre inscritos. A imagem acima foi retirada de um vídeo no qual a *YouTuber* explica a formação da *passive voice* em língua inglesa. Vemos que o primeiro inscrito faz uma pergunta em relação ao uso da voz passiva no *present perfect*, e um segundo inscrito, por compreender o tema referente à pergunta, não hesita em responder. Esse tipo de relação pode ser considerado benéfico para todas as partes envolvidas, uma vez que o primeiro inscrito tem a dúvida sanada, o segundo inscrito coloca em prática o que sabe e o *YouTuber* possuidor do canal, conseqüentemente, tem um comentário a menos para responder.

A construção coletiva de conhecimento é frequente na seção de comentários em vídeos relacionados ao ensino do inglês como língua estrangeira. Observemos mais um caso:

Figura 3: Construção coletiva de conhecimento

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=l2FIym0ABqA>)

A figura 3 foi retirada de um vídeo no qual dois professores, uma brasileira e um americano, fazem um desafio sobre os sotaques em língua inglesa. A imagem acima apresenta um caso no qual três inscritos constroem mutuamente o conhecimento em língua inglesa. O primeiro inscrito ao comentar sua apreciação pelo trabalho da *YouTuber* usou a expressão “*It comes to*”, que gerou a dúvida no segundo inscrito, dúvida essa que foi prontamente sanada pelo terceiro inscrito⁷.

Por meio desses recortes podemos atestar que o *YouTube* é uma rede social, pois as pessoas que o utilizam e interagem em seu interior são o que mantem essa plataforma em atividade. Recuero (2009, p.103) confirma isso ao afirmar que

Embora os sites de redes sociais atuem como suporte para as interações que constituirão as redes sociais, eles não são, por si, redes sociais. Eles podem apresentá-las, auxiliar a percebê-las, mas é importante salientar que são, em si, apenas sistemas. São os atores sociais, que utilizam essas redes, que constituem essas redes.

Tendo isso em mente, um *site* de rede social só se torna de fato uma rede social, mediante a comunicação humana estabelecida em seu âmbito. Outra forma de interação muito presente no *YouTube* são as *collabs*⁸. As *collabs*, do inglês, *collaboration*, são colaborações que os *YouTubers* fazem trazendo outros *digital influencers* para seus canais e vice e versa. Para exemplificar, podemos citar as seguintes *collabs*.

⁷ As figuras 1, 2 e 3 foram retiradas de interações no canal da professora Carina Fragozo. As imagens mostram momentos de interação entre a professora *YouTuber* e seus seguidores, e esses momentos apresentam a troca de informação que acontece nessa plataforma.

⁸ Termo usado para designar a colaboração (do inglês, *collaboration*) entre *YouTubers*.

Figura 4: *Collabs* entre Carina Fragozo e Gavin Roy

Fonte: https://www.youtube.com/results?search_query=carina+fragozo+and+gavin)

A figura 4 mostra três colaborações entre a professora brasileira, Carina Fragozo, e o americano, Gavin Roy. Acreditamos que as colaborações são relevantes nessa rede social, pois são elas que garantem, além da rotatividade de inscritos, o acréscimo de novas opiniões, pontos de vista e humor por parte do convidado.

Essa é apenas mais uma possível evidência de que o *YouTube* é um lugar regido pelas interações/relações entre seus usuários, sejam eles os produtores de conteúdo ou os inscritos, pois como reitera Prensky (2015, p. 2), “[e]m essência, o YouTube é comunicação humana, em todas as suas formas [...]”.

No tópico que se segue embasamo-nos em Arndt e Woore (2018) para discorrer sobre os conceitos de aprendizagem intencional e incidental dentro do *YouTube*, e apresentar sucintamente essa plataforma como um meio de propagação da educação. Também apresentaremos brevemente a visibilidade que professores de línguas experimentam ao se valer de tal ferramenta.

***YouTube* para fins acadêmicos**

Antes de passarmos para o tema desse tópico, é interessante mencionarmos que, com os avanços das tecnologias e suas relações com o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, tem surgido pesquisas nessa área. Portanto, mencionaremos aqui dois trabalhos que foram desenvolvidos tendo o *YouTube* e o ensino/aprendizagem de língua inglesa como foco. Essas pesquisas são importantes para a ampliação do conhecimento das potencialidades, e limites, da vinculação dessa plataforma ao ensino.

O primeiro é o trabalho de Silva (2018), que aborda a questão das contribuições pedagógicas do *YouTube* para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira. A autora apresentou as possibilidades e os desafios que essa plataforma apresenta nos processos de ensino/aprendizagem da língua inglesa na educação básica, e os processos que perpassam as habilidades que docente e discentes precisam apresentar nesse modelo de ensino. Para tanto, a pesquisadora se valeu de uma metodologia de cunho qualitativo e fundamentação teórica para apresentar essas possibilidades. A autora embasou-se, principalmente, no canal *English in Brazil by Carina Fragozo* para buscar compreender a relação dessa rede social com o ensino de línguas.

A segunda menção é a do trabalho de Dias (2013), no qual a pesquisadora também tem interesse em apontar as contribuições pedagógicas do *YouTube*. A autora procurou apresentar essa rede social como um repositório de recursos audiovisuais capazes de contribuir com o desenvolvimento das habilidades de audição e de expressão oral no processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa no 1º ciclo do ensino básico.

As pesquisas acima citadas são relevantes para o cenário atual do ensino, pois elas investigam a vinculação de plataformas digitais ao ensino de línguas. Essa vinculação se apresenta diretamente ligada a crescente necessidade que muitos profissionais estão tendo em pensar um ensino mais condizente com a realidade tecnológica atual. Vale ressaltar que existem trabalhos acadêmicos que analisam o *YouTube* como uma plataforma que contribui para o ensino. Essas pesquisas estão presentes no ensino de matemática, física, biologia, Libras e etc., mas elas não serão incluídas aqui, uma vez que nosso foco é o ensino de língua inglesa.

Levando em consideração o alcance global dessa plataforma e a facilidade que temos para encontrar vídeos em várias línguas, podemos argumentar que há uma relação firme entre essa plataforma e o ensino/aprendizagem de língua inglesa. É nesse ponto que nosso trabalho se alicerça. Acreditamos no potencial do *YouTube* como facilitador no desenvolvimento da autonomia nos aprendizes, pois essa plataforma e sua grande variedade de conteúdo pode motivar os estudantes a explorarem a vasta gama de material em busca de novas informações. Em outras palavras, os discentes buscariam por informações em vídeos que lhes chamassem a atenção, e isso contribuiria diretamente com o seu processo de aprendizagem, uma vez que atuariam mais ativamente, não apenas esperando o professor lhes dizer o que fazer.

Barton e Lee (2015, p. 77) afirmam que “[m]uitos usuários do *YouTube* também aproveitam a possibilidade de compartilhamento de vídeo para “ensinar ao mundo” as línguas que falam”, ou seja, essa plataforma atua como um aliado no ensino e na aprendizagem de

línguas estrangeiras, uma vez que permite que professores de idiomas, formados ou não, “quebrem” as barreiras geográficas e atinjam usuários ao redor do globo.

Para dar continuidade a essa discussão, se faz necessário construir uma ideia acerca do termo “informal” vinculado à aprendizagem. Para garantir a compreensão da ideia aqui proposta, a partir desse ponto, objetivaremos estabelecer uma relação entre as aprendizagens “intencional” e “incidental” e o ensino informal. E a partir daí, falaremos de que maneira pode ocorrer a aprendizagem informal⁹ no *YouTube*.

A priori, façamos uma breve explicação sobre os termos incidental e intencional baseados em Arndt e Woore (2018). Ao mencionarmos “intencional” temos a pretensão de abranger a aprendizagem vinculada à concentração, ou seja, aquela na qual o discente está ativamente aprendendo. Isso ocorre, por exemplo, no momento em que um aprendiz de idiomas está em um contexto tradicional de ensino no qual ele está recebendo algum tipo de instrução por parte do professor. Os momentos de explicação em sala de aula, a título de exemplo, podem se encaixar na aprendizagem intencional, porque é quando os alunos focam sua atenção para aprender, pois como Arndt e Woore (2018, p. 125) afirmam, “[...] acredita-se que a aprendizagem intencional ocorre quando a atenção dos alunos está concentrada na aquisição de novos recursos de linguagem [...].”

Embora tenhamos usado a sala de aula, espaço formal de ensino, para nos referirmos à aprendizagem intencional, ela também pode ocorrer no contexto *online* por meio do *YouTube*. Quando um aprendiz assiste um vídeo sobre gramática, por exemplo, ele se empenha em absorver o conteúdo, ou seja, ele está com a atenção voltada para esse propósito.

Já quando nos referimos à aprendizagem incidental, como a palavra já nos sugere, é quando o aprendiz aprende algo sem ter consciência disso. Arndt e Woore (2018, p. 125) afirmam que

[...] alguns estudiosos usam o termo aprendizado incidental para descrever a aquisição que ocorre na ausência de uma intenção consciente de aprender, ou melhor, quando a atenção dos alunos não está focada no aprendizado de idiomas, mas na compreensão do material com o qual eles se envolvem.

O aprendizado incidental pode ocorrer, por exemplo, quando o aprendiz está assistindo, por lazer, um vídeo sobre um tópico que o interesse. Nesse momento o aluno não estará preocupado em entender os tempos verbais ou conjugações que os falantes da língua estão usando, pois sua intenção é a de entender o que está ouvindo. Por meio desse momento de

⁹ Vale ressaltar que não estamos criando nenhuma tipologia ao usar o termo “informal”. O uso do mesmo é unicamente uma forma de nos dirigirmos à aprendizagem que ocorre por meio das investidas autônomas do discente.

entretenimento nós absorvemos muita coisa de forma incidental. Ao assistir um vídeo no *YouTube* por lazer, nós internalizamos, de forma inconsciente, estruturas gramaticais, vocabulário, pronúncia, ritmo da língua, etc.

A quantidade de professores, entusiastas e aprendizes da linguagem humana compartilhando seu conhecimento por meio de vídeos é facilmente observável. Não é difícil encontrar pessoas, nativas ou não, professores ou não, dando aulas e dicas sobre um idioma específico e dividindo técnicas que podem alavancar a aprendizagem em determinada língua.

Esse fenômeno do ensino/aprendizagem de línguas no *YouTube* vem ganhando mais espaço a cada dia que passa. Isso pode, segundo Prensky (2010), estar relacionado ao fato de que muitas pessoas, inclusive uma quantidade cada vez maior de professores e intelectuais, já perceberam que podem alcançar melhor as pessoas com suas ideias compartilhadas em vídeos curtos em *sites* como o *TED* do que por meio de material impresso.

Para exemplificar esse fato, usaremos o depoimento que a professora Carina Fragozo¹⁰ compartilhou com membros do *YouTube* em um evento chamado “*Creator Talks*” em uma palestra no *YouTube Space* de Nova York. Ela foi convidada pela equipe do *YouTube* para compartilhar sua experiência na plataforma e aproveitou para agradecer à empresa por ter dado a ela a oportunidade de alcançar milhões de estudantes que, assim como ela no passado, não possuem condições financeiras para pagar um curso de inglês.

Carina, em sua palestra, aborda a questão da democratização da educação por meio do *YouTube*. Ela alega que “hoje educação está disponível para mais e mais pessoas”¹¹ e, segundo a palestrante, essa disseminação de conteúdo educacional gratuito por meio do *YouTube* “é a coisa mais incrível que a internet nos trouxe.”¹²

Essa visibilidade experimentada por professores no ambiente *online* é um ponto de crescente debate quando o assunto é a democratização da educação em contexto *online*. Esse debate baseia-se no fato de que os vídeos hospedados no *YouTube* variam muito em conteúdo e estão sujeitos à visibilidade mundial, o que, conseqüentemente, colabora com a vida de estudantes que se dedicam ao seu crescimento de forma autônoma.

Essa democratização *online* da educação pode ser percebida por meio do *YouTube Edu*¹³, canal no qual professores de áreas variadas (português, inglês, matemática, biologia, e etc.) postam vídeos que ajudam na socialização do ideário de educação para todos. Esse canal

¹⁰ Professora de inglês, doutora em linguística pela USP e criadora do canal “*English in Brazil*”

¹¹ Retirado de: <https://www.youtube.com/watch?v=70-I-99W77g&t=273s>

¹² Retirado de: <https://www.youtube.com/watch?v=70-I-99W77g&t=273s>

¹³ Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCs_n045yHUiC-CR2s8AjIwg/featured

possibilita a vários estudantes a chance de ter contato com conteúdos específicos fora da sala de aula e, conseqüentemente, oportuniza o acesso à material de qualidade para aqueles que não possuem a chance de pagar por um curso de inglês ou redação, por exemplo. A professora Carina Fragozo é uma das professoras associadas ao *YouTube Edu*, sendo, inclusive, embaixadora da plataforma.

A iniciativa do *YouTube Edu* ainda é relativamente nova, mas já apresenta frutos interessantes na disseminação gratuita do conhecimento. Os professores vinculados a essa plataforma promovem desde 2017 o chamado “Aulão do ENEM do *YouTube Edu*”, no qual eles realizam aulas ao vivo falando sobre tópicos importantes para o Exame Nacional do Ensino Médio. A democratização da educação por meio do *YouTube* é algo que tem mostrado resultados positivos e com tendências ao desenvolvimento e propagação em contexto futuro.

Agora que já foram apresentados os conceitos de intencional e incidental em contexto informal de aprendizagem, e também foi mencionado a questão do *YouTube* como uma plataforma que gera interação constante entre seus usuários, sigamos para a próxima seção. O objetivo seguinte é o de relacionar todos os tópicos acima mencionados com a promoção da autonomia em aprendizes de língua inglesa no *YouTube*. Com isso dito, comecemos com a definição de autonomia.

Autonomia de aprendizes de língua inglesa no *YouTube*

Segundo Paiva (2005), o conceito de autonomia ligado à aprendizagem de línguas estrangeiras surgiu juntamente com o modelo da abordagem comunicativa. Antes desse momento a autonomia não era reconhecida, pois o professor era o único detentor das escolhas na aprendizagem e cabia aos alunos unicamente escolher qual escola frequentar, embora isso também fosse negado aos alunos mais jovens.

Foi somente

[n]a década de setenta, com a emergência de um novo conceito de língua – língua como comunicação – e a ênfase nos processos cognitivos, a autonomia emergiu como um aspecto central no ensino de LE. A abordagem comunicativa abriu a porta para aprendizes mais autônomos [...]. (PAIVA, 2005, p. 80-81)

Fazendo uma pequena contextualização com nossa atualidade, é comum ouvirmos que na educação em língua inglesa os alunos são muito dependentes do professor. Podemos pensar em muitos motivos para tomarmos essa afirmação como verdadeira, uma delas seria o fato de que os discentes não têm noção de como aprender uma língua com a qual só tem contato em sala de aula, poucas horas por semana.

Nossos alunos, ao desenvolverem essa dependência, dificilmente buscam algo que não seja solicitado pelo professor. Nicolaides e Fernandes (2008, p. 249) enfatizam que “[o]s alunos acreditam que cabe ao professor a determinação do que, do quando, do como e do quanto estudar; a eles cabe somente seguir, de forma passiva, essas instruções para um bom aprendizado”. Esse tipo de crença compromete uma parte significativa do crescimento crítico, autônomo e intelectual do aluno, pois ele sempre terá em mente que o que o professor lhe oferecer é suficiente.

Antes de nos aprofundarmos nesse tópico, buscaremos uma definição de autonomia que melhor se encaixe em nossas necessidades. Para tanto, nos valeremos, principalmente, de Leffa (2003) e Paiva (2005).

Paiva (2005, p. 81) salienta que

Definir autonomia não é uma tarefa fácil, principalmente, porque há poucos contextos onde os aprendizes podem, realmente, ser autônomos. Os alunos, raramente, estão totalmente livres de interferência de fatores externos que funcionam como obstáculos para a desejada autonomia.

Paiva (2005), em sua pesquisa sobre autonomia e complexidade, discorre sobre uma vertente com algumas definições acerca do termo autonomia na aprendizagem de línguas. Ela cita autores como Wisniewska (1998) e Pennycook (1997) antes de idealizar uma definição própria.

A autora, após fazer uma retomada de definições de vários estudiosos, propõem que

autonomia é um sistema cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2005, p. 88-89).

Essa definição abre passagem para o que queremos apontar aqui. Autonomia é algo mais complexo do que somente o ato de alguém se auto ensinar; e também é algo importante para o nosso crescimento como seres humanos, ou, em um contexto mais específico, aprendizes de língua inglesa.

A questão é: Como o *YouTube* pode contribuir para essa autonomia dos aprendizes de línguas estrangeiras? Como já vem sendo apresentado desde o início desse trabalho, o *YouTube* é uma plataforma que hospeda um material que beneficia todo o aluno que se aventure nos estudos fora do contexto formal de educação. E esse é o motivo principal da escolha dessa plataforma para a realização desse trabalho.

Sabe-se que mesmo os alunos que se encontram em uma realidade na qual possuem professores de inglês extremamente capazes e que dispõem de um ambiente propício para o ensino, dificilmente alcançarão um nível alto de proficiência apenas com o tempo que lhes é ofertado em contexto de sala de aula. Para um entendimento maior da língua e da assimilação dos usos cotidianos desse idioma por seus falantes nativos, o aprendiz precisa ter contato diário com a língua. O *YouTube* se apresenta nesse momento como uma ferramenta que possibilita a abertura do horizonte dos discentes, uma vez que lhes oferta contato com diversos nativos com diferenças no sotaque, no país de origem, *status* social, etc., assim possibilitando um encontro com a língua em todas as suas nuances. A variedade de vídeos para instrução informal e autônoma é relativamente alta.

Esses vídeos se apresentam em forma de material audiovisual sobre gramática, vocabulário, pronúncia, etc. compartilhados por professores de inglês ou por pessoas de outras áreas, que por serem entusiastas de línguas estrangeiras, gostam de compartilhar dicas. Sobre isso, Prensky (2010, p. 9) argumenta que no *YouTube* existe “[u]m imenso número de vídeos de ensino, onde alguém que conhece alguma coisa ensina aos outros. Estes foram criados por professores, por pessoas em diferentes empregos e profissões e por estudantes e outros jovens”.

Mas é importante apontar que os vídeos úteis aos aprendizes autônomos não estão encerrados apenas no conteúdo hospedado por professores, pois vídeos comuns de nativos/falantes da língua inglesa também contribuem com a instrução informal desses alunos. É sabido que os aprendizes de língua inglesa, variando em nível, aprendem muito ao ter contato com a língua falada no dia a dia, ou seja, vídeos em que os falantes não estão seguindo um roteiro (como acontece, por exemplo, em CDs que acompanham livros didáticos) são úteis para nos ajudar a assimilar o ritmo, entonação e a linguagem cotidiana.

Tendo isso em mente, alunos podem transferir seus gostos pessoais para a sua aprendizagem autônoma da língua alvo. Nós geralmente temos um tema que nos chama mais atenção, sendo assim poderíamos começar a assistir vídeos sobre esses temas para adquirir vocabulário da área, expressões e estruturas comuns, além de ser uma forma de lazer. Em outras palavras, os alunos que se interessam por esportes, devem transferir esse interesse para o contexto da língua alvo e começar a assistir vídeos sobre o tópico em questão, assim como quem se interessa por gastronomia, moda, beleza, livros, filmes, celebridades, *talk shows*, etc.

Prensky (2010) elabora sobre essa variedade de tópicos, que podem ir de um vídeo ensinando idiomas à um no qual alunos ensinam matemática para outros alunos. Ele ainda acrescenta que é pura insensatez ignorar a potencialidade dos vídeos como uma poderosa

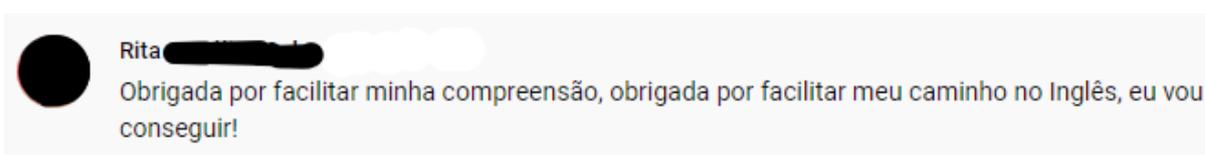
ferramenta de aprendizado dos nossos jovens. “É, na verdade, primordialmente como eles aprendem por si só, e pode-se, na verdade, aprender novas profissões de forma completa (como, por exemplo, como ser um artista ou desenvolvedor on-line) dessa maneira” (PRENSKY, 2010, p. 9).

Leffa (2003, p. 15) reitera que “[a] aprendizagem que realmente interessa, aquela que não é apenas reprodução do que já existe, mas criação de algo novo, de progresso e avanço, só é possível com autonomia”. Partindo desse pressuposto e já o relacionando com a aprendizagem no *YouTube*, podemos afirmar que a plataforma em questão contribui muito no que se refere à criação de uma nova maneira de se aprender. O *YouTube* permite que os alunos aprendam por meio de materiais que sejam significativos para eles (vídeos, músicas, filmes, etc.).

O discente que faz uso dos vídeos dessa plataforma já demonstra, ainda que inconscientemente, atitudes autônomas no seu aprendizado. Segundo Wisniewska (1998, p. 24 *apud* PAIVA, 2006, p. 80) “a autonomia do aprendiz pode ser descrita como a habilidade em assumir o controle sobre a própria aprendizagem a fim de maximizar todo o seu potencial”. Ou seja, quando o aprendiz utiliza os vídeos do *YouTube* como um recurso para aperfeiçoamento de suas habilidades linguísticas na língua inglesa, é nesse momento que autonomia se manifesta em sua realidade.

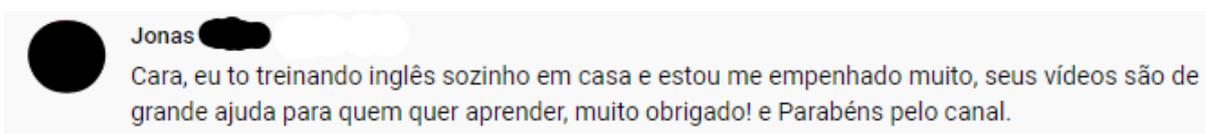
Para finalizar a discussão acerca da autonomia de aprendizes de língua inglesa nessa rede social, apresentaremos algumas falas selecionadas a partir das seções de comentários de canais destinados ao ensino do inglês.

Figura 5: Uso do *YouTube* na compreensão da língua inglesa



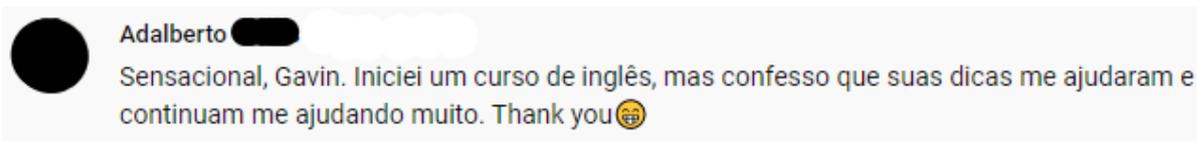
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=l2FIym0ABqA>

Figura 6: Uso de vídeos como complemento ao estudo informal



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=l2FIym0ABqA>

Figura 7: Uso de vídeos como complemento ao estudo formal



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=l2FIym0ABqA>

A partir desses comentários é possível notar a manifestação da autonomia nesses usuários do *YouTube*, uma vez que eles esboçam sua apreciação pela plataforma e verbalizam como os vídeos têm contribuído com seu desenvolvimento na língua inglesa. O *YouTube* tem se apresentado como uma rede social que viabiliza o desenvolvimento da autonomia em aprendizes de língua inglesa, por isso podemos constatar, por meio dos recortes acima, que há muitas pessoas que se beneficiam dessa funcionalidade. Essa plataforma possui muitas informações, e a autonomia se manifesta exatamente no momento em que essas informações chegam ao conhecimento de aprendizes, que apresentam o perfil de um aluno comprometido diretamente com sua aprendizagem.

Burgess e Green (2009, p. 13) afirmam que

Embora não seja o único site de compartilhamento de vídeos na internet, a rápida ascensão do YouTube, sua ampla variedade de conteúdo e sua projeção pública no Ocidente entre os falantes da língua inglesa o tornam útil para a compreensão das relações ainda em evolução entre as novas tecnologias de mídia, as indústrias criativas e as políticas da cultura popular.

A última seção tem por objetivo destacar três canais de professores de inglês. Com isso pretendemos evidenciar o trabalho desses *YouTubers* que produzem conteúdo de qualidade para todo aquele que, por meio de investidas próprias, queira ter um contato maior com a língua inglesa.

***YouTubers* para o ensino de inglês**

Aqui apresentaremos o canal de três professores de inglês no *YouTube*. Junto à cada canal teremos uma breve apresentação sobre o(a) *YouTuber*, apenas para conhecimento daquele que está lendo esse trabalho, e como ele(a) pode contribuir com a autonomia dos aprendizes de língua inglesa que os seguem.

O primeiro canal é o da professora Carina Fragozo do “*English in Brazil*”.

Figura 8: *English in Brazil* by Carina Fragozo



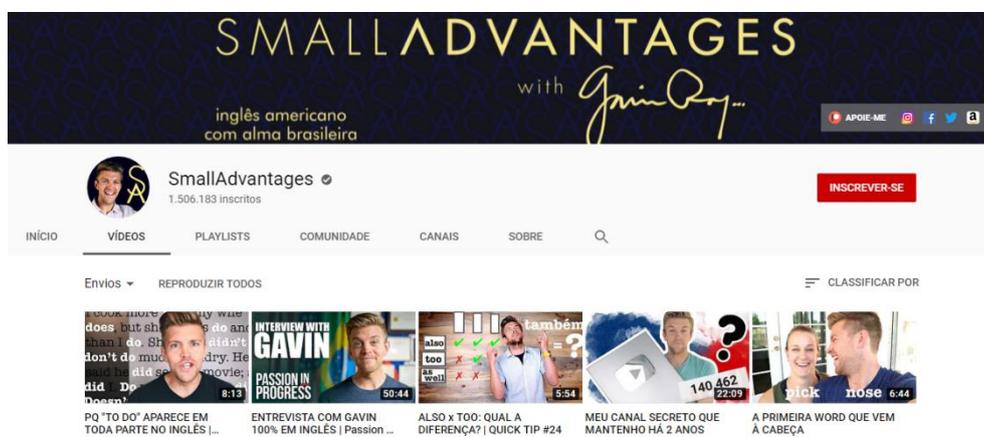
Fonte: <https://www.youtube.com/user/carinafragozo/videos>

Carina Fragozo é doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo, mestre em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e graduada em Letras – Inglês pela mesma instituição. Seus principais interesses acadêmicos são fonética, fonologia e aquisição de segunda língua.

Seu canal aborda um pouco de tudo, gramática, pronúncia, vocabulário, curiosidades sobre o inglês e sobre a cultura dos países falantes dessa língua. O conteúdo hospedado nesse canal é explicado de forma simples, porém sempre há um ar mais acadêmico nas explicações. Carina geralmente se vale de fatos científicos e pesquisas acadêmicas para embasar suas explicações, mas nada que possa causar confusão nos aprendizes mais iniciantes.

O segundo canal é o “*Small Advantages*” do americano Gavin Roy.

Figura 9: *Small Advantages with Gavin Roy*



Fonte: https://www.youtube.com/channel/UCskEPRzGIsYHs_a5SJyCXag/videos

Gavin Roy, mais conhecido como Gavin, é um dos casos clássicos de aprendizes autônomos de línguas, uma vez que ele fala inglês, como língua materna, e aprendeu sozinho espanhol e português. Atualmente ele também está aprendendo a língua Tcheca. Seu canal

começou em meados de 2014 com o intuito de dar dicas de inglês para falantes brasileiros do português.

Embora seja um dos canais mais mencionados por aprendizes de inglês, Gavin não é formado na área do ensino. Ele é doutor em meteorologia, mas há algum tempo tem se dedicado somente à carreira de professor de inglês no *YouTube*. Ele começou apenas com dicas sobre a língua inglesa, mas atualmente seu canal possui vários vídeos sobre diversos tópicos em língua inglesa, de pronúncia à gramática.

O conteúdo disponibilizado nesse canal é apresentado de forma simples e dinâmica. Um dos pontos altos na didática do *Youtuber* é a relação que ele estabelece entre os processos de aprendizagem de línguas pelos quais passou. Essa comparação facilita o entendimento dos alunos que ainda não descobriram sua própria maneira de aprender.

O terceiro e último canal é o *Rachel's English*, da professora Rachel.

Figura 10: *Rachel's English*



Fonte: <https://www.youtube.com/user/rachelsenglish/videos>

Esse é um canal focado no ensino do sotaque americano¹⁴, e Rachel direcionou todo o conteúdo para auxiliar os não falantes da língua. O canal possivelmente ajudará os alunos interessados no sotaque americano que estão em busca de vídeos que ensinem aspectos mais mecânicos da língua, como as posições assumidas pela língua, lábios e boca ao pronunciarmos as palavras. Rachel também foca no ensino de sons que são mais difíceis para não nativos, o que, consequentemente, ajuda na jornada em busca de uma pronúncia mais inteligível.

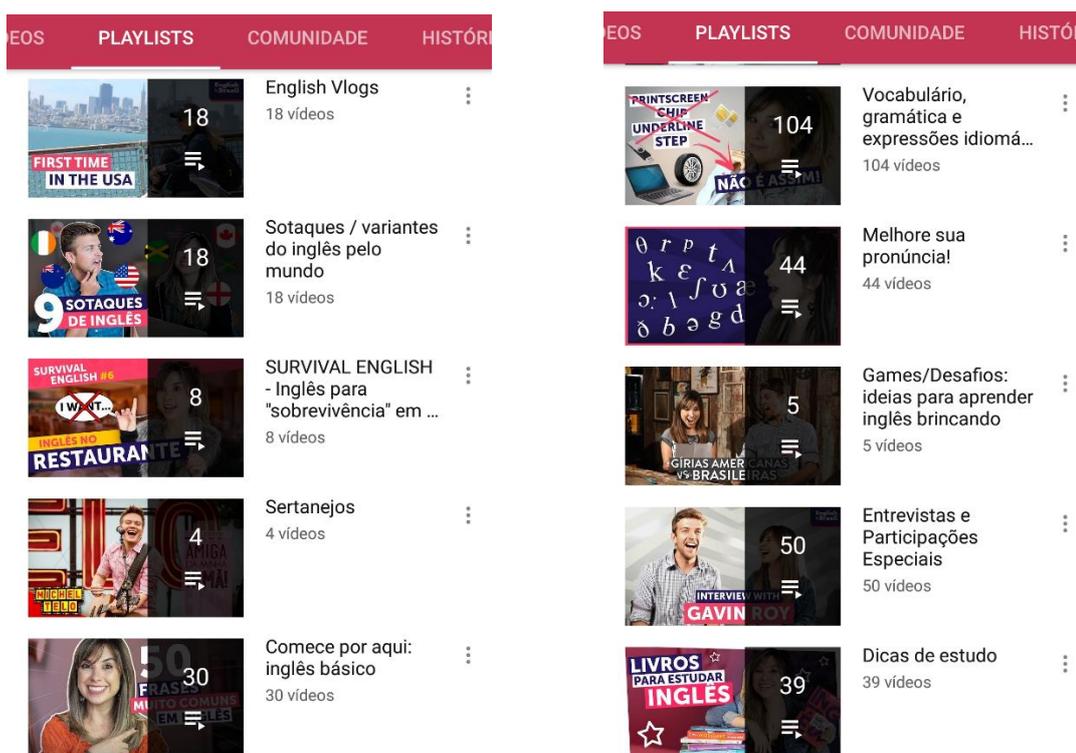
Antes de finalizar essa seção, é interessante mencionar que a maioria dos *Youtubers* criam *Playlists* em seus canais para dividir seus vídeos em tópicos. Essa divisão é outro fator que contribui com os aprendizes de língua inglesa, pois eles terão acesso aos vídeos já

¹⁴ O que ela considera como um sotaque americano “padrão”.

separados, em outras palavras, não “perderão tempo” buscando por vídeos de seu interesse nos canais em específico, só precisarão ir até a aba de *playlists* e assistir aos vídeos que sanem suas dúvidas ou que atendam às suas necessidades linguísticas do momento.

A seguir apresentamos duas imagens que ilustram como a professora Carina Fragozo separa seus vídeos em listas que atendem as necessidades diversas de seus seguidores. A professora *YouTuber* ainda deixa separado uma *playlist* específica, intitulada “Comece por aqui: inglês básico”, para os novos seguidores que querem começar com os vídeos do básico.

Figuras 11: *Playlists* do canal *English in Brazil* by Carina Fragozo



Fonte: <https://www.youtube.com/user/carinafragozo/playlists>

Esses são três canais que podem contribuir com os aprendizes autônomos de língua inglesa, dado que tais aprendizes têm nesses canais fonte de informações relevantes para a busca da proficiência na língua alvo. Além de terem contato com profissionais qualificados, os aprendizes têm a oportunidade de aproveitarem o conteúdo dos canais independentemente do nível de proficiência, uma vez que o canal da Carina e o do Gavin possuem vídeos específicos para os níveis mais básicos. E embora Rachel só fale 100% em inglês, seu canal é pensado para contribuir com o aprendizado de não nativos, ou seja, ela fala em um ritmo cadenciado e disponibiliza legendas em diversos idiomas em todos os seus vídeos, inclusive em português.

Considerações finais

Neste trabalho, nosso objetivo foi pesquisar como a plataforma *YouTube* pode se constituir como uma rede social e como ela estabelece possibilidades para promover a autonomia em aprendizes de língua inglesa. À medida que nos ancoramos nas ideias de autonomia, percebemos que o processo que se desenrola no *YouTube* se mostra benéfico para o aprendizado de línguas estrangeiras, visto que o discente tem acesso à uma vasta coleção de vídeos que contribuem com seus momentos de instrução informal.

Nessa linha de pensamento, podemos afirmar que as possibilidades de uso do *YouTube* aliadas à aprendizagem de discentes que possuam o perfil autônomo são relativamente grandes. O fenômeno do ensino e aprendizagem de línguas nessa plataforma tem tomado grandes proporções, podemos deduzir que esse fato está relacionado aos avanços ocorridos na relação entre ensino e aprendizagem e as tecnologias digitais de comunicação e informação que vem se estreitando cada vez mais com o passar dos tempos.

Com isso, concluímos que a popularidade do *YouTube* é algo que contribui para seu *status quo* quando o assunto é disseminação de conteúdo em massa, o que pode caracterizá-lo como uma rede social educacional, quando for esse o intuito. O *YouTube* é uma plataforma veio para ficar, mas cabe aqui mencionar que “não são as redes sociais que melhoram o ensino de línguas, mas o uso que fazemos dela” (LEFFA, 2016, p. 138). Nessa medida, a plataforma *YouTube*, embora apresente certa relevância para o ensino do inglês, não conseguirá, por si só, mudar o ensino; mas ela com certeza beneficiará o aluno com perfil autônomo.

Nessa linha de pensamento, acreditamos que seja papel dos professores em ambiente presencial e *online*, tanto em contextos formais e informais de ensino, assim como o de aprendizes autônomos, contribuir para o fortalecimento do *YouTube* como rede social educacional e integrável ao ensino de língua inglesa e demais conteúdos. Esse ponto se faz importante pois, como discorrido no escopo desse trabalho, são os usuários da rede social que a constituem como tal. Os professores de idiomas e os alunos autônomos são os que geram conteúdo, interação e visibilidade para o *YouTube* voltado ao ensino e à aprendizagem de línguas materna e estrangeiras, elegendo-o, conseqüentemente, ao posto de ferramenta útil no sistema educacional moderno.

Referências

ARNDT, H. L. WOORE, R. *Vocabulary learning from watching YouTube videos and reading blog posts. Language Learning & Technology*, 22(1), 124–142. (2018). <https://doi.org/10125/44660>

BARTON, D. LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BURGESS, J. GREEN, J. *YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph, 2009.

CANAL *English in Brazil* by Carina Fragozo. Disponível em: < <https://www.youtube.com/user/carinafragozo> > Acesso em 27 de jun. de 2019.

CANAL *Rachel's English*. Disponível em: < <https://www.youtube.com/user/rachelsenglish> > Acesso em: 28 de jun. de 2019.

CANAL *Small Advantages*. Disponível em: < https://www.youtube.com/channel/UCskEPRzGlsYHs_a5SJyCXag > Acesso em 27 de jun. de 2019

DIAS, L. C. R. *YouTube: potencialidades pedagógicas na aprendizagem da Língua Inglesa no 1º ciclo do ensino básico*. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Precoce de Inglês) – Escola Superior de Educação Politécnico do Porto. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3981/1/DM_LuciaDias_2013.pdf >. Acesso em: 10 de jun. 2019.

DORNELLES, J. P. *O fenômeno vlog no YouTube: análise de conteúdo de vloggers brasileiros de sucesso*. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10923/6987> >. Acesso em: 10 de jun. de 2019.

LEFFA, V. *Redes Sociais: Ensinando Línguas como Antigamente*. IN: ARAÚJO, J. LEFFA, V. (Org.) *Redes Sociais e Ensino de línguas: o que temos de aprender?* – 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LEFFA, V. J. *Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas*. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (Orgs.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

NICOLAIDES, C. FERNANDES V. *Implementação de um centro autônomo de línguas*. In: LEFFA, V. J. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. - 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. *Autonomia e complexidade*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006. Disponível em: <

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15628/9815> >. Acesso em: 10 de jun. de 2019.

Por que ensino inglês no YouTube. English in Brazil by Carina Fragozo. *YouTube*. 04 fev. 2018. 5min58s. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=70-I-99W77g&t=273s> > Acesso em: 10 de jun. de 2019.

PRENSKY, M. *Why YouTube Matters*. On the horizon, 2010.

RECUERO, R. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina. 2009.

SANDHOLTZ, J. H. RINGSTAFF, C. DWYER, D. C. *Teaching with technology: creating student-centered classrooms*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University, 1997.

SILVA, M. T. *Contribuições Pedagógicas da Rede Social YouTube para o Ensino e a Aprendizagem de Língua Estrangeira*. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, R. P. A. BookTube: Livros e Leitura em Vlogs no YouTube. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 39., 2016, São Paulo. *Anais...* São Paulo: INTERCOM, 2016. Disponível em: < <https://goo.gl/pyL96B> >. Acesso em: 10 nov. 2019.

OS SABERES QUE CONSTROEM A IDENTIDADE QUILOMBOLA NA MÍDIA: UMA ANÁLISE ARQUEOGENEALÓGICA DO DISCURSO

Claudemir Sousa¹

RESUMO: Este artigo discute os saberes que constroem identidades para o sujeito quilombola na mídia. Para tanto, recorreremos a diferentes enunciados, produzidos por distintos sujeitos, quais sejam: três enunciados do jornal O Estado do Maranhão; três vídeos hospedados na plataforma digital *YouTube*; e três excertos de entrevista com moradores de três comunidades quilombolas do Maranhão. O aporte teórico-metodológico é a análise do discurso, centrada na arqueogenealogia do discurso, de Michel Foucault, que compreende a genealogia como uma instância em que se confrontam o saber erudito (aquele que goza de reconhecimento e *status* científico) e o saber dominado (considerado como um saber menor diante da pretensão de verdade e cientificidade do saber erudito) e a arqueologia como um método de análise das discursividades locais (FOUCAULT, 2013). Concluimos que o saber jornalístico presente na mídia impressa que analisamos ancora-se em saberes científicos, como o da historiografia, da antropologia, da sociologia e da lei para falar sobre o quilombola, mas não no saber dominado dos habitantes de comunidades quilombolas.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Saber. Identidade. Sujeito quilombola.

ABSTRACT: This article discusses the knowledge that construct identity for the quilombola subject in the media. To this focus, we mobilize different statements, produced by distinct subjects, which are: three statements from the newspaper “O Estado do Maranhão”; three videos hosted on YouTube; and three excerpts of interviews that we made with residents from three quilombola communities in Maranhão. The theoretical-methodological approach is the discourse analysis, centered in Michel Foucault’s archeogenealogy, which understand the genealogy as an instance in which are confronted the scientific knowledge (that enjoys social recognition) and the dominated knowledge (considered as a lesser knowledge in view of the claim to truth of the scientific knowledge), and the archeology as a method of analyzing local discourse (FOUCAULT, 2013). We concluded that the journalist knowledge present on the printed media that we analyzed is anchored in scientific knowledge, such as that of historiography, sociology, archeology and the law, to talk about the quilombola, but not in the dominated knowledge of the inhabitants of a quilombola community.

KEYWORDS: Discourses. Knowledge. Identity. Quilombola Subject.

Introdução

Em 2018, ano de eleições presidenciais no Brasil, veio a público um vídeo no qual o então candidato a presidente da república Jair Bolsonaro falava sobre quilombolas no Clube

¹ Doutor em Linguística e Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *Campus* de Araraquara, São Paulo, Brasil. Esta pesquisa foi financiada com bolsa de Doutorado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Endereço eletrônico: claudemir201089@hotmail.com.

Hebraica, na Zona Sul do Rio de Janeiro (RJ), fala que reproduzimos aqui: “eu fui num quilombo em Eldorado Paulista. Olha, o afrodescendente mais leve de lá pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriadores eles servem mais. Mais de 1 bilhão de reais por ano gastados com eles”.

Essa fala causou riso nos presentes na ocasião e indignação quando compartilhada por seus adversários políticos, porque expõe uma concepção animalesca sobre o quilombola, que faz circular saberes hierarquizantes que inferiorizam essa camada da população. A arroba é utilizada como unidade de medida para pesagem de animais bovinos e suínos e passa a ser extensiva, nesse enunciado, ao quilombola, que também é qualificado com recurso a saberes do pensamento eugenista que as teorias raciais fizeram circular no Brasil na virada do século XIX para o XX, preconizando o branqueamento da nação a partir do cruzamento das raças (SCHWARCZ, 1993), em que a referência eram animais irracionais.

Contrariamente ao que esse enunciado sugere, a população negra africana foi trazida ao Brasil para realizar atividades laborais compulsórias por ser qualificada como não indolente. Ao longo da história do Brasil, foram diversos os mecanismos empregados para impedir que esses sujeitos ganhassem autonomia no trabalho, como a lei de terras de 1850 e outras medidas posteriores à abolição da escravização, cujos reflexos ainda se sentem. É frequente também ver pessoas que se alinham ao pensamento presente nesse enunciado posicionando-se contrariamente às medidas recentes que tentam reparar erros históricos em relação às populações quilombolas. O que está sendo qualificado como “gasto com eles” é, na verdade, um investimento em políticas públicas voltadas para essa população.

Dessa forma, a existência das populações quilombolas no Brasil, habitando territórios nos quais realizam atividades essenciais à sua subsistência, causa indignação naqueles que desejam um tipo de desenvolvimento ao país nos moldes do capitalismo, ao mesmo tempo em que causa incompreensão que sujeitos que sempre trabalharam queiram descansar, como bem salienta Gonzaguinha na canção “É”, ao dizer “a gente quer suar, mas de prazer”.

Além da exclusão social, historicamente esses sujeitos também foram excluídos do direito a enunciar em determinados espaços discursivos. Por isso, pouco subsiste daquilo que eles mesmos disseram do que foram e fizeram no passado, havendo uma rarefação desse tipo de enunciado. A maioria dos enunciados que os discursivizam, e que sobreviveram ao tempo, foram produzidos pelos sujeitos que exerciam relação de poder sobre eles.

Nesse sentido, há alguns anos, temos estudado a história do sujeito quilombola no Brasil sob o prisma da análise do discurso, mobilizando a teoria de Michel Foucault. As questões que

têm conduzido nossas discussões são: a) pode o sujeito quilombola enunciar na mídia? b) quem fala sobre o quilombola nos enunciados da grande mídia brasileira? c) qual é o *status* desses sujeitos e de quem eles recebem essa legitimidade para enunciar sobre o quilombola?

Impulsionados por tais questões, escrevemos uma tese (SOUSA, 2020) sobre a constituição do sujeito quilombola em enunciados do jornal O Estado do Maranhão e artigos sobre o modo de enunciar esse sujeito em vídeos hospedados na plataforma digital *YouTube*, bem como em outras instâncias discursivas, nos quais investigamos as relações que o discurso mantém com o saber na constituição do sujeito na história.

Já neste artigo, objetivamos analisar os saberes que constroem identidades para o sujeito quilombola na mídia, a partir da análise de três enunciados do jornal O Estado do Maranhão, três vídeos hospedados na plataforma digital *YouTube* e três excertos de entrevista que realizamos com três moradores de três comunidades quilombolas do Maranhão. Os enunciados do jornal foram utilizados na tese citada anteriormente e organizados em três séries enunciativas (FOUCAULT, 2008), conforme o tema de que tratam, quais sejam: comemoração da liberdade e luta pela consciência negra; conflitos entre quilombolas e o Centro de Lançamento de Alcântara (CLA); e Lutas e conquistas de direitos sociais pela população quilombola.

Esses três enunciados do jornal serão analisados em diálogo (o que não significa “concordância”) com os três excertos de entrevistas realizadas com sujeitos identificados pelas siglas “APS”, “HR” e “IFSD”, e com referências aos três vídeos do *YouTube*, que são: a) o filme “Quilombo”, de 1984, dirigido por Cacá Diegues; b) o já citado vídeo com falas de Bolsonaro; e c) o documentário “Quilombos do século XX”, da TV Justiça, de 2019.

Esclarecemos que os três vídeos elencados não serão analisados em sua totalidade e, por essa razão, não apresentaremos fotogramas de cada um deles para análise. Antes, faremos uma relação desses vídeos com o *corpus*, baseados nos princípios foucautianos da dispersão e da regularidade, ou seja, no fato de que os enunciados não existem de forma linear, e sim dispersa, mas podem ser agrupados pelo analista com base nas relações que apresentam entre temas e conceitos. Assim, justificamos a mobilização desses enunciados pelo pertencimento ao domínio de memória dos discursos sobre o quilombola.

Nossas discussões estão ancoradas na análise do discurso, ou, mais propriamente, na arqueogenealogia do discurso, de Foucault, que compreende a genealogia como uma instância em que se confrontam o saber erudito, que ele caracteriza como um saber que possui reconhecimento social e *status* científico, e o saber dominado, que pode ser caracterizado como um saber socialmente considerado menor diante da pretensão de verdade e cientificidade do

saber erudito. A arqueologia, por seu turno, é um método de análise das discursividades locais (FOUCAULT, 2013). Dessa maneira, a arqueogenealogia é concebida como uma proposta ao mesmo tempo teórica, porque mobiliza conceitos de Foucault, e metodológica, porque pensa os discursos em sua dimensão histórica tal como esse autor o fez.

Das propostas desse autor, recorreremos aos conceitos de “saber” e “modalidades enunciativas”, dos quais trataremos na sessão que segue. Em seguida, realizaremos as análises dos enunciados citados e, por fim, apresentaremos as considerações finais.

Arqueogenealogia do discurso: desenhando teoria e método

Os Estudos Discursivos Foucaultianos constituem uma linha de pesquisa em análise do discurso, oriunda da tradição francesa. Esse campo de estudos congrega autores “fundadores de discursividades” de diferentes nacionalidades. Pode-se delimitar três marcos para a construção de uma linha de estudos do discurso com Foucault, quais sejam: a publicação da tese de Jean-Jacques Courtine, em 1981 (2009); a fundação do Grupo de Estudos de Análise do Discurso de Araraquara (GEADA), em 1996, liderado pela professora Maria do Rosário Gregolin; e a criação do Grupo de Trabalhos (GT) Estudos Discursivos Foucaultianos, na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), em 2018, sob a liderança de Pedro Navarro e Vanice Sargentini.

Assim, trata-se de uma tradição de estudos do discurso que já vem de quase 40 anos e que mobiliza as contribuições de um autor que produz desde, pelo menos, 1969, quando da Publicação de “Arqueologia do Saber” (2008), até sua morte em 1984. As recepções à obra de Foucault no Brasil na área de Letras têm se interessado pelas contribuições que esse autor deu, em seus estudos, para pensar os fenômenos linguísticos em sua relação com o sujeito, a história e a sociedade. Dessa forma, os conceitos que nos interessam neste artigo, para pensar a constituição do sujeito quilombola na mídia, são os de “saber” e “modalidades enunciativas”.

Antes de mais nada, deve-se registrar que Foucault (2002) compreende que o sujeito não é uma categoria universal e nem dada previamente, e sim fundada e refundada na história. Por tal razão, essa análise se configura como uma investigação histórica, ou, tal como esse autor a denomina, uma análise arqueológica e genealógica (daí arqueogenealógica), na medida em que analisa os enunciados em sua relação com outros que compõem o arquivo (FOUCAULT, 2008) no interior do qual falamos, ou seja, mostra como os enunciados se relacionam com outros, que funcionam como a sua condição de emergência e lei de existência. Esse fator explica porque elegemos analisar enunciados jornalísticos relacionado com entrevistas e vídeos.

O conceito de modalidades enunciativa encontra-se aludido nas discussões introdutórias. Essa noção é uma das quatro regras de formação descritas por Foucault (2008), que condicionam a existência de enunciados numa dada Formação Discursiva (FD). As demais são a formação dos objetos, formação dos conceitos e formação das estratégias, das quais não trataremos aqui. Particularmente em relação à regra de formação das modalidades enunciativas, ela permite analisar o encadeamento entre formas de enunciados, a razão de seu aparecimento e não outro e o lugar de onde provêm. Para tanto, Foucault (2008) propõe que se questione: quem fala?, Qual o *status* dos indivíduos que têm o direito de produzir determinados discursos em nossa sociedade? Quais são os lugares institucionais de onde obtêm seu discurso, se legitimam e encontram seu ponto de aplicação? Essas questões permitem-nos verificar quem são os sujeitos que têm, em nossa sociedade, o direito de enunciar sobre o quilombola.

O sujeito, para Foucault (2008), não é uma categoria gramatical e sim uma posição possível de ser ocupada. Ao enunciar, o sujeito assume determinadas “posições de sujeito”, que se definem pelo conjunto de situações que ele pode ocupar em relação a grupos de objetos, ou seja, se ele questiona, ouve, observa. As modalidades enunciativas manifestam a dispersão do sujeito, os diversos *status*, lugares e posições que ele pode ocupar quando exerce um discurso.

Ao analisar a discursivização do sujeito quilombola na mídia na atualidade, por exemplo, percebemos que esse sujeito poucas vezes fala sobre si mesmo. Ele não é uma voz autorizada a falar nessa instância, sendo atribuída autoridade a outros sujeitos, que possuem *status* e reconhecimento social. Para se posicionar acerca do quilombola, o sujeito que enuncia na mídia mobiliza saberes da lei, da Historiografia, da Sociologia e da Antropologia, dentre outros, para legitimar seu discurso. É nessas instâncias que ele encontra seu ponto de aplicação para se posicionar como sujeito autorizado a falar do quilombola.

Ao analisarmos enunciados nos quais o sujeito quilombola exercer a modalidade enunciativa (SOUSA & CUTRIM, 2013a; 2013b; 2014), verificamos que ele também fala a partir de uma dispersão de lugares enunciativos, dos quais retira seu discurso, para se configurar como alguém que tem um saber, que muitas vezes pode ser aquele saber científico, e não o da vivência empírica. O que estamos compreendendo aqui como saber é um conjunto de elementos formado por uma prática discursiva. Para Foucault (2008, p. 204),

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico (...); o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (...); o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam (...); finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso.

No capítulo final de *Arqueologia do saber*, Foucault (2008) reconhece ter dado atenção em suas análises às ciências, assim como às disciplinas ainda em formação, abandonando outras, e se questiona sobre a relação entre a análise arqueológica e análise das ciências. Em sua compreensão, essas análises foram necessárias na medida em que ajudaram na descrição de positivities e das FDs que constituem certos saberes considerados científicos.

A análise arqueológica das formas de positividade busca mostrar as regras segundo as quais uma prática discursiva forma grupos de objetos, conjuntos de enunciações, jogos de conceitos, séries de escolhas teóricas, elementos indispensáveis para se constituir uma ciência.

Com base nessa análise proposta por Foucault (2008), buscamos compreender a forma como os saberes constituem o sujeito quilombola. Os sujeitos que produzem enunciados, os quais constituem os saberes que historicamente constroem identidades para o quilombola, são: o jornalista, o legislador, o historiador, o sociólogo, o antropólogo e o próprio quilombola. Esses sujeitos possuem diferentes *status* social e isso provoca valorização de determinados saberes e desvalorização de outros. Assim, o saber jornalístico, o jurídico, os científicos (da historiografia, da sociologia e da antropologia) são mais valorizados e legitimados socialmente do que o saber das pessoas que habitam as comunidades quilombolas, o que explica a interdição desse último de circular na mídia.

A questão que nos colocamos, aqui, é analisar quais são as funções exercidas pelo sujeito que fala e as posições ocupadas pelo quilombola em enunciados que falam sobre ele e nos quais ele fala de si, bem como a forma como tais enunciados se relacionam, ou seja, se esse conjunto de saberes se apoia um no outro. É no saber que a arqueologia encontra o ponto de equilíbrio de sua análise, estudando o sistema de formação dos objetos, dos tipos de enunciação, dos conceitos e das escolhas teóricas. Essa análise foi realizada por Foucault no nível da positividade e das relações entre as regras da formação e as estruturas da cientificidade.

Em vista disso, Foucault (2008, p. 215) questiona: “seria possível conceber uma análise arqueológica que fizesse aparecer a regularidade de um saber, mas que não se propusesse a analisá-lo na direção das figuras epistemológicas e das ciências?”. Sua resposta é que é possível sim uma arqueologia em direções diferentes das ciências, pois “esse é apenas o ponto preferencial da abordagem; não é um domínio obrigatório para a arqueologia” (FOUCAULT, 2008, p. 219).

Por essa razão, nas suas genealogias (do poder e da ética), interrogando os jogos de verdade (idem, 1998) nas relações de poder e a constituição do sujeito em uma ética e estética de si em temporalidades distintas e descontínuas, o autor direciona o olhar para os “saberes

dominados”, que são aqueles considerados abaixo do nível de cientificidade desses blocos de saber por ele interrogados.

Foucault (2013, p. 266) entende por saberes dominados, primeiramente, os “conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais”, e, em uma segunda acepção, uma série de saberes que foram desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados, tidos como ingênuos, inferiores em termo de conhecimento ou de cientificidade, também denominados de “saber das pessoas”.

Para esse autor, a genealogia é o acoplamento do saber erudito com o saber das pessoas e desaprova nos saberes o fato de eles quererem ser uma ciência, como forma de desqualificar outros saberes. Por isso, consideramos que os saberes dominados, como é o caso dos saberes das populações quilombolas, devem enfrentar as tiranias dos saberes científicos que os desvalorizam e, por conseguinte, inferiorizam os sujeitos a quem representam. É por essa razão que, para analisar os enunciados da mídia que falam sobre o quilombola, recorreremos a entrevistas nas quais esses sujeitos falam de si. Também ressaltamos que essa análise será conduzida pelos princípios da dispersão e da regularidade, que nos possibilitam agrupar os três tipos de enunciados (jornalísticos, entrevistas e vídeos) sem pretender realizar exauri-los.

Nesse sentido, no tópico que segue, analisaremos como os saberes científico e dominado constroem identidades para o quilombola.

Saberes sobre o quilombola e saberes dos quilombolas: uma análise arqueogenealógica dos saberes que constituem o sujeito quilombola na mídia

O primeiro enunciado jornalístico que analisaremos pertence à primeira série enunciativa (FOUCAULT, 2008) mencionada na introdução e sua análise ocorrerá em diálogo com o filme “Quilombo” e a entrevista de APS. Seu título é “Dia da Consciência Negra será lembrado” (O ESTADO DO MARANHÃO, 1986, p. 2). Esse enunciado circulou dois anos antes da aprovação da Constituição Federal de 1988. Nele, é destacado o papel da Assembleia Nacional Constituinte para assegurar direitos às comunidades quilombolas, as quais, nesse contexto, enfrentavam graves conflitos territoriais, motivados por fazendeiros, grileiros e mesmo pela negligência dos órgãos oficiais do Estado, como no caso de Alcântara (MA), em que os ideais desenvolvimentistas da corrida espacial desabrigaram várias pessoas via decreto governamental de utilidade pública das áreas quilombolas para implantar o CLA.

Figura 1: Dia da Consciência Negra será lembrado



Fonte: Jornal O Estado do Maranhão, 20 de novembro de 1986, nº 8819, p. 2

A imagem do enunciado é de uma reunião dos membros do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN), na preparação das comemorações do dia da Consciência Negra de 1986. Esses sujeitos são negros e integram um movimento que está para além da rememoração de um passado de escravidão e de um momento de liberdade. Os saberes que eles fazem circular tratam do processo de luta que convergiu para essa liberdade e dos símbolos da resistência negra. Essa imagem inscreve a luta por consciência negra na história, em um contexto marcado pela proximidade do centenário da abolição da escravidão e pela elaboração da nova Constituição Federal no Brasil, na qual os direitos e garantias sociais serão pautados pela busca de igualdade.

A consciência negra perpassa a necessidade de buscar uma forma de superar problemas sociais, como a fome e a discriminação que afetavam a população negra naquele momento e que ainda hoje é uma realidade. Com isso, o enunciado destaca a necessidade de não apenas lembrar, mas de trazer para o presente a luta de Zumbi dos Palmares e seus membros aliados

por liberdade, conforme destacamos a fala de Maria Raimunda Araújo (conhecida como Mundinha Araújo) presente no enunciado:

Temos que pregar o dia da morte de Zumbi (20 de novembro), não querendo que uma história de mais de três séculos permaneça, e que a gente fique falando somente neste herói, mas trazer este exemplo, que foi a organização social, política e econômica dos Quilombos dos Palmares, para o presente (O ESTADO DO MARANHÃO, 1986, p. 2).

A celebração do dia 20 de novembro é engendrada pelo saber dominado (FOUCAULT, 2013) da militância negra como forma de mostrar a conquista de direitos pelos negros, diferente da celebração do dia 13 de maio, que foi registrado pelos saberes científicos como a data da concessão da liberdade aos negros pela classe senhorial. O resgate da memória dos heróis negros da liberdade nos mostra um embate entre os saberes científicos e os saberes dominados. Ao enunciar a partir de uma posição institucional, que é o CCN, Maria Raimunda Araújo conclama os negros a resistirem às exclusões sociais, políticas e econômicas do presente.

Esse enunciado estabelece uma ruptura com as primeiras edições do jornal “O Estado do Maranhão”, que circularam nos anos de 1970. Nessa década, o Brasil vivia sob um regime militar (1964-1985) e o tema do quilombo nos enunciados desse jornal se pautava no saber científico da historiografia, que mobilizava apenas a versão oficial sobre a abolição da escravidão como resultado da assinatura da Lei Aurea pela Princesa Isabel, interditando os saberes dominados nos quais quem fala são os sujeitos a quem essa história diz respeito.

Já nos anos de 1980, com a abertura política e maior liberdade para organização de militantes em torno da causa dos negros, um novo regime de verdades sobre a libertação dos escravos passa a circular, pondo em primeiro plano as intensas lutas contra os senhores de escravo, resultando em fugas e quilombos. Nesse contexto, a luta de Zumbi dos Palmares por liberdade opõe o tema da “liberdade concedida” ao da “consciência negra”. Em lugar de comemorar e rememorar o centenário da abolição da escravidão, foram realizados eventos para repensar, criticar ou até mesmo negar os efeitos dessa “abolição” na vida dos negros.

É nesse contexto que ocorre a produção do filme “Quilombo”, lançado em 1984. A denominação no singular aponta para uma compreensão que havia naquele momento por parte de muitas pessoas, inclusive dos parlamentares que participaram da Constituinte, de que o único quilombo existente no Brasil era o de Palmares, o que fez relegar para segundo plano os quilombolas existentes no presente.

O filme traça a história dos quilombolas de Palmares, no período marcado pela luta dos portugueses para expulsar os holandeses que invadiram a região Nordeste do Brasil, iniciando-se no ano de 1650. O enredo se baseia nos livros “Ganga Zumba”, de João Felício dos Santos, e “Palmares”, de Décio de Freitas, e conta a história das lutas de Zumbi, da destruição de Palmares, da fuga de seus companheiros para as matas e seu posterior assassinato pelas tropas do bandeirante Domingos Jorge Velho.

Ao destacar o papel dos quilombolas de Palmares na luta por liberdade, provocando uma mudança no modo de enunciar esse sujeito, em virtude da emergência de um novo regime de verdade sobre o processo de desmontagem do sistema escravista no Brasil, esse filme põe em circulação saberes dominados (FOUCAULT, 2013) sobre o quilombola, que se chocam com versões do saber científico oficial no qual esse sujeito emerge como vil e perdedor.

Nessa mesma época, com o Movimento Nacional Constituinte e em vista das disputas das terras quilombolas por grileiros, o CCN organizou o Projeto Vida de Negro (PVN), que visitou diferentes comunidades quilombolas no Maranhão, intervindo nos conflitos agrários e colhendo subsídios para a nova Constituição Federal. Sobre isso, APS nos contou, em entrevista, como ocorreu a chegada do PVN à comunidade em que vive:

A partir da década de 80, né? 70, aí, que tem um, algumas..., inclusive o meu pai teve uma formação na década de 70, por uma entidade chamada, que tinha uns movimentos também pela Igreja Católica, ACR, que fazia, que é Animação Católica no meio Rural (...). Aí ele passou por essa formação, e aí também, junto disso daí, apareceu o CCN, né?, na pessoa da Mundinha, que fez pesquisa aqui também, a partir dessa década, né? A gente sabe que em 79 foi fundado o CCN. E aí, com essa pesquisa da Mundinha também, ela vindo aqui na comunidade, fortaleceu muito a questão interna, né? Mas aí mesmo, a partir de 86, na década de 80, melhor falando, foi que foi feita essa outra parte da resistência externa. Porque de 52 até a década de 80 foi feita a resistência interna pra não deixar, né?, invadirem.

APS enuncia de uma posição de sujeito que habita uma comunidade quilombola, que tem um saber, mas que é interdito nos enunciados do jornal O Estado do Maranhão, no qual quem fala é a pesquisadora, também citada na sua fala. Esse sujeito habitante de uma comunidade quilombola está apto a falar sobre a sua experiência na história recente do Brasil e, em vez de rememorar o processo de formação do quilombo de Palmares ou da sua comunidade, APS nos informa que a visita de pesquisadores militantes à comunidade em que vive resultou em cursos de formação de lideranças e articulação com outras comunidades, essenciais para fortalecer a luta pelo território, no qual a grilagem se iniciou nos anos de 1950.

Passemos ao segundo enunciado do jornal O Estado do Maranhão, que trata da ocorrência de conflitos agrários em Alcântara. Seu título é “Alcântara pode perder projeto espacial” (O ESTADO DO MARANHÃO, 2009, p. 5). O projeto em questão era uma parceria

entre o Brasil e a Ucrânia para lançamento de foguetes no CLA, o qual necessitava de expansão nas áreas quilombolas e foi embargado pelo Ministério Público Federal (MPF), devido à realização de estudos de prospecção do solo nessas terras sem autorização.

Figura 2: Alcântara pode perder projeto espacial



Fonte: Jornal O Estado do Maranhão, 16 de janeiro de 2009, nº 16957, p. 5 (Geral)

Ao noticiar esse conflito, o jornalista mobiliza como estratégia a declaração de que o município poderia perder a expansão do programa espacial, atribuindo essa perda à “resistência quilombola”, além de ressaltar os prejuízos econômicos que isso acarretaria. O posicionamento em favor do CLA se manifesta no subtítulo do enunciado, ao reportar não o saber dominado (FOUCAULT, 2013) dos quilombolas atingidos com esse projeto, mas uma fala do diretor da parte brasileira da empresa Alcântara *Cyclone Space* (ACS), Roberto Amaral, que aparece na imagem do enunciado, para quem “entraves podem inviabilizar projeto no Maranhão” e:

Se a situação continuar como está, possivelmente o estado perderá o investimento. Os nossos problemas começaram em fevereiro do ano passado. Se continuarem, não temos como manter o projeto no Maranhão, pois a nossa função não é administrar uma polêmica com quilombolas. Estamos lutando com um atraso desnecessário (...). Nossa missão é lançar foguetes e não ficar administrando outras questões, seja com quilombolas ou com o Ministério Público. Já restringimos nossa área a praticamente um terço que previa o projeto original e não temos como ficar envolvidos nessas polêmicas. Caso a situação continue dessa forma, o Brasil terá que se explicar (O ESTADO DO MARANHÃO, 2009, p. 5).

Amaral enuncia de uma posição que apresenta regularidades (FOUCAULT, 2008) com a de Bolsonaro, citada na introdução, pois ambos consideram os recursos naturais uma fonte de

riquezas e que entregá-los aos quilombolas é causar prejuízo ao país. Dessa maneira, na concepção do diretor da empresa, as questões envolvendo impactos ambientais e humanos em Alcântara constituem um problema recente (de fevereiro de 2008), um risco ao investimento financeiro, e uma polêmica com quilombolas insustentável da parte da ACS, que provoca um atraso desnecessário. Já para os quilombolas, esse problema data dos anos de 1980.

No começo dos anos 80, período de ditadura militar no Brasil, Alcântara foi escolhida pelo Ministério da Aeronáutica para sediar a base de lançamento de foguetes, com previsão para operar em 1989. Após isso, é determinada, arbitrariamente, a retirada dos habitantes dos seus territórios para a implantação do CLA, com objetivo científico, tecnológico e militar, com a assinatura de um decreto de desapropriação pelo então governador João Castelo, publicado no Diário Oficial do Maranhão em 27 de outubro de 1980, declarando utilidade pública e retirada dos quilombolas dos territórios até 1984.

Ao noticiar esse conflito, ao longo dos anos de 1980, o jornal O Estado do Maranhão, conforme analisamos em Sousa (2020), mobiliza algumas estratégias discursivas, quais seja: destacar as características geográficas de Alcântara, que possibilitam uma economia de combustível; o apagamento da presença dos quilombolas nas áreas em disputa, interditando-os da enunciação e da visibilidade, pois o enunciado obedece a um princípio de raridade (FOUCAULT, 2008), segundo ao qual nem tudo pode ser dito e, igualmente, nem todos podem ser vistos; a enunciação e visibilidade da restauração do patrimônio arquitetônico de Alcântara, que estava em ruínas desde a derrocada da economia baseada na agricultura, que deu sustentação ao sistema colonial, no século XIX; e, por fim o destaque dos prejuízos que poderiam ocorrer com o embargo das obras de expansão do CLA, caso do enunciado em análise.

Nesse conflito, os quilombolas foram representados pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alcântara (STR), cujo advogado era Domingos Dutra, e, nessa época, ainda não eram denominados de “quilombolas”, categoria jurídica (re)fundada pela Constituição Federal de 1988. Tais sujeitos eram identificados como “atingidos pela base” e “trabalhadores rurais”. No enunciado do jornal em pauta, o sujeito autorizado a falar é uma autoridade que deseja a construção e ampliação desse empreendimento. O quilombola ocupa uma posição de presença indesejada no território que ocupa, um entrave ao desenvolvimento científico, tecnológico e econômico do país, visto que o jornal se configura como um espaço de defesa dos interesses das classes favorecidas com tal projeto de desenvolvimento, cujo saber faz ecoar.

Esse conflito atravessa toda a década de 1980, não sendo solucionado no ano de 1984, como previsto, nem os lançamentos ocorrendo em 1989. Em meio à eclosão de conflitos em

diferentes comunidades quilombolas nos anos de 1990, esse caso de Alcântara foi deixado em suspenso nos enunciados do jornal, voltando à tona nos anos 2000, após muitos quilombolas terem sido removidos para agrovilas e ter sido ampliada progressivamente a área do CLA, provocando novos remanejamentos, fazendo com que pessoas oriundas de diferentes comunidades quilombolas passassem a residir em um mesmo território. Sobre isso, IFSD, que reside em uma agrovila, considera que:

Aí teve uma quebra, né? Uma quebra por conta de que.. é... a gente mantinha relações, é..., apesar de você viver numa área, na mesma área, é..., mais próxima do litoral, mas a gente tinha uma... a gente tinha uma ligação muito forte por conta dos laços de parentesco. E que um... uma coisa que acontecia numa das comunidades aconteceria na próxima, na mesma, nas outras, na verdade, porque a gente tinha esses laços de... de conhecimento, de relação. A gente costuma dizer assim: que, na época, antes da transferência, o que seria bom pra Mani... Jabaquara, Fé em Deus, São Raimundo, seria bom pra todos. Então eu acho que, nessa..., nesse quesito, já com a transferência, houve um... uma que..., um corte muito significativo, porque aí, depen..., quando aconteceu as discussões de transferência, ali nas reuniões já foi definido, por a gente ter um laço bem definido com as comunidades mais próximas, a gente queria que isso fosse também mantido no... na... quando fosse transferido. (...) Apesar de todas essas discussões, ainda teve um aglomerado de 17 comunidades numa... em duas agrovilas: Peru e Marudá.

IFSD enuncia de uma posição de sujeito atingido pela base de Alcântara e militante das questões negra e quilombola cuja enunciação não tem autorização para circular no Jornal O Estado do Maranhão, veículo que dá primazia aos sujeitos que estão à frente da construção/expansão do CLA. No saber dominado (FOUCAULT, 2013) desse habitante de uma agrovila, esse lugar emerge como um espaço de exclusão dos sujeitos tidos como um entrave ao desenvolvimento científico e tecnológico. Nelas, vivem pessoas oriundas de distintas comunidades, nas quais possuíam organização social própria e laços de parentesco.

A tensão em relação a novos remanejamentos voltou recentemente, com a assinatura, em março de 2019, de um Acordo de Salvaguardas Tecnológicas (AST), entre o Brasil e os EUA, para utilização do CLA, pelo qual poderão ser lançados foguetes, satélites e espaçonaves americanas com pagamento. Um AST já havia sido assinado em 2000, pelo então presidente, Fernando Henrique Cardoso, mas foi recusado no Congresso Nacional, sob alegação de ferir a soberania nacional. O Brasil estabeleceu um acordo com a Ucrânia em 2003, que não deu certo por uma explosão ocorrida no CLA e pelos conflitos fundiários daí decorrentes. Em 2015, esse acordo foi cancelado, após um gasto aproximado de R\$ 1 bilhão. Essa nova cooperação técnica poderá resultar em novos deslocamentos das populações quilombolas de Alcântara, em uma estimativa de cerca de 2 mil pessoas, conforme dados da Coalização negra por Direitos, formada por entidades do movimento negro do Brasil.

Quanto ao terceiro enunciado do jornal O Estado do Maranhão, intitula-se “Gleba de Jamará é reconhecida” (O ESTADO DO MARANHÃO, 1997, p. 11) e se refere à comunidade de Jamará dos Pretos (houve um erro datilográfico no jornal), localizada no município de Turiáçu (MA), território reconhecido como área quilombola pela portaria nº 14 da Fundação Cultural Palmares (FCP), para que seus habitantes pudessem legalizar a posse das terras.

Figura 3: Gleba Jamará é reconhecida



Fonte: Jornal O Estado do Maranhão, 18 de agosto de 1997, nº 12.791, p. 11 (Estado)

Nesse enunciado, o sujeito quilombola é posto em discurso pelas vias legais do acesso à terra, ocupando, assim, a posição de um sujeito de direito. Esse enunciado também apresenta uma imagem na qual um quilombola trabalha na área denominada “centro de roçado” e outra de 3 crianças em um carro de tração animal, puxado por dois bois, fazendo com que esse sujeito ocupe a posição de força de trabalho, distinto do que aponta o vídeo da introdução.

A comunidade foi a segunda do Maranhão a ser reconhecida como área remanescente de quilombo, em conformidade a Constituição Federal, pondo fim a uma disputa pela propriedade da terra com Valdenor Rabelo, proprietário de terras de Turiáçu que grilou a área de Jamará em 1977, em uma extensão de 13.980 hectares. A terra foi considerada devoluta da

União e ele teve de sair, sem indenização. No entanto, os moradores não possuem um título de propriedade emitido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Os primeiros registros de conflitos agrários em Jamary datam dos anos de 1960, em virtude da introdução de búfalos por fazendeiros e da construção da rodovia MA-209, o que levou pessoas desabrigadas a adentrarem na comunidade, formando grupos antagônicos. Já na década de 1970 se intensificaram as disputas pelo território, quando grileiros passaram a ameaçar os moradores de morte, apresentando documentos de propriedade das terras (O'DWEYR & CARVALHO, 2002).

Os anos de 1980 e 1990 foram marcados por conflitos, que culminaram com o envio de uma carta de despejo por grileiros, dando um prazo de 15 dias para os moradores deixarem o território. As ameaças de morte das lideranças da comunidade foram divulgadas na imprensa e desencadearam a articulação do PVN, em 1992, com a FCP, o Ministério da Justiça, o poder Executivo Municipal, a Igreja, via Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Cáritas, e entidades sindicais voluntárias, para solicitar a intervenção do Governo do Estado do Maranhão.

De acordo com HR, morador de Jamary por nós entrevistado, a chegada dos membros do CCN à comunidade ocorreu em julho de 1992. Nessa ocasião, HR era presidente do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Turiaçu e Jamary estava enfrentando um conflito com o Projeto CERES, que englobava parte dos municípios de Turilândia e Turiaçu. Isso o deixou apreensivo com a possibilidade de serem pessoas ligadas a esse projeto, porém, os pesquisadores do CCN portavam registros de conflitos envolvendo a criação de búfalos que, segundo HR, datavam de 1981 e relataram a ele que tinham contatado o Padre Antônio Di Foggia, de Turiaçu, que já havia intervisto em conflitos agrários em Jamary. Segundo ele,

Dia 15 de agosto de [19]92 eu vim pra cá com eles. Encontrei com eles no Santa Rosa. Na época nós não tinha estrada, era só ramal, e logo imediatamente ficou 3 lá em Turiaçu, que depois que eu cheguei aqui que eles me contaram que eles já estavam lá pra fazer a pesquisa cartorial, né? Ficavam 3 ou 4 aqui, 3 ficavam lá fazendo esse trabalho no cartório, justamente pra tentar descobrir, é..., a documentação da área do Quilombo Jamary (...). Eles fizeram o estudo. Dentro do estudo, quando eles tavam fazendo, foi o momento que eles descobriram, em [19]97 (...). É... nesse momento que o Jornal Pequeno lançou a matéria dizendo que os Rabelos não tinham terra nenhuma aqui, que todas as terras que tinham aqui eram dos quilombolas de Jamary.

Diante dessa notícia, Valdenor Rabelo ameaçou de morte o então presidente da Associação de Moradores de Jamary, Raimundo Sousa. A comunidade contatou o CCN, que solicitou a ação da polícia para defender a população dessa comunidade contra Valdenor. Após uma semana, Gracinha Roxo, esposa de Valdenor, recebeu um fax advertindo da possível intervenção da polícia caso ele atentasse contra a vida dos moradores de Jamary. Com isso, o

conflito foi apaziguado e iniciou-se um processo de desapropriação das terras, que demorou alguns anos. Ainda em 1997, foi solicitado ao Instituto de Terras do Maranhão (ITERMA) a titulação da terra, que foi decretada como área quilombola pela então governadora Roseana Sarney. Já a titulação pelo INCRA foi iniciada posteriormente, com cadastro das famílias locais.

Após esse episódio, e com o reconhecimento legal da terra como área quilombola e, por extensão, dos sujeitos como cidadãos de direito, inicia-se uma fase de lutas por acesso efetivo a direitos sociais assegurados em lei, como a melhoria da infraestrutura, a concessão de crédito rural, a construção de escola, posto de saúde e eletrificação.

Técnicos da Sociedade Maranhense para Defesa dos Direitos Humanos (SMDDH) estudaram a comunidade durante dois anos, traçando seu aspecto histórico, antropológico e geográfico. Confirmou-se a existência de quilombos na área, que na época tinha sua sede composta por 110 casas, vivendo 152 famílias, com cerca de mil habitantes. Isso delimita um percurso de construção do quilombola como sujeito de direito, que passa pela sua identificação, classificação, regularização e reconhecimento oficial pelo saber científico da Antropologia.

Foi apenas em 19 de março de 1999, pela Portaria nº 45, que se criou o Projeto Especial Quilombola Jamary dos Pretos. Essa forma de reconhecimento sofreu alterações. A primeira legislação relativa à titulação de comunidades quilombolas no Brasil foi o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), da Constituição de 1988. A competência para isso foi delegada à FCP, instituída pela Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988, “com a finalidade de promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988, p. 1).

Nos anos 2000, em vista da ineficácia da ação da FCP, o INCRA recebe a incumbência da execução das ações necessárias à titulação das terras quilombolas, regulamentado pelo Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que determina o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Nessa lei,

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003, p. 1).

Já as comunidades por eles ocupadas são caracterizadas no decreto como terras “utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural” (idem), evidenciando que a terra não tem valor comercial para esses sujeitos, tal como é vista por seus

antagonistas interessados no desenvolvimento empresarial. Nesse processo de atribuição de identidades ao sujeito quilombola pelo acesso à terra, temos uma perspectiva social de terra, que adquire significados de uso comunitário e partilhado, o que esbarra nos interesses capitalistas e neoliberais que concebem a terra como uma propriedade econômica que deve produzir lucro por meio do trabalho humano, como dito no vídeo referido na introdução.

Dessa forma, esse enunciado de O Estado do Maranhão se apoia no saber da Lei para falar sobre o quilombola, considerando-o como um cidadão de direito para o Estado brasileiro. A publicação da constituição de 1988 possibilitou não só a emergência desse enunciado como também da categoria de “quilombola” como cidadão. Não é à toa que essa constituição é considerada “a constituição mais liberal e democrática que o país já teve” (CARVALHO, 2002, p. 199), pois estabelece direitos individuais e coletivos que prefiguram a cidadania.

Nesse viés, o documentário “Quilombos do século XXI”, da TV Justiça, discute a maneira como a cidadania é exercida pelos quilombolas do Brasil no século XXI e, portanto, como esses sujeitos ocupam essa posição na esfera social e discursiva, mas nem sempre a ocupam na prática. Ao utilizar o termo no plural e situar no tempo presente, esse documentário distancia-se da perspectiva puramente rememorativa da história de Zumbi dos Palmares presente no filme anteriormente citado. Além disso, nesse documentário os quilombolas são vozes autorizadas a enunciar e falar sobre sua experiência na história recente do Brasil, mobilizando os saberes dominados (FOUCAULT, 2013), a partir de uma dispersão de lugares enunciativos (quilombolas que são professores, historiadores, etc.).

Nesse sentido, ao confrontarmos esses diferentes enunciados, podemos concluir que o jornal O Estado do Maranhão se apoia constantemente em saberes científicos (da historiografia e da lei, por exemplo) para falar sobre o quilombola e interdita os saberes das pessoas que habitam comunidades quilombolas. Além disso, essa discursivização do quilombola no jornal se situa em diferentes momentos da história desses sujeitos: ora no passado, ora no presente.

Considerações finais

Com o propósito de analisar os saberes que constituem o sujeito quilombola na mídia, mobilizamos enunciados que falam sobre esse sujeito produzidos por diferentes sujeitos: jornalistas, cineasta, político, militante negra e o próprio quilombola. Para isso, promovemos diálogos entre tais enunciados, buscando realizar uma análise arqueogenealógica do discurso, na esteira de Foucault (2013), na qual os saberes científicos e o saber dominado se articulam.

No saber jornalístico, o sujeito quilombola é objeto de discurso pela mobilização de saberes que vêm de variadas ordens, que não é a do próprio quilombola. Nesse sentido, pode-se afirmar que a mídia dá primazia a saberes científicos e a pessoas que ela qualifica como aqueles que têm *status* social reconhecido para falar sobre o quilombola, desprezando o saber desse sujeito em face da pretensão de verdade e cientificidade do saber científico (idem).

Ao ter *status* de um sujeito autorizado a enunciar, nas entrevistas que realizamos, o quilombola comporta-se como um sujeito que tem um saber, que faz irromper para falar sobre a sua experiência na história recente do Brasil, inclusive com recurso ao saber científico que é valorizado socialmente, expondo sua luta por reconhecimento e direitos sociais.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 jan. 2020.

_____. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil: Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 01 fev. 2020.

CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil: o longo Caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

COURTINE, J. J. *Análise do Discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2009.

DOCUMENTÁRIO - *Quilombos do século XXI*. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (25 min 04 seg). Publicado pelo canal TV Justiça Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CNhqvWJjGII>. Acesso em 01 fev. 2020.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. Genealogia e poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2013. p. 262-277.

NEGRO *Quilombola não serve nem para procriar!*. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (53 seg). Publicado pelo canal Sos Racismo Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ks0dgE8jpkw>. Acesso em: 01 fev. 2020.

O'DWYER, E. C.; CARVALHO, J. P. F. de. Jamary dos Pretos, município de Turiaçu (MA). In: O'DWYER, E. C. (Org.). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 173 - 212.

QUILOMBO. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (1h 54 min 30 seg). Publicado pelo canal 2as Marias conhecimento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SQEMAPIa6uk>. Acesso em: 01 fev. 2020.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: companhia das Letras, 1993.

SOUSA, C. *Discurso, história e memória: a construção das identidades quilombolas em Jamary dos Pretos – Turiaçu-MA*. 2013, 87f. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Letras), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

_____. *Discurso, mídia e identidade: uma arqueogenealogia do sujeito quilombola nas páginas do jornal O Estado do Maranhão*. 2020. 345 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2020.

SOUSA, C.; CUTRIM, I. S. G. O lugar do sujeito na produção de identidades quilombolas. *Littera Online* (São Luís), v. 1, p. 23-30, 2013a.

_____. Práticas discursivas e função enunciativa na constituição do sujeito quilombola. *MOARA* (Belém), v. 2, p. 47, 2013b.

_____. Entre a tradição e o esquecimento: representações discursivas sobre quilombo e identidade quilombola. In: CUTRIM, I. S. G.; CRUZ, M. S.; CABRAL, L. R. (Orgs.). *Discursos, sujeitos e sentidos: perspectivas identitárias*. Curitiba: Editora CRV, 2014, p. 69-86.

ENFRENTANDO AS *FAKE NEWS*: MEMES COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA CHECAGEM DE FATOS

Joseeldo Pereira da Silva Júnior¹
Francisco Vieira da Silva²

RESUMO: Este artigo intenta investigar a utilização de meme como prática de educação cuja finalidade seja a verificação de notícias falsas – as famigeradas *fake news*. Trata-se de enxergar na imagem memética um instrumento de saber-poder que propicia aos internautas o policiamento de si mesmo em relação a divulgação de conteúdo falso. O meme, enquanto prática discursiva, é vista por nós como elemento que aproxima o debate político da camada popular, uma vez que traz à tona, embora pelo humor, temas complexos, muitas vezes restritas a um determinado grupo social. Neste artigo, buscamos analisar o tratamento pedagógico propiciado pelos memes à checagem de fatos, técnica que insurge com o intuito de mitigar a mentira e trazer a verdade dos acontecimentos. A pedagogização dos memes, nesse sentido, implica duvidar do teor de uma *fake news*, que engloba imagens, áudios, notícias, boatos, todos fora da realidade dos fatos. Dito isso, nosso estudo foi desenvolvido sob os pressupostos da Análise do Discurso Foucaultiana, que tem como arcabouço teórico-metodológico as categorias fundadas na arqueogenealogia, oriunda das ideias do filósofo francês Michel Foucault. No mais, vale destacar que esta pesquisa se caracteriza por ser qualitativa, uma vez que utilizamos da interpretação social dos fatos no *corpus* elegido para análise.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Fake News. Memes.

ABSTRACT: This article attempts to investigate the use of meme as practice of false news check education - the infamous fake news. It is a question of seeing in the memetic image an instrument of know-power that gives young people, above all, the policing of themselves in relation to the dissemination of false content. The meme, as a discursive practice, is seen by us as an element that brings the political debate closer to the popular layer, since it brings to the surface, although through humor, complex themes, often restricted to a certain social group. In this article, we seek to analyze the pedagogical treatment provided by memes to check facts, a technique that insists in order to mitigate the lie and bring the truth of events. The pedagogization of memes, in this sense, implies doubting the content of a fake news, which encompasses images, audios, news, rumors, all out of the reality of the facts. Having said that, our study was developed under the assumptions of the Foucaultian Discourse Analysis, which has as theoretical and methodological framework the categories founded on archeogenealogy, coming from the ideas of the French philosopher Michel Foucault. Moreover, it is worth

¹ Mestrando em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Graduado em Licenciatura Plena em Letras Português na Universidade Estadual da Paraíba. Endereço eletrônico: joseeldojr@gmail.com.

² Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Endereço eletrônico: francisco.vieiras@ufersa.edu.br

mentioning that this research is characterized by being qualitative, since we use the social interpretation of the facts in the corpus chosen for analysis.

KEYWORDS: Discourse analysis. Fake News. Memes.

Introdução

Como identificar uma mentira? Que elementos trazem à tona aquilo que não é verdade? As respostas para tais inquietações poderiam vir – talvez – do saber da psicologia, sendo este um campo que estuda os comportamentos humanos e que, por sorte, poderia nos explicar o motivo por que produzimos mentiras. No entanto, e se a omissão da verdade tiver como origem os ambientes virtuais na forma de uma diversidade de materialidades – como um *tweet*, uma imagem, um áudio – substanciados por elemento de saber-poder que instrui práticas que contorcem a realidade e produzem falsidades? As *fake news*, como são chamadas na contemporaneidade, são as mentiras deste século que ultrapassam os limites da informação verdadeira e da fidelidade aos fatos e provocam estardalhaços capazes de estremecer a vida política e social, causando conflitos que marcam a História. A mentira do presente, a inverdade da atualidade deixam sinais onde se fazem presente: forja resultados eleitorais, destrói condutas, cria intrigas.

Se a Psicologia poderia explicar o comportamento da mentira ou da falta de ética que a provoca, agora, neste momento de *verdades interessadas* (FERNANDES JR; DRUMMOND, 2018), seu saber se neutraliza diante da tecnologia. É preciso ferramentas, instrumentos, algoritmos. Não basta explicar, precisa-se, sobretudo, conter. Por essa razão eis os checadores de fato, que, embora limitados quanto ao seu alcance orgânico, é uma peça de xadrez indispensável para desfazer a verdade criada – ou interdita-la, para usar um conceito foucaultiano. *Fato ou Fake, Aos Fatos, E-farsas, Estadão Verifica*³ e tantos outros mecanismos de saber-poder que surgem como uma *vontade de verdade* (FOUCAULT, 2014), tão requisitados na conjuntura em tudo que se ver ou ler parece ser duvidoso. Isso, aliás, faz-nos levantar outra questão: estaríamos nós passando por um período histórico da dúvida? Os olhos da história, mais a frente, nos dirá. Por agora, resta-nos apenas duvidar, se necessário, e checar, como uma prática educativa.

³ Endereços dos sites de verificação de informações: *Fato ou Fake* (<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/>); *Aos Fatos* (<https://aosfatos.org/>); *E-Farsas* (<http://www.e-farsas.com/>); e *Estadão Verifica* (<https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/>). Acesso em 21 de junho de 2019.

Os checadores de fato, tomados aqui como uma prática educativa, tornam-se eficazes, num primeiro momento, como uma técnica de saber-poder que ensinam aos sujeitos maneiras de lidar com as notícias falsas. As técnicas fabricadas pelos checadores de fato, conforme aponta Ferrari (2018), estabelecem métodos cuja finalidade é mitigar a mentira e trazer luz com a verdade para aquilo que se duvida ou parece fugir da realidade dos fatos.

Busca-se, na checagem, elementos que possam contribuir para lidar com a prática da mentira virtual. Os memes, nessa conjuntura, têm sido uma aposta que visa a somar no combate às *fake news*, os quais são tomados como técnicas de uma prática pedagógica, ao encará-los como um meio com vistas na educação digital. É sobre memes enquanto saber pedagógico que trataremos no espaço deste artigo. Enunciados efetivamente produzidos, esses memes, especificamente do projeto *Fake ou News*, da agência de checagem *A Lupa*, constituem o *corpus* deste estudo. Trata-se de analisar os memes pedagógicos como técnicas de saber-poder ao estabelecê-los como elemento de enfrentamento às *fake news*.

Metodologicamente falando, este artigo é de viés qualitativo, uma vez que trabalhamos sob a perspectiva da interpretação e da descrição dos fatos sociais. Aqui, os enunciados são interpretados e descritos num só batimento, simultaneamente (PÊCHEUX, 2012). Nosso estudo apoia-se no “método arqueogenealógico” de Michel Foucault, que rege a Análise do Discurso Foucaultiana, na qual se inscreve este artigo. O *corpus* deste trabalho, por sua vez, é constituído por seis memes extraídos do projeto *Fake ou News*, da Agência Lupa, que enfatiza, de forma didática, a abordagem a respeito da checagem de informações. A escolha por esses memes deu-se em virtude dos seguintes critérios: i) deveriam, de algum modo, sinalizar para a necessidade de orientar o sujeito internauta sobre a existência de notícias falsas; ii) terem sido publicados no ano de 2018, num período em que a irrupção das *fake news* esteve em evidência, a partir do cenário das eleições. As noções de saber e poder, conforme postuladas pelas teorizações foucaultianas, são fundamentais para pensarmos em como as estratégias discursivas empregadas nos memes produzidos pelas agências de checagem ancoram-se em efeitos do saber e em relações de poder para orientar o comportamento do sujeito internauta frente às notícias falsas.

Quanto à estrutura do artigo, na primeira seção será discutida a relevância do meme na conjuntura social e política enquanto prática discursiva. Observamos que, mesmo sendo uma materialidade que traz elementos do humor, o meme suscita discussões acerca de assuntos complexos e/ou polêmicos. Ele aproxima para o leitor mais leigo de temas que estão na política, por exemplo, mas também trata de assuntos muitas vezes distante da realidade do cidadão

comum. Tem sido usado, inclusive, em notícias, como forma de mostrar um panorama da realidade. No tópico seguinte, elaboramos um breve debate sobre a teoria do saber e sua relação com o poder, elaborada pelo filósofo francês Michel Foucault e trazemos o meme como técnica de saber ao inseri-lo como prática educativa na checagem de fatos. Mais adiante, prosseguimos com a análise do *corpus*, pontuando as características e traços dos memes trabalhados. Por fim, pontuamos as conclusões ao pensar o meme e o educação como mecanismo de saber capaz de enfrentar as *fake news*.

Uma prática discursiva do riso

No cotidiano virtual, as materialidades essencialmente humorísticas, popularmente chamadas de memes, estão presentes em nossas mídias sociais, nas notícias, e até mesmo nas telas de TV. Se o fato é polêmico, as chances de se tornar piada beira a certeza, afinal o propósito do meme é fazer a graça, seja ridicularizando, seja ironizando. De uma maneira ou outra, tal prática discursiva geralmente restringe-se ao riso. O meme, portanto, conforme pontua Chagas (2018, p. 02), serve como uma prática para compreender o “processo político contemporâneo” de uma sociedade, assim como também se situar enquanto um “produto da popularização do debate público” (CHAGAS, 2018, p. 02). Ou seja, se determinado acontecimento eclode no cerne político, pelo meme apreende-se o contexto, uma vez que ele torna assunto popular, faz ganhar outras esferas das camadas sociais.

Dada a sua constituição imagética, essa prática discursiva aproxima o leitor de temas mais delicados ou complexos. A piada formatada em imagem ganha um *layout* didático, e, com sua veia humorística, passa a ser, também, pauta dos assuntos cotidianos. É por essa razão que o meme pode ser relacionado aos vários campos de saber, haja vista o leque de discursos que ele é capaz de assumir – ou produzir. Mais precisamente no campo político, para citar um exemplo, a fala da ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, ao dizer que “menino veste azul, menina veste rosa”⁴, ganhou contornos humorísticos ao se reproduzir como piada através dos memes. A fala da ministra circulou nas redes sociais em tom próximo ao ridículo, quando caracterizado por tal formato discursivo.

Essa demarcação sobre um tema particular faz com que os memes contribuam “para, de um lado, simplificar e tornar rasas as percepções sobre a realidade, e de outro, ampliar o debate a camadas que habitualmente se mantinham apartadas da política”, segundo aponta Chagas

⁴ O Globo noticia a fala da ministra sobre menino vestir azul e menina vestir rosa que reverberou na mídia: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024>. Acesso em 06 de maio de 2019.

(2018, p. 07). Se antes as discussões em torno do gênero cultural mantinham-se afastadas da massa popular, agora, através da cultura digital, o debate chamou para mais próximo o cidadão comum, devido a propagação que as imagens humorísticas tomaram. O meme, nesse sentido, pode ser visto como um fenômeno digital e sociopolítico.

Tem sido cada vez mais recorrente a utilização de memes em fatos jornalísticos como forma de criar um panorama sobre determinado assunto em discussão. Tratam o meme como um acontecimento midiático, ao buscar nele elementos que discursivizem a realidade dos fatos do cotidiano. Para citar outro exemplo, a Folha de São Paulo, ao discutir⁵ o rompimento do presidente Jair Bolsonaro com o seu partido, o Partido Social Liberal (PSL), trouxe memes para compor a matéria jornalística, transformando o assunto complexo mais didático e, ao mesmo tempo, cômico. Esse movimento faz com que haja maior envolvimento do cidadão com o desconhecido, além de tornar o tema mais atrativo, ao “minimizar” o teor meramente informativo, atribuindo-lhe um caráter menos formal.

Em termos foucaultianos, o meme é um enunciado que se ramifica em diferentes espaços virtuais, dado que produz *acúmulo*, (re)aparece, pode ser (re)atualizado, possui margens povoadas por outros enunciados (FOUCAULT, 2010), é uma prática discursiva que se constitui como um nó em uma rede. Esse mecanismo entra, dessa forma, para o que Foucault chama de campo associado, ou seja, “faz de uma frase ou de uma série de signos um enunciado e que lhes permite ter um contexto determinado” (FOUCAULT, 2010, p. 111), pressupondo um jogo de atualizações. Para Foucault,

não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. (FOUCAULT, 2010, p. 112).

Sendo assim, o meme encontra-se em correlação com outros enunciados, podendo ele evocar uma memória discursiva de acordo com a sua materialidade produzida. Retornemos ao exemplo “menino veste azul, menina veste rosa” trazendo, dessa vez, na figura 01, o meme que se criou a partir do enunciado dito pela ministra.

⁵ Matéria da Folha de São Paulo produzida com memes para ilustrar o acirramento da separação do presidente de Jair Bolsonaro com seu partido, o PSL: <https://hashtag.blogfolha.uol.com.br/2019/10/17/briga-homerica-no-psl-torna-as-redes-um-barril-de-polvora-com-farpas-e-memes/>. Acesso em 26 de novembro de 2019.

Figura 01: Meme “menino veste azul, menina veste rosa”



Fonte: Twitter.com, 2019.

Na imagem, profissionais da saúde, vestidos de azul – cor atribuída ao sexo masculino, por definição sociocultural, e característico do ambiente cirúrgico –, participam da cena de um parto. Um dos integrantes da cena imagética pergunta se se trata de um menino ou menina. O senhor, que segura o bebê, em tom de ironia, uma vez que a figura representa um meme em resposta ao discurso da ministra Damares Alves, responde não saber, pois o recém-nascido está sem vestimentas, o que dificulta a definição do gênero. Toda a cena enunciativa, além de denotar uma crítica pelo humor próprio do universo memético, constitui um campo associado, ao trazer um conjunto de memórias que retomam outros enunciados – a vestimenta do médico, das enfermeiras e o ambiente, todos os elementos caracterizados pela cor azul. Isso ocorre uma vez que “não há enunciado que não suponha outros”, conforme nos explica Foucault (2010, p. 112).

Dito isso, vale destacar que um meme entra para a História, ao carregar em si a *espuma* (FOUCAULT, 2000) dos acontecimentos discursivos. Ou seja, dentro de uma série histórica, o meme é apenas um fragmento do acontecimento que reverberou na mídia digital, como o fato da ministra Damares Alves. Sua fala “menino veste azul, menina veste rosa” foi o acontecimento que irrompeu na mídia, porém repercutiu em forma de diferentes materialidades, como no caso dos memes, que didatizou o tema, ao trazer o fato político para a discussão

popular. O debate sobre os papéis de gênero, portanto, não ficou isolado, neutralizado; ao contrário, ganhou outros espaços, reverberando entre vários setores sociais.

O meme como técnica de saber-poder

Em sua aula inaugural no Collège de France, Foucault (2014) apresenta o discurso como um campo minado, uma vez que nem tudo pode ser dito em qualquer circunstância ou lugar, que há interdições, efeitos de raridades, demonstrando, dessa forma, que a natureza do discurso é movediça, sutil e articulosa. O discurso político, por exemplo, é a região “onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam” (FOUCAULT, 2014, p. 09), exatamente por haver mais interdições, obstáculos e exclusões. Foucault (2014, p. 10) acrescenta, ainda, que o discurso é aquilo “pelo que se luta, o poder do qual queremos apoderar”. Em outras palavras, discurso é poder.

Pensando o meme enquanto prática discursiva, podemos interpretá-lo como um mecanismo de poder – que implica necessariamente em saber, haja vista que saber e poder estão entrelaçados, conforme preconiza Foucault (2006, p. 58), ao esclarecer que as relações de saber e poder “estão profundamente ligadas”, evidenciando uma correlação de campos: o poder se relaciona com o saber, de igual modo em que o saber se ancora no poder. Isso implica em processos e lutas que constituem, por exemplo, o sujeito, uma vez que é atravessado por esse binômio saber-poder, determinando, assim, “as formas e os campos possíveis de conhecimento” (FOUCAULT, 1987, p. 31).

A engrenagem do poder funciona como um mecanismo de controle, vigilância, disciplina, que, de certa forma, justifica-se pelo saber que é produzido na sociedade. Na introdução de *Microfísica do Poder*, Machado (1979) explica que Foucault não pretendia fundar uma teoria geral do poder, mas, em suas análises, o filósofo francês buscou encontrar especificidades em suas características gerais. De acordo com Machado (1979, p. 10), “não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação”. Logo, o poder é tomado como uma prática social que, como tal, é construída historicamente. Mais que isso, é preciso esclarecer que o poder não está situado num ponto específico do corpo social; ele “não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona” (MACHADO, 1979, p. 14). O poder está, portanto, disseminado por toda a malha da sociedade.

Se tomamos um meme como instrumento educativo, fazemo-nos pela relação de poder que perpassa o corpo social, que, por sua vez, direciona-o como técnica de saber-poder, ao fazer uso dele como ferramenta de interdição de uma *fake news*, por exemplo. Nesse sentido, a

imagem memética é uma produtora de saber e também um mecanismo de poder, uma vez que uma coisa e outra estão associadas, conforme já evidenciado. Acreditamos que, quando se toma um instrumento midiático como um meme para enfrentar os discursos de Estado, por exemplo, há aí um exercício de poder, que se ancora por saberes variados.

Os jogos de poder que podem vir a se materializar por práticas discursivas permitem mobilizar modos de resistência. Isso porque, segundo Machado (1979, p. 14), “qualquer luta é resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade”, possibilitando, dessa forma, relações de força. Na esteira desse entendimento, poder-se-ia dizer que o meme serve como elemento de resistência, uma vez que o riso ou ironia, que o constitui, se acumulado, reverberado, repercutido, propicia uma relação de força com a contradição. Trazemos, novamente, a fala da ministra Damares sobre a questão de gênero.

As reações adversas ao discurso do Governo (na figura da ministra) por meio dessa técnica de saber-poder, que é o meme, revela que não é aceitável, na conjuntura contemporânea, que menino vista apenas azul ou que menina vista apenas rosa; pode vestir o que bem entender, caso assim opte. Assim, a difusão de memes satirizando e ridicularizando a fala da ministra demonstra, portanto, que existe uma mudança social a respeito da cultura de gênero, haja vista a não passividade e oposição pelos memes ao discurso conservador ora produzido. É exercido, nesse contexto, relações de poder que confronta o discurso conservador, fazendo mostrar discursos de resistência.

Checagem de fato: estratégia contra a desinformação

A iniciativa das agências de checagem, ou *fact-checking*, surge como um paralelo na mídia digital frente as *fake news*. Sua aparição inicial compete à área do jornalismo, no começo do século XXI, conforme mostra Neisser (2015), pontuando a criação da FactCheck.org, em 2003, nos Estados Unidos. Somente em 2008, cinco anos depois, que o movimento de checagem de fato ganhou mais expressividade, durante as eleições que levaram Barack Obama à presidência. Nesse sentido, as agências de checagem tiveram seus primeiros alicerces tendo como foco as campanhas eleitorais (NEISSER, 2015).

No Brasil, as agências Lupa, Aos Fatos e Truco destacam-se pelo pioneirismo no segmento e também por serem signatárias do *International Fact-Checking* (IFCN), do Instituto Poynter, ou Verificação de Fatos Internacional, em tradução livre (FERRARI, 2018; PEIXOTO; SOUZA, 2018; SPINELLI; SANTOS, 2018), instituição que aglomera e atesta a checagem de informações em nível internacional, de forma que “as agências sigam os códigos

e princípios de ética acordados pelo conjunto de checadores” (FERRARI, 2018, p. 112). Essas agências possuem critérios específicos e rígidos que instituem a metodologia de verificação, como as etiquetas, no caso da Lupa, podendo uma checagem ser “Verdadeira”, “Verdadeiro, mas”, “Ainda é cedo para dizer”, “Exagerado”, “Contraditório”, “Subestimado”, “Insustentável”, “Falso” e “De olho”.

A categorização da verificação permite passar ao leitor precisão da informação que se pretende mostrar outra verdade. Ela, de imediato, produz um juízo acerca do fato checado. Independentemente disso, diante das *fake news*, essa ferramenta de checagem consiste, de acordo com Peixoto e Souza (2018, p. 10), na “investigação profunda das informações que confirmem os fatos”, sendo “a salvaguarda contra as notícias falsas”.

Vale frisar que a campanha eleitoral dos Estados Unidos e o processo do Brexit, na Inglaterra, em 2016, e no Brasil, em 2018, além de terem impulsionado as *fake news*, também propiciaram maior ampliação das plataformas de verificação. A preocupação em checar informações deu-se em muitas esferas, desde os *sites* de redes sociais, como o *Facebook*, que criou regras mais contundentes para a veiculação de anúncios cuja finalidade é coibir a divulgação de *fake news*, até mesmo grandes empresas da mídia tradicional, no caso da Globo, que começou a produzir seu próprio conteúdo de checagem, o “Fato ou Fake”⁶. A recorrência a instrumentos que confirmam os fatos não se limita apenas a rede privada. Instituições, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro, por exemplo, criou um canal⁷ para receber denúncias de *fake news* sobre a própria universidade. Partidos políticos também cederam ao instrumento. É o caso do Partido dos Trabalhadores (PT), que criou a “Central AntiFakenews”⁸, com o propósito de combater as mentiras virtuais referentes ao partido e membros dele.

Na prática da checagem de fatos, há manuais que indicam como se comportar frente às notícias falsas, mais precisamente. Por ser um problema que abrange vários campos virtuais, as *fake news* merecem atenção de muitas maneiras possíveis. Como evidencia Santaella (2018):

Existem sites especializados em auxiliar nos processos educativos contra as NFs [notícias falsas]. Neles pode-se encontrar uma lista de conselhos úteis, tais como: (a) olhar com atenção e atentar para a confiabilidade das fontes; (b) ir além das chamadas e reconhecer sinais de sensacionalismo; (c) procurar por outras fontes; (d) verificar os fatos, sua data de publicação; (e) conferir se o conteúdo afeta seus preconceitos; (f) reconhecer quando se trata de brincadeira e conferir se vem de uma fonte piadista. (SANTAELLA, 2018, p. 40)⁹.

⁶ Endereço do site: <<https://g1.globo.com/fato-ou-fake>>.

⁷ Endereço do site: <<https://ufrj.br/formularios/fakenews>>.

⁸ Endereço: <<https://pt.org.br/tag/anti-fake-news>>. Acesso em 30 de novembro de 2019.

⁹ Vale destacar que a autora citada se situa no campo investigativo da Semiótica, mas as contribuições de Santaella (2018) sobre o conceito de pós-verdade e os processos educativos que margeiam a checagem dos fatos mostraram-se relevante para iluminar nosso olhar analítico num fenômeno que, por ser tão atual, carece de mais de múltiplos olhares para ser compreendido.

São estratégias de verificação como essas apontadas acima que os usuários podem constatar a veracidade da informação. É preciso estar atento, no entanto, que as *fake news* circulam em muitos enunciados possíveis. Por essa razão, não basta apenas identificar as notícias falsas, por meio dessas orientações, mas também estar atento para outros enunciados que ganham a Internet. Outras estratégias de combate, como é o caso dos memes educacionais, visam contribuir para a checagem. O projeto “Fake ou News”, de iniciativa da Lupa Educação e Canal Futura, propuseram este projeto com o objetivo de ensinar aos jovens a checar as informações e enfrentar as *fake news*. A proposta está alicerçada a partir dos fundamentos: “*Por que checar antes de publicar ou compartilhar uma informação?*”, “*Será que essa informação está dentro do contexto?*” e “*Nem tudo que se vê (e se ouve) é real. E agora?*”. Trata-se, em suma, de uma iniciativa que busca na educação ferramenta para lidar com a desinformação.

Pedagogia do meme: educação versus *fake news*

Uma proposta pedagógica implica em estabelecer uma rede de saberes que tenha como propósito facilitar o ensino/aprendizagem de um determinado indivíduo. Como ensina Libâneo (1990, p. 24), a pedagogia se constitui como um campo em que se aborda “meios apropriados para a formação dos indivíduos”. Cabe a ela, enquanto mediadora de práticas educativas, assegurar e orientar “os conhecimentos e experiências acumulados pela prática social da humanidade”. Assim, quando se discute uma prática pedagógica implica dizer que ela contextualiza o ensino, facilitando o contato com o objeto estudado. Dessa forma, ao utilizar o meme como mecanismo de saber, cria-se um modelo educativo que permite o acesso a um modelo distinto de ensinar, através de uma “pedagogia digital”.

A educação virtual, nesse sentido, é imprescindível para a compreensão de determinados temas do meio digital, isso porque o diferente causa estranhamento e, na medida que formatos tecnológicos vão estreando, o indivíduo vai testando sua capacidade em lidar com aquilo que é novo. Como demonstram Coll e Monereo (2010, p. 04), o aumento de número de usuários com acesso à internet tem propiciado, conseqüentemente, o aumento na busca pela aprendizagem, tornando-se um fator necessário, logo a aproximação com outros mecanismos virtuais, até então desconhecidos. A qualificação digital, assim, consiste em se situar criticamente neste universo em contínua mudança.

O meme mostra-se como nova e interessante proposta pedagógica, ao tomá-lo como instrumento de aprendizagem/ensino. Tendo a educação com foco nas *fake news* – proposta que

rege este artigo – o meme articula uma rede de saber capaz de insurgir como resistência às fontes diversas de informações falsas. Sendo imagem, embora nem sempre seja regra, conforme apontam Santos, Colacique e Carvalho (2016), o meme pode vir a substanciar o (in)tenso combate às *fake news*, visto que sua materialidade traz traços que propiciam o enfrentamento: pelo humor, sátira, ironia ou aviso, a imagem memética irrompe como uma produtora de verdade. No entanto, vale destacar, a utilização do meme enquanto técnica de saber, no que propomos analisar, somente é possível acontecer em forma de comentários, recados, mensagens etc. Isso se justifica uma vez que o meme, ao irromper nos *sites* de redes sociais, dispersa-se entre os usuários: surge na linha do tempo do *Facebook*, no *feed* do *Instagram* ou ainda nos *posts* do *Twitter*, aleatoriamente. Ao utilizar em comentários, recados ou mensagens, a imagem memética é tomada como resposta a determinado assunto – no nosso caso, as *fake news*. Por essa razão, o uso do meme nesse contexto deve ser feita em formato de réplica ou tréplica a um outro conteúdo, conforme podemos demonstrar a partir da Figura 02. Vejamos o meme abaixo.

Figura 02: Meme - Cara, isso é boato, hein!



Fonte: *Fake ou News*, 2019.

Na imagem, um jovem negro mostra-se preocupado com uma informação, chamando atenção do leitor com a seguinte exclamação: “*Cara, isso é boato, hein!*” Percebamos que a existência do vocativo “*cara*” indica que está sendo dada uma resposta a um boato a alguém. Ao fazer isso, há um indicativo de que se trata de uma réplica a um comentário ou conteúdo *fake*, corroborando com nossa perspectiva de uso de meme como replicador de conteúdo falso. O seu uso, nessa circunstância, no entanto, apenas é possível estando em interação – o que nos parece óbvio –, pois o usuário que utiliza o meme retruca a *fake news* compartilhada. É preciso haver um enfrentamento no diálogo, uma espécie de *vis-à-vis*, para o demarcar o posicionamento do interlocutor do meme contra às informações falsas.

Dito isso, falando especificamente de materialidade visual dos memes aqui analisados, estes entoam um tom jovial, ao trazer caras e bocas de pessoas jovens. Tal característica pode ser estratégica, dado que o meme, muitas vezes, é introduzido por esse público, ou tem ele como principal mediador. A linguagem, também, é outro ponto a ser observado. Assim como na Figura 02, que traz a gíria “cara”, a próxima imagem memética (Figura 03) também aparece com o vocabulário descontraído, podendo ser uma estratégia linguística para minimizar o “impacto” do usuário que tem a mentira virtual desconstruída pela meme.

Figura 03: Meme - Miga, de onde saíram esses dados?



Fonte: *Fake ou News*, 2019.

Vejamos que, nesse meme, outra jovem, com características que lembra uma pessoa branca, questiona os dados possivelmente veiculados por uma “miga”, que em outras palavras quer dizer “amiga”, possibilitando-nos compreender que se trata de uma relação mais “íntima”. A expressão “miga” deduz que o sujeito que compartilhou a notícia com dados provavelmente falsos, e a outra, que chamou atenção, são próximas. Contudo, é apenas um ponto de vista, uma vez que a gíria “miga” também pode ser utilizado em caso de alerta sobre um acontecimento, a exemplo do meme “miga, sua louca”, que expressa uma ideia de susto, surpresa, chamamento para um assunto específico. A forma de escrita, portanto, implica o modo como as relações são estabelecidas, pela sutileza da linguagem, ao constatar o erro da informação alheia.

Outro aspecto a observar é a diversidade étnica e de gênero marcadas nos memes – tanto a presença de jovens negros(as) quanto de jovens com traços de cultura branca. Sobre isso, pode-se dizer que os memes produzidos pretendem-se mostrar representativo para os leitores que se deparam com as imagens, eliminando qualquer falta de representatividade, ponto comum em todos os memes aqui analisados. Isso mostra que, conforme aponta Moscovici (2007, p. 33),

que “cada um de nós está obviamente cercado, tanto individualmente como coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos”. Logo, imagens meméticas representativas como estas nos atingem de uma forma ou de outra.

As representações, segundo atesta Moscovici, estão nos pequenos detalhes, com os quais nos familiarizamos e que constituem “uma realidade social *sui generis*” (MOSCOVICI, 2007, p. 41). É o caso dos memes em tela, ao buscar criar uma imagem que seja representativa para aquele que a ler, tanto possuindo jovens de pele escura quanto jovens de pele mais clara. É uma tentativa de fazer do meme representativo. Isso acaba se tornando bastante relevante, pois, estando nas mídias sociais, a materialidade memética pode alcançar uma infinidade de usuários, com diferentes traços culturais. Mais ainda, ao levar este conteúdo para a sala de aula, há um cuidado em fazê-lo representar, fazendo ele aproximar-se da pluralidade de sujeitos presentes num cenário educacional.

Posto isso, passemos a analisar a Figura 04. Nela, um rapaz negro olha assustado para a tela do celular, expressão facial advinda com o dizer “imagem manipulada”. O meme produzido cria um alerta para o ocorrido, chamando mais uma vez a atenção do leitor. No universo da checagem, a imagem manipulada tende a ser interpretada como uma *fake news*, por trazer em seu conteúdo uma informação inverídica, muitas vezes acreditada facilmente, dado a as características quase real com a imagem que se pretende copiar. Não é raro encontrar imagens falsas que embasem as *fake news*, como é o caso da *deep fake*, técnica de vídeo que articula imagens para a fabricação de cenas com rostos muitas vezes de figuras públicas, passando uma impressão verdadeira.

Figura 04: Meme - Alerta: imagem manipulada!



Fonte: Fake ou News, 2019.

Vejamos que o rapaz da imagem esboça uma expressão de susto, de espanto, ao se deparar com a imagem manipulada. Esta reação é derivada de um desconforto, de uma situação que causa um choque emocional, em virtude da surpresa ocasionada por algo ou alguém. Através deste meme, há uma tentativa de repassar ao leitor um alerta, como a própria descrição da imagem indica, chamando atenção do internauta para o conteúdo falso presente numa suposta publicação compartilhada.

O meme seguinte, da Figura 05, traz uma moça com ares de dúvidas, aparentemente questionando o teor de uma notícia falsa a qual teve acesso. A imagem carrega a mensagem: “*Isso tá parecendo notícia falsa!*”, como se quisesse demonstrar uma análise superficial do conteúdo falso. O meme serve para refletir a respeito de uma *fake news*, sem criar afirmação acerca do que está sendo avaliado. Novamente, é utilizada uma expressão facial com a finalidade de transparecer a dúvida, a suspeita de que o conteúdo observado pela leitora, que segura o celular, é falso.

Figura 05: Meme - Isso tá parecendo notícia falsa



Fonte: Fake ou News, 2019.

Vale lembrar que meme como este está mais voltado para o “segundo leitor”, ou seja, aquele que recebe a mensagem, do que para o “primeiro leitor”, aquele que compartilha inicialmente. Tal colocação deve ser evidenciada uma vez que as materialidades em questão têm como finalidade suscitar a dúvida, desmentir, mostrar outra verdade que não a da notícia falsa. A educação digital, nesse sentido, é de extrema importância, pois permite aos usuários que estão interagindo entre si reconhecer o recado que se pretende transmitir com o uso de memes educativos cuja função é checagem de informação.

Prosseguindo com a análise, na Figura 06 consta um meme com a seguinte frase: “*Aff, essa notícia é velha, cara!*”. É trazido a figura de um jovem expressando uma suposta chateação por informar o compartilhamento de notícia antiga. O meme em questão tece crítica de uma prática comum na *web*: a divulgação de conteúdos desatualizados. Não é raro observar em redes sociais a postagem de notícias que já circularam, às vezes por descuido, outras vezes por má intenção, sobretudo se a publicação for de cunho político. Embora não se trata de uma notícia falsa, a volta de circulação de um conteúdo é tida como *fake news*, pois tenta passar a impressão que a informação é nova, quando, na verdade, não passa de uma notícia ultrapassada, até mesmo já desmentida.

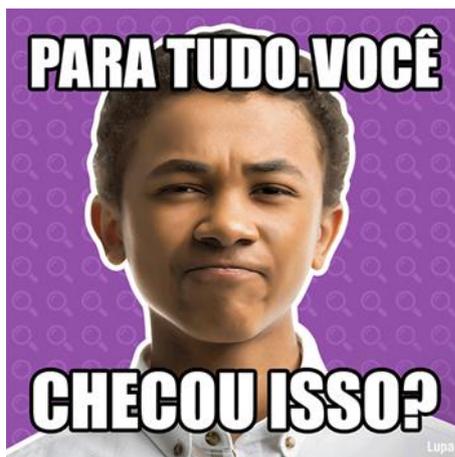
Figura 06: Meme - Aff, essa notícia é velha, cara!



Fonte: Fake ou News, 2019.

O último meme da série enunciativa que analisamos trata especificamente da checagem de fatos, principal instrumento na verificação de imagem, boato ou notícia falsa. Conforme mostra a Figura 07, há o questionamento acerca de um tema replicado: “*Para tudo. Você checou isso?*” O meme põe em xeque a veracidade da informação, trazendo para a discussão o cuidado com conteúdo compartilhado, bem como incita o usuário a procurar mais detalhes acerca do teor do produto informativo.

Figura 07: Meme – Para tudo. Você checou isso?



Fonte: Fake ou News, 2019.

A utilização de prática discursiva como essa para fins educacionais requer primeiro criar uma consciência digital a respeito da cultura de *fake news*. Isso porque há uma certa passividade na aceitação de informações por parte dos leitores. Para se ter uma ideia, 7 em cada 10 brasileiros apenas leem o título de notícias, de acordo com uma pesquisa publicada no *site Yahoo*¹⁰, realizada pelo DNPontoCOM, em 2018, ignorando o conteúdo contido na publicação. Esta constatação faz-nos avaliar que as *fake news* podem de fato contribuir para o favorecimento de determinadas ideias políticas, como o caso das eleições gerais no Brasil em 2018, em que o candidato à presidência Jair Bolsonaro fez uso de informações falsas contra seus adversários em benefício próprio. A Folha de São Paulo chegou a divulgar uma pesquisa, produzida pela Avaaz, mostrando¹¹ que 90% dos eleitores de Bolsonaro acreditaram em suas mentiras.

As novas ferramentas (como é o caso dos memes) podem contribuir para a melhoria no cenário das *fake news*. O leitor passa, ele próprio, a intervir nas mentiras virtuais, expondo uma vontade de verdade (FOUCAULT, 2014), esta vontade de verdade que põe em confronto o falso, faz emergir (ou pelo menos tenta) aquilo que é verdadeiro. A verdade, que é exposta, é muito mais que uma mera vontade ou um querer, é a verdade nua e crua, a verdade dos fatos, da ciência, da história. É uma verdade verdadeira. É isto que se tenta fazer aparecer, ao confrontar o discurso da mentira, pelos memes. Uma educação midiática feita por memes,

¹⁰ Os dados da pesquisa podem ser visualizados no endereço: <https://br.financas.yahoo.com/noticias/fake-news-7-em-cada-10-brasileiros-leem-os-titulos-da-noticias-e-nao-os-conteudos-141122360.html>. Acesso em: março de 2019. Acesso em 30 de novembro de 2019.

¹¹ Pesquisa feita pela Avaaz, repercutida pela Folha de São Paulo, revela que a maioria dos eleitores do candidato à presidência levaram à sério as *fake news* produzidas por ele. O número evidencia que o resultado das eleições pode ter sido influenciado pelas mentiras virtuais disseminadas durante a campanha. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/11/90-dos-eleitores-de-bolsonaro-acreditaram-em-fake-news-diz-estudo.shtml>. Acesso em 30 de novembro de 2019.

portanto, necessita não somente de uma vontade de verdade, mas de uma criticidade a respeito daquilo que se compartilha nas mídias sociais.

Considerações finais

Em tempos de *fake news*, blindar-se, através da educação, é uma maneira de resistir aos ataques à verdade. A informação tem sido utilizada como arma de saber-poder, de forma a justificar interesses. Como escapar das armadilhas das imagens manipuladas, ou do conteúdo falsificado, ou ainda, do boato acreditado? A educação ainda é a melhor alternativa. No virtual, educar-se e aprender deveria ser uma tarefa cotidiana, dado o vasto mundo de conhecimento disponível. Nessa esteira, o meme aparece como um estímulo a criar uma consciência crítica a respeito desta cultura da mentira vivenciada na web.

Ao buscar no meme uma ferramenta educativa, o projeto “*Fake ou News*” propõe ampliar o modo como as *fake news* são combatidas. Neste caso, o diálogo mostra-se uma alternativa, de maneira que eduque os usuários a se engajar na checagem de fato, técnica de jornalismo geralmente exclusiva aos portais de notícias ou agências próprias de checagem. Conforme aponta a jornalista Cristina Tardáguila, em carta enviada ao ministro do Tribunal Superior Eleitoral – TSE, ano de 2018, a educação seria a melhor “arma para fazer frente às notícias falsas” (TARDÁGUILA, 2018, s/p), acrescentando ainda que “o jeito mais fácil de deter a proliferação de uma informação falsa é conseguindo que, de livre e espontânea vontade, ninguém mais a compartilhe” (TARDÁGUILA, 2018, s/p), defendendo que a prática educativa seja o caminho para aprender a lidar com a mentira virtual.

Referências

- COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.) *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15-46.
- CHAGAS, V. A febre dos memes de política. *Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia*. Porto Alegre, v. 25, n. 1, jan/fev/mar/abr. 2018.
- FERNANDES JÚNIOR, A.; DRUMMOND, C. C. Entre fatos, boatos e vontades de verdades: os sentidos produzidos pela mídia na política brasileira. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, v.16, n.1, p. 26-51, set. 2018.
- FERRARI, P. *Como sair das bolhas*. São Paulo: EDUC/Fortaleza: Armazém da Cultura, 2018.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Editora. Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. *Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

MACHADO, R. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. In: MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 5 ed. Petrópolis: RJ: Vozes 2007, p. 29-110.

NEISSER, F. G. Fact-checking e o controle da propaganda eleitoral. Rio de Janeiro. *Ballot*, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/ballot>> Acesso em 25 jul. 2019.

PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2012.

PEIXOTO, J. G. M.; SOUZA, A. C. F. A caça à verdade: critérios, metodologias e selos do Fact-Checking brasileiro. *Cultura Midiática*, João Pessoa, n. 21. jul-dez, 2018.

SANTAELLA, L. *A pós-verdade é verdadeira ou falsa?* Barueri/SP: Estação das Letras e Cores, 2018.

SANTOS, E.; COLACIQUE, R.; CARVALHO, F. S. P. A autoria visual na internet: o que dizem os memes? *Quaestio*, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 135-157, maio 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2570/2168>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

SPINELLI, E. M.; SANTOS, J. A. Jornalismo na era da pós-verdade: fact-checking como ferramenta de combate às *fake news*, *Revista observatório*, Palmas, vol. 4. n. 3. mai., 2018.

TARDÁGUILA, C. *Não basta fiscalizar e punir*. Folha de São Paulo, 19 fev. 2018. Opinião. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2018/02/cristina-tardaguila-nao-basta-fiscalizar-e-punir.shtml>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

O HUMOR NOS *STICKERS* DO WHATSAPP

Ana Cristina Carmelino¹
Lídia Kogawa²

RESUMO: Este artigo tem por objetivo mostrar como se dá a produção do humor nos *stickers* do WhatsApp. *Stickers* ou figurinhas, formas como o fenômeno é nomeado, são textos divertidos, compostos por enunciados verbais e/ou enunciados não verbais, que têm sido comumente postados nas trocas de mensagens feitas entre usuários dessa rede social. No estudo desse enunciado multimodal, consideramos a hipótese de que algumas técnicas de gerar humor são mais peculiares à sua constituição, caso do *détournement*, da ironia e do duplo sentido. Desse modo, os pressupostos teóricos que fundamentam as análises aqui empreendidas são os estudos que discutem esses recursos da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: *Sticker*. Humor. *Détournement*. Ironia. Duplo sentido.

ABSTRACT: The aim of this article is to show how humor is produced in WhatsApp stickers. Stickers or little pictures, ways in which the phenomenon is named, are funny texts, composed of verbal and/or non-verbal utterances, which have been commonly posted in the exchanges of messages between users of this social network. In the study of this multimodal statement, we consider the hypothesis that some techniques of generating humor are more peculiar to its constitution, such as *détournement*, irony and double meaning. Thus, the theoretical assumptions that underlie the analyzes undertaken here are those of scholars who discuss these language resources.

KEYWORDS: *Sticker*. Humor. *Détournement*. Irony. Double meaning.

A produção do humor e os *stickers*: considerações iniciais

Falar em produção de humor requer, antes, clareza sobre o que vem a ser humor. Definir o fenômeno, no entanto, não é tarefa fácil. Objeto de interesse de áreas distintas (a exemplo, História, Sociologia, Linguística, Psicologia, Psicanálise), recebeu não apenas diferentes explicações sobre a sua essência, mas também diversas classificações sobre os seus significados na sociedade. Tais dados acabam por denunciar complexidade do assunto. Importa salientar que cada teoria traz a sua visão específica sobre o tema.

¹ Universidade Federal de São Paulo, Departamento de Letras, Guarulhos, SP, Brasil. Endereço eletrônico: anacriscarmelino@gmail.com.

² Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil. Endereço eletrônico: lidiakogawa@yahoo.com.br.

Sob o olhar da Linguística, Possenti (2018) defende a tese de que o humor pode ser considerado um campo³. Segundo o pesquisador, não se trata de defini-lo, mas de enquadrá-lo numa categoria mais ampla. Seguir essa linha de abordagem, com a qual concordamos, significa entender que o humor é fruto de determinadas regras sociais específicas, tem seu universo, suas funções. Como algumas características desse campo, Possenti (2018) destaca: a heterogeneidade (apresenta diferentes teorias); a variedade de gêneros (estritamente ou eventualmente humorísticos) e tipos (humor popular, erudito); a circulação em espaços variados e relevantes; a abordagem de qualquer assunto (e a luta contra a censura); a produção vinculada a uma técnica (elemento linguístico ou não que explique a deflagração); a despreensão em retratar a realidade.

Se humor é um campo, como definir o que vem a ser um texto humorístico? De acordo com Travaglia (2015), que também vê a questão de um ponto de vista linguístico, o humorístico é um “tipo de texto que entra na composição de muitos gêneros que são necessariamente humorísticos e podem aparecer em outros gêneros que não são necessariamente humorísticos” (p. 49). Para o autor, nesse tipo de produção, “há um rompimento do compromisso da comunicação com a seriedade, de ser algo válido em que se pode confiar [...] e o receptor é pego de surpresa” (p. 62). Ou, como ensina Freud (1996 [1905]), a graça vem da quebra de expectativa por parte do ouvinte/leitor, ou seja, quando ocorre algo inesperado.

Mas o que exatamente explicaria a produção do humor? Muitos diriam ser uma técnica. Para analisar linguisticamente o humor, esclarecendo a sua produção, os estudiosos do tema utilizam os mais diversos recursos, enfocando as questões que consideram merecedoras de atenção e que constituem importantes marcas para as suas respectivas teorias. Assim, quando a questão é entender como o humor se constrói em um texto, é possível levar em conta a existência de diferentes técnicas. Trentin (2012)⁴, em pesquisa sobre o assunto, chega a um levantamento de quarenta e três recursos vinculados à linguagem que podem explicar a

³ O conceito de campo, primeiramente proposto por Bordieu (2004), é reformulado por Maingueneau (2005), que o amplia para “campo discursivo”. A noção passa ser caracterizada no interior de um universo e no qual o analista pode isolar espaços discursivos em que analisa relações entre discursos.

⁴ Trentin (2012, p. 66), a partir da leitura de diferentes teóricos que tratam do humor, chegou a um total de quarenta e três (43) recursos humorísticos utilizados com mais frequência em textos cômicos, quais sejam: acontecimento; comparação; condensação; contradição; conhecimento prévio; cumplicidade; dêixis; descontinuidade tópica; deslocamento; duplo sentido (ambiguidade); estereótipo; eufemização; exagero (hipérbole); especificação por repetição; emprego do mesmo material (repetição); fonologia; homonímia; implicação convencional; impropriedade; invenção verbal (neologismo); inferência; idiomatismo; inversão; ironia; imaginário sobre línguas; jogo de palavras (trocadilho); mistura de lugares sociais; morfologia; memória discursiva; onomatopeia; observação metalinguística; paródia; paradoxo; pressuposição; quebra-línguas; recategorização metafórica (metáfora); rima; sintaxe; subentendido; sugestão; tirada; unificação e variação linguística.

deflagração do humor. Neste artigo, interessa-nos entender os mecanismos que tornam os *stickers* textos divertidos.

O *sticker* ou figurinha consiste numa espécie de adesivo/imagem digital bem-humorada, criada por usuários anônimos por meio de aplicativo específico, que pode ser composta apenas por elementos verbais, somente visuais e, o mais comum, visuais e verbais. Esses textos prontos, fáceis de serem inventados e arquivados, versam sobre diferentes temas e normalmente têm sido empregados como resposta rápida e descontraída no lugar de enunciados verbais escritos digitados ou falados (neste caso, dos áudios gravados), modificando o modo de comunicação nas interações digitais via WhatsApp (cf. CARMELINO; KOGAWA, 2020a, 2020b).

Como constitui uma imagem compacta, mesmo aqueles que são construídos apenas por palavras, os *stickers* permitem maior economia de tempo e espaço, isto é, maior agilidade no envio e menor espaço de armazenamento nos smartphones. Divertido e customizado, o texto é capaz de traduzir, de modo resumido, textos longos e elaborados, quer para comentar algo ou explicitar posicionamento sobre um assunto (concordando ou não), quer para manifestar sentimentos diversos (desejo, admiração/repulsa, apoio, felicitação). Vejamos alguns exemplos a fim de ilustrar o fenômeno:

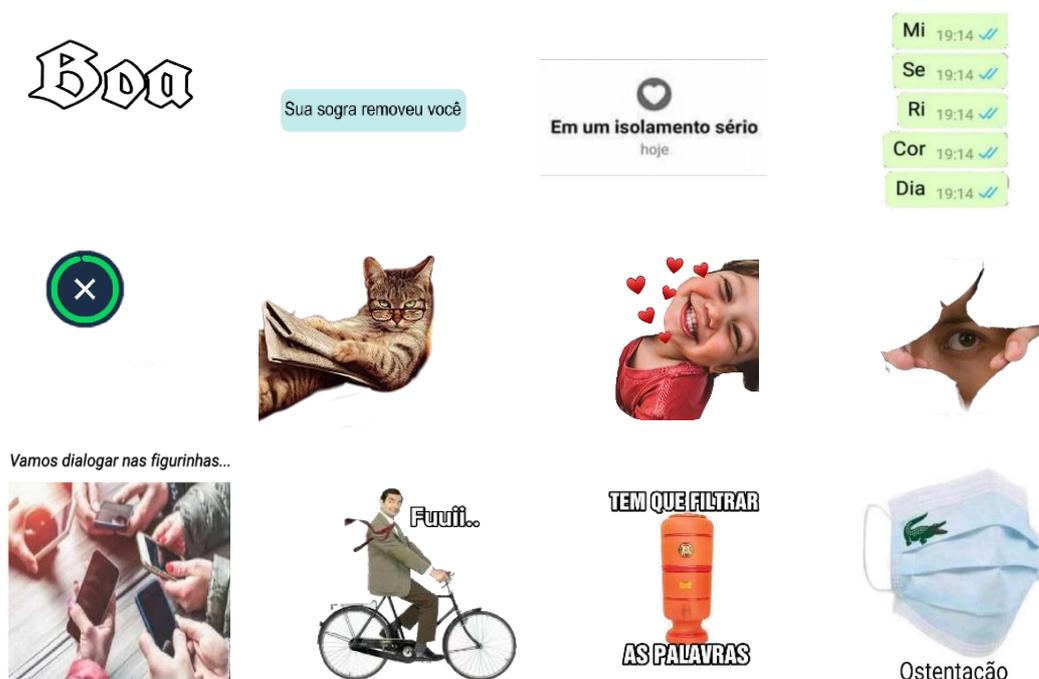


Figura 1 – Exemplos de *stickers*
Fonte: arquivo pessoal

Nota-se que os exemplos de *stickers* da primeira linha apresentam apenas elementos verbais, os da segunda linha, apenas visuais, já os da terceira contêm elementos verbais e visuais. Muitos deles trabalham com a metalinguagem exatamente para brincar com a situação de se comunicar por meio das figurinhas. É o que se observa em: “sua sogra removeu você” (possivelmente do grupo ou WhatsApp), a imagem com o símbolo de um círculo preenchendo com um “x” no meio, que indica que algo (imagem, arquivo) está quase carregado; a imagem de várias mãos com celulares sobre uma mesa e o enunciado verbal “vamos dialogar nas figurinhas”.

Os temas são bem variados e, muitas vezes, atuais. Faz-se figurinha para tudo. Além dos casos que convêm a interações corriqueiras (“estou de boa”, caso do gato de óculos lendo jornal; “estou só espiando”, no exemplo constituído por um olho que pode ser visto por uma fresta; “amei”, representado pela garotinha com corações), há os que são feitos especificamente para datas comemorativas, como Natal (exemplo do Papai Noel no trenó sem as renas e a expressão “insuficiência renal”, que consta da Figura 4), e os que refletem momentos históricos, como os que remetem à pandemia da COVID-19⁵ (caso das figurinhas “em um isolamento sério” e a traz uma “máscara” com o símbolo da grife Lacoste).

Se coletados (e mantidos no estoque) pelos usuários, os exemplos podem ser disparados a qualquer momento para iniciar ou encerrar uma conversa ou como forma de reação (resposta a algo postado) a diferentes situações de interação. O caso da figurinha formada pela imagem do Mr. Bean⁶ andando de bicicleta mais a expressão verbal “Fuuii..” pode servir para dizer que se está encerrando a conversa. O *sticker* constituído pela palavra “BOA” serve para fazer um comentário positivo sobre qualquer coisa (postagem, atitude), assim como o “mi se ri cor dia” (último exemplo citado na primeira linha) pode indicar espanto. O exemplo do filtro de beber água com a expressão “Tem que filtrar as palavras” é uma forma de advertir. Desse modo, verifica-se que os *stickers* são polissêmicos, dado que pode conferir um tom mais divertido e atual ao assunto a que se referem. Trata-se, portanto, de uma prática languageira digital rica e multifacetada.

Assumindo que os *stickers* são textos humorísticos, é preciso considerar que sua construção depende de uma técnica. Embora as figurinhas sejam muito diferentes entre si, levando-nos a observar que não falta aos seus criadores anônimos engenhosidade para produzi-

⁵ COVID-19, doença infecciosa causada pelo coronavírus, consiste numa a síndrome respiratória aguda que acometeu o mundo no final de 2019 e 2020, matando milhões de pessoas. Para tentar conter a pandemia, os países tiveram que tomar medidas sérias de proteção, como o isolamento social e uso de máscaras.

⁶ Mr. Bean é o o personagem criado e popularizado pelo ator inglês Rowan Atkinson.

las, e que, portanto, muitas técnicas são usadas para torná-las bem-humoradas e surpreendentes, consideramos a hipótese de que certos recursos de deflagração do humor são mais recorrentes ao fenômeno, quais sejam, *détournement*, ironia e duplo sentido. Desse modo, o objetivo deste artigo é mostrar o funcionamento (e a produtividade) de cada uma dessas técnicas em alguns dos inúmeros exemplos que circulam via WhatsApp.

Os pressupostos teóricos adotados para fundamentar as análises dos *stickers* são os de estudiosos que discutem tais recursos da linguagem como aqueles que podem gerar humor. Nesse caso, destacamos: Grésillon e Maingueneau (1984) e Koch, Bentes e Cavalcante (2007) para abordar a noção de *détournement*; Reboul (2004), Tringali (1988, 1914), Fiorin (1914), Gómez (2014), Muecke (1982), para discutir o conceito de ironia; e Freud (1996 [1905]), para tratar do chiste duplo sentido. Por uma questão prática, em termos metodológicos, optamos por discutir cada um dos conceitos teóricos separadamente, apresentando as análises na sequência à discussão.

A produção de humor nos *stickers*: *détournement*, ironia e duplo sentido

a) *Détournement*

Uma das técnicas de produção de humor bastante produtiva nos *stickers* é o *détournement*, forma específica de paródia que se restringe a enunciados curtos. Segundo Piègay-Gros (1996), a paródia consiste num processo de derivação, tendo em vista que resulta de outro texto preexistente, no qual se altera o conteúdo/assunto, mas mantendo o estilo. Como registra Cavalcante (2012), é um recurso criativo que surge a partir da transformação de um texto-fonte, visando a atingir diferentes propósitos comunicativos.

O *détournement* – termo francês proposto por Grésillon e Maingueneau (1984, p. 114), para o qual não há tradução – refere-se à produção de “um enunciado que possui as marcas linguísticas de uma enunciação proverbial, mas que não pertence ao estoque dos provérbios reconhecidos”⁷. Para esses autores, há dois tipos de *détournement*: um *lúdico*, que consiste no simples jogo com a sonoridade das palavras, sem qualquer implicação ideológica, já que não

⁷ “[...] le *détournement*, qui consiste à produire un énoncé possédant les marques linguistiques de renonciation proverbiale mais qui n'appartient pas au stock des proverbes reconnus” (GRÉSILLON; MAINGUENEAU, 1984, p. 114 – tradução nossa).

busca orientar a construção de sentidos; e outro, *militante*, que subverte um enunciado e, em razão de interesses diversos, visa à orientação de novos sentidos.

A respeito do *détournement* do tipo militante, Grésillon e Maingueneau (1984) alegam que ele pode conferir autoridade ao texto-fonte, o que caracteriza uma estratégia de *captação*, ou destruí-la por determinado interesse, caracterizando uma estratégia de *subversão*. No que tange às condições de emprego, especialmente no nível semântico, os estudiosos destacam que uma *captação* se aproxima da verdade transmitida pelo enunciado de origem (convergência semântica); enquanto a *subversão* contradiz nitidamente a verdade transmitida pelo enunciado de origem (contradição semântica).

No que se refere ao nível do significante, Grésillon e Maingueneau (1984) observam que as modificações entre o enunciado de origem e o alterado podem se dar pelo ato de: substituir fonemas (“A chaque jour suffit sa *peine* > A chaque jour suffit sa *veine*”); substituir termos sem similitude fônica (“A chaque *jour* suffit sa *peine* > A chaque *nuit* suffit sa *peine*”); acrescentar elementos (“L’homme propose, Dieu dispose > L’homme propose, Dieu dispose, *la femme impose*”); jogar com a negação e fundir dois provérbios (“A *chaque jour* suffit sa *peine* / A *quelque chose malheur est bom* > A *chaque jour malheur est bom*”)⁸.

Além dessas operações de transformação, Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 45-62) observam outras, como: acréscimo de formulação adversativa (“Devagar se vai ao longe > Devagar se vai ao longe, *mas se leva muito tempo*”); supressão de elementos (“O que os olhos não veem, o coração não sente > O que os olhos Ø vêem, o coração Ø sente”); transposição (“Pense duas vezes antes de agir > *Aja duas vezes antes de pensar*”). Vejamos alguns exemplos de *stickers* a fim de verificar como as figurinhas lançam mão do *détournement* para subverter e produzir humor.

⁸ Tradução dos provérbios na sequência: “Cada dia tem sua cota de dor > Cada dia tem sua cota de sorte”; “A cada dia basta sua dor > A cada noite basta sua dor”; “O homem propõe, Deus dispõe > O homem propõe, Deus dispõe, a mulher impõe”; “Não há fumaça sem fogo > Há fumaça sem fogo”; “A cada dia sua dor / Há males que vêm para o bem / Cada dia de dor vem para o bem”.



Figura 2 - *stickers* cuja técnica de produção de humor é o *détournement*
 Fonte: arquivo pessoal

Analisando os *stickers* constantes da Figura 2, chama-nos a atenção a composição. Embora alguns apresentem elementos não verbais – como desenho do logotipo (rede de produtos alimentícios “Burger King”, rede de supermercados atacado-varejista “atacadão”) ou o formato do produto (caixa ou cápsula de remédio, placa de trânsito) –, são os elementos verbais os principais responsáveis pela produção do humor. Constante nos enunciados curtos, o *détournement* alude ao original, subvertendo-o, a partir de diferentes operações de alteração, como:

1) *Acréscimo de elementos*

1.1) expressões ou palavras

- o início: em “6 tão ó... Atacadão”, observa-se a alteração do texto verbal da logomarca da empresa “Atacadão” (uma rede brasileira de supermercados atacado-varejista, pertencente ao grupo Carrefour, fundada por Alcides Parizotto em 1969) com o acréscimo da expressão “6 tão ó...” (forma divertida que surge da troca do número “6” pelo pronome pessoal de mesma pronúncia [cêis > vocês] e da abreviação de “estão” [“tão”] para dizer “cêis tão ó... Atacadão). Considerando-se ainda que, no português, a palavra “atacado” pode significar alguém “irritado” ou “perturbado”, e que usada no aumentativo (atacadão) tem-se a ação intensificada, a construção brinca com a logomarca para dizer “ceis tão ó... perturbadíssimos”

- no meio: em “O que tiver de ser seu, nunca será”, nota-se que o ditado popular “O que tiver de ser seu, será” foi alterado com o acréscimo do advérbio de negação “nunca”. O ditado subvertido passa, portanto, a significar o oposto, daí a produção do humor
- no final: a construção “PARE de ser ridículo (a)”, escrita no centro de uma placa de sinalização de trânsito subverte o gênero e sua leitura. A palavra “PARE” das placas convencionalmente indica advertência, já que o sentido é a “indicação de parada obrigatória em certo percurso”. No caso em questão, o imperativo ganha um complemento, que explica e especifica o motivo da parada. Esta deveria ser feita para que a pessoa que lê deixe de ser ridícula. Vê-se que o verbo ganha um outro sentido, o de abandonar uma atitude, um comportamento.

1.2) fonema

- no início da palavra: em “Acredite na sua incapacidade”, verifica-se que o ditado “Acredite na sua capacidade” é alterado a partir do acréscimo do fonema “in-” à palavra “capacidade”, a qual se torna seu antônimo (“incapacidade”). A graça, uma vez mais, está em se produzir um sentido oposto ao que o ditado comumente propõe. Se “acreditar na própria capacidade” é uma forma estimular a autoconfiança para certo potencial positivo, “acreditar na própria incapacidade” é reforçar certa inaptidão a algo negativo.

2) substituição

2.1) palavras

- no início: em “DRAMA KING”, altera-se o texto verbal da logomarca de uma rede de restaurantes especializada em fast-food, fundada nos Estados Unidos por James McLamore e David Edgerton, “BURGER KING”, a partir de substituição da palavra que a inicia “BURGER” > “DRAMA”. O jogo de palavras produzido por meio do *détournement* leva a um novo referente, à letra da música “The Drama King” (O rei do drama) do artista Everclear, razão do humor
- no meio: a construção “Vem pra caxaça você também. Vem!!” altera o slogan da instituição financeira Caixa Econômica Federal (ou apenas Caixa) “Vem pra caixa você também. Vem!” por meio da substituição da palavra “caixa” por outra com som semelhante, “caxaça” [cachaça], bebida alcoólica (aguardente de cana-de-açúcar) usada no preparo do coquetel mundialmente conhecido como “caipirinha”. Como a caipirinha faz parte das reuniões sociais (festas, happy hour), chamar para a “caxaça” pode indicar chamar para a diversão. A graça está no fato de trocar a casa bancária (“caixa”) por diversão (“caxaça”)

- no final: a frase “Se beber, não digite” altera o slogan da campanha da Companhia de Engenharia de Tráfego, “Se beber, não dirija”⁹, a partir da substituição da palavra “dirija” por “digite” (ou escreva). A graça está no fato de que a ação da bebida pode comprometer as duas situações, beber ou digitar.

2.2) morfema

- no final: em “PARACETALOKA”, nota-se que o nome de medicamento “PARACETAMOL”, que tem propriedades analgésicas, é modificado a partir da substituição do morfema “-mol” pela palavra “loka” [“louca”]. A técnica do *détournement*, nesse caso, leva à produção de uma expressão formada por quatro palavras justapostas: “para, você está louca” [“para cê ta loka”].

Os exemplos de *stickers* analisados mostram que, dentre os tipos de operações de transformação que o *détournement* promove, tanto os propostos por Grésillon e Maingueneau (1984) quanto por Koch, Bentes e Cavalcante (2007), verifica-se que os mais comuns são o acréscimo e a substituição de elementos. Ademais, pode-se dizer que o humor se constrói, sobretudo, a partir do emprego do *détournement* do tipo militante, ou seja, aquele que, de diversas formas, retrabalha os enunciados curtos, alterando seu sentido original e subvertendo os dados.

b) Ironia

Outra técnica usada para tornar os *stickers* bem-humorados é a ironia. Do grego *ειρωνεία*, a palavra remete à dissimulação e é caracterizada geralmente como um modo de exprimir-se que consiste em dizer ou manifestar (por gestos, atitudes, comportamentos) o contrário do que se está pensando, sentindo ou se quer dar a entender. Tal forma de agir ocorre, segundo alguns estudiosos, por pudor em relação a si próprio ou com intenção depreciativa e sarcástica em relação ao outro (cf. TRINGALI, 1988, 2014; HOUAISS, 2001; REBOUL, 2004; BORBA, 2002).

⁹ A campanha deve-se ao projeto de lei aprovado que modifica a Lei nº 9.294, de 15 de julho de 1996, determinando a introdução de dispositivo legal condicionando a exibição da propaganda de bebidas alcoólicas nas emissoras de TV à aposição de imagem de acidente de trânsito ao final do anúncio desses produtos, acompanhada da mensagem “Se Beber, Não Dirija”.

Embora a consideração que se atém ao sentido especializado de ironia como processo de expressão “pelo contrário” seja bastante comum, é preciso destacar que não é a única. Em estudo específico sobre o tema, Paiva (1961) salienta que definir ironia com precisão não é tarefa fácil, visto que se trata de uma atitude que se manifesta de várias maneiras:

Se nela predomina uma feição de alegria amigável, individualiza-se em *humor*; se traduz uma amargura ácida, chama-se então *sarcasmo*; se joga agudamente com conceitos, recebe o nome de *espírito*; se se alia ao burlesco, toma a forma de *facécia*; se recorre à imitação, diferencia-se em *sátira*. A verdade é que nenhuma dessas palavras é sinônimo de *ironia*, mas há nas esferas semânticas respectivas um setor comum, que corresponde ao que se entende por *ironia* (PAIVA, 1961, p. 3)

Tido como um conceito bastante complexo, que não se restringe ao campo do humor, há divergência quanto à sua origem. Há quem considere que o primeiro registro tenha sido feito por Platão, em *A República* – e que, portanto, a procedência seria filosófica: “aplicada a Sócrates por uma de suas vítimas, parece ter significado algo como ‘uma forma lisonjeira, abjeta de tapear as pessoas’” (MUECKE, 1982, p. 31). Gómez (2014), no entanto, destaca que essa não pode ser a origem, porque a presença da ironia no discurso existe muito antes nos sistemas culturais. Ademais, a ironia filosófica – vista em diálogo e dialética como uma atitude em relação ao outro, destinada a mostrar as inconsistências e as imprecisões, não por si mesmas, mas para gerar conhecimento através delas – não é risível.

Ao descrever o fenômeno, Gómez (2014, p. 94) trata a ironia de duas formas: operador discursivo e figura retórica. No papel de operador discursivo, ela seria uma estratégia, “uma forma de discursivização que usa os gêneros discursivos para ancorá-los e gerar efeitos – o chamado efeito irônico”. Essa estratégia colocaria em questão outros discursos: uma afirmação irônica leva a checar criticamente os valores estabelecidos e a observar os que seriam opostos ou contraditados.

Como figura retórica, a ironia se enquadra no que se chama de metalogismo, figuras que modificam o valor lógico da frase, sua semântica. Segundo Tringali (1988, p. 138), “faz-se ironia quando se diz o contrário do que se pensa ou sente, mas deixando entender isso sem mentira”. Para Fiorin (2014, p. 69-70), essa figura “é um alargamento semântico”, no qual há “uma compatibilidade predicativa por inversão”.

No que tange ao funcionamento da ironia em termos estruturais, observa-se uma construção bastante peculiar: “na estrutura profunda, se vitupera, na estrutura superficial, se louva” (TRINGALI, 2014, p. 199). Fiorin (2014, p. 70) destaca ser possível identificar em sua

estrutura “duas vozes em conflito, uma expressando o inverso do que disse a outra; uma voz invalida o que a outra profere”. Gómez (2014, p. 92) registra que, para muitos autores, a ironia apresenta-se sob a fórmula “uma afirmação x, faz entender não-x”.

Ao tratar da ironia, Reboul (2004, p. 132) assinala tanto o modo como ela pode aparecer marcada (pelo tom de voz, por ponto de exclamação, aspas, etc.) quanto à forma como pode ser empregada, ou seja, “amena ou cruel, sutil ou grosseira, amarga ou engraçada”. Tais considerações ajudam de certo modo a entender o funcionamento do recurso no processo discursivo:

se clara demais, passa a ser fácil. A ironia pesada é a esperada, a que sucumbe ao peso do sentido. A ironia é fina quando seu verdadeiro sentido se deixa esperar, quando sua vítima é a última pessoa a percebê-la; indo mais longe, pode-se dizer que é aquela cujo sentido nunca ficará completamente claro, que sempre deixará alguma dúvida (REBOUL, 2004, p. 132)

Sobre a ironia e sua relação com o humor, os que abordam a questão comumente observam que o emprego de contrastes (característico do fenômeno) pode criar ou ressaltar certos efeitos humorísticos. Trata-se, portanto, de um recurso típico do humor. Na própria acepção do termo, os dicionários assinalam “o uso de palavra, expressão ou acepção de caráter sarcástico; zombaria” (HOUAISS, 2001). Ademais, alguns dos sinônimos atribuídos ao agente ou autor da ironia também ajudam na relação estabelecida. Do ironista diz-se que é zombeteiro, satírico, mordaz, motejador, cáustico, debochado, gozador. Nota-se que, assim como o humor pode ser caracterizado por apresentar alguma incongruência, a ironia também traz esse traço. Em Houaiss (2001), um dos significados registrados ao vocábulo é “contraste ou incongruência entre o resultado real de uma sequência de acontecimentos e o que seria o resultado normal ou esperado”.

Nas palavras de Tringali (2014, p. 199), a “ironia tem sempre intenção humorística e mordaz”, por isso lhe é peculiar certo traço agressivo. Segundo Fiorin (2014, p. 70), usado para desestabilizar o adversário e provocar o riso do auditório a favor do orador, a ironia serve para “criar sentidos que vão do gracejo até o sarcasmo, passando pelo escárnio, pela zombaria, pelo desprezo, etc.”. Na seção “ironia, graça e humor”, Reboul (2004, p. 133) indaga por que a ironia seria engraçada. A resposta, segundo ele, está no fato de haver nela “uma dose de alegria sádica”. Na relação entre os três termos, o autor destaca que a ironia, por ser graça, é sempre eficiente na refutação, mas não pode ser vista como sinônimo de humor.

Do exposto, vejamos, então, nos exemplos que seguem, como a ironia funciona como um dos recursos mobilizados na constituição do humor dos *stickers*.



Figura 3 - *Stickers* cuja técnica de produção de humor é a ironia
 Fonte: arquivo pessoal

Considerando a ironia uma atitude eminentemente social, que consiste num processo de expressão pelo contrário e de produção do humor, nota-se que todos os exemplos de *stickers* da Figura 3 lançam mão desse recurso. O primeiro exemplo (se consideramos a leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo), à exceção dos demais, apresenta-se constituído apenas por enunciados verbais. A expressão “Que gracinha” – sinônima de fofo, geralmente é usada para elogiar algo, demonstrando simpatia – é negada ou contradita na sequência pela expressão “Merece um socão” (ato de agressividade), tendo em vista que algo/alguém que merece um soco ou murro bem grande não pode ser uma “gracinha”.

Os demais exemplos de figurinhas apresentam uma composição comum, já que são formados por enunciados verbais e enunciados não verbais. Nesses casos, verifica-se certa regularidade no funcionamento do uso da ironia. Levando-se em conta a proposta de Tringali (2014) sobre o modo como a figura da ironia tende a se organizar estruturalmente – louva-se, na estrutura superficial; vitupera-se, na estrutura profunda –, convém destacar que nos *stickers* geralmente há recorrência no modo de produção e disposição desse recurso. O enunciado verbal (estrutura superficial) tende a dizer *x*, ao passo que a imagem (estrutura profunda) nega *x*, ressaltando o seu oposto. Nos casos citados (a partir do segundo exemplo da Figura 3), teríamos, portanto, a seguinte construção:

Quadro 1 – Funcionamento estrutural da ironia nos *stickers*

ENUNCIADO VERBAL (estrutura superficial) diz-se x	ENUNCIADO NÃO VERBAL (estrutura profunda) mostra-se o oposto de x
“Lista de quem perguntou”	desenho de uma folha em branco mostrando a inexistência de uma lista
“Um doce de pessoa”	imagem de metade de um limão, fruta que contém suco ácido
“- Oi princesa, seu sapatinho caiu”	desenho de uma ferradura, peça de ferro em semicírculo, com que se calçam os cascos de certos equídeos
“Vou até me esconder”	foto de um homem um pouco obeso que tenta se esconder atrás de um bambu fino
“Estou bem. Porque?” [sic]	foto de John Andrew Boehner ¹⁰ , político norte-americano, chorando, o que mostra que ele não está bem
“Não consigo parar de rir”	retrato de Ginevra de' Benci, pintura de Leonardo da Vinci (1475-78), com os lábios cerrados, o que demonstra bastante seriedade
“O que disse????”	foto de um homem com um das orelhas enormes, o que indica que teria uma capacidade maior de audição

Ainda a respeito do funcionamento da ironia nos *stickers*, podemos levar em conta as palavras de Fiorin (2014, p. 69-70), que reforçam o observado no quadro 1, ou seja, é possível identificar “duas vozes em conflito, uma expressando o inverso do que disse a outra; uma voz invalida o que a outra profere”. Segundo o autor, o que estabelece uma compatibilidade entre as duas vozes (dois sentidos) é a inversão.

O exame dos *stickers* manifesta outras regularidades quanto à exploração da ironia, uma das técnicas de deflagração de humor no gênero em questão: trata-se do tipo de ironia produzido. Com base nos pressupostos de Reboul (2004) e nos exemplos citados, verifica-se que ela não se mostra de um jeito ameno ou sutil nem de modo amargo. A ironia presente nas figurinhas é engraçada, porque busca provocar o riso do interlocutor, entretanto não deixa de ser cruel. A ferradura que contradiz o “sapatinho de princesa”, a exemplo, exhibe certa mordacidade.

¹⁰ John Andrew Boehner, político americano, foi presidente da Câmara dos Representantes de 2011 a 2015. O *sticker* surgiu de um meme feito para brincar com o fato de John ficar conhecido por chorar em seus discursos e eventos políticos.

c) Duplo sentido

A técnica de produção de humor conhecida por “duplo sentido” é tratada por Freud (1996 [1905], p. 15) como um dos tipos de chiste. Segundo o autor, o chiste seria a “habilidade de fundir, com surpreendente rapidez, várias ideias diversas umas das outras tanto em seu conteúdo interno, como no nexos com aquilo a que pertencem”. As principais características do chiste seriam o juízo lúdico e a brevidade. A busca de encontrar similaridades entre dessemelhanças geraria o efeito risível. O estudo dessa técnica deveria focar na “verbalização que o exprime” (FREUD, 1996, p. 19).

Do ponto de vista do propósito (ou seja, da forma como os ouvintes/ leitores reagem), os chistes podem ser enquadrados em duas categorias: *inocentes*, quando são um fim em si mesmos, ou seja, não servem a um fim particular, não são premeditados; e *tendenciosos*, quando servem a um fim, portanto, são premeditados (cf. FREUD, 1996, p. 91). Ainda a esse respeito, conforme o autor, o efeito dos chistes inocentes é sempre moderado, acarretando um leve sorriso de seus ouvintes/leitores. Os tendenciosos, por outro lado, podem levar a súbita explosão de riso, dado que os torna irresistíveis.

O duplo sentido seria uma espécie de ambiguidade instaurada partir de um equívoco. De acordo com Freud (1996, p. 48), é possível identificar cinco tipos: “significado como um nome e como uma coisa”; “significados metafóricos e literal”; “duplo sentido propriamente dito (jogo de palavras)”; “*double entendre*”; “duplo sentido com uma alusão”. Vejamos cada um deles.

O primeiro tipo remete a casos de “duplo sentido de um nome de uma coisa por ele denotada”. Tais nomes podem ou não sofrer leves alterações. Um dos exemplos dados pelo autor é a frase de uma vienense sobre inúmeras moças bonitas que, admiradas durante anos, acabam por não encontrar maridos: “‘Mais *Hof* [namoro] que *Freiung* [casamento]’”, em que “*Hof* e *Freiung* são nomes de duas praças vizinhas no centro de Viena” (FREUD, 1996, p. 43).

O segundo tipo de duplo sentido é o que procede de “significados literal e metafórico” de uma palavra. A exemplo, um médico amigo seu “disse a Arthur Schnitzler, o dramaturgo: ‘Não me surpreendo que você tenha se tornado um grande escritor. Afinal seu pai susteve um espelho para seus contemporâneos’. O espelho sustido pelo pai do dramaturgo, o famoso Dr. Schnitzler, era o laringoscópio” (FREUD, 1996, p. 43). No caso, o termo “espelho” remete tanto à lâmina de vidro do endoscópico usada pelo pai para visualizar a laringe quanto à imagem de inspiração.

No duplo sentido “propriamente dito ou jogo de palavras”, terceiro caso mencionado por Freud (1996, p. 44), as palavras não são segmentadas, modificadas ou transferidas da esfera a que pertencem. Para o autor, “exatamente como figuram na sentença, é possível, graças a certas circunstâncias favoráveis, fazê-las expressar dois significados diferentes”. Um exemplo para o caso é: “Um médico, afastando-se do leito de uma dama enferma, diz a seu marido: ‘Não gosto da aparência dela’. ‘Também não gosto e já há muito tempo’, apressou o marido em concordar” (FREUD, 1996, p. 44). No episódio, são as circunstâncias que estabelecem a duplicidade de sentido: o médico se referia ao estado de saúde da doente e o marido, ao fato dela ser desprovida de beleza.

O quarto tipo de duplo sentido, cujo nome atribuído é “*double entendre*”, remete a chistes nos quais “os dois significados não são igualmente proeminentes, mas onde um jaz por trás do outro” (FREUD, 1996, p. 47), comum aos casos em que o efeito do chiste depende do significado sexual. O exemplo usado para ilustrar é “‘O Sr. e a Sra. X vivem em grande estilo. Alguns pensam que o esposo ganhou muito dinheiro e tem, portanto, dado pouco [*sich etwas zurückgelegt*]; outros, porém, pensam que a esposa tem dado um pouco e tem, portanto, podido ganhar muito dinheiro’” (FREUD, 1996, p. 47). Nessa construção, para o autor, o significado vulgar das palavras “*sich etwas zurückgelegt*” é mais proeminente que o sexual, que, encoberto, pode passar despercebido.

O último tipo, “duplo sentido com uma alusão”, concerne aos casos em que não se faz a menor questão de ocultar um sentido, tenha ele ou não conotação sexual. Desse modo, os dois sentidos não são óbvios da mesma maneira: “seja porque um sentido é mais usual que outro, seja porque um salta ao primeiro plano devido a uma conexão com outras partes” (FREUD, 1996, p. 47). Um dos exemplos que o autor cita é dado por Fischer (1889, p. 80 apud FREUD, 1996, p. 44) e se refere a um dos primeiros atos de Napoleão III, quando ele assumiu o poder: apoderar-se da Casa de Orleans. O chiste que alude ao caso é “*C’est le premier vol de l’aigle* [Eis o primeiro *vol* da águia]”. *Vol* significa ‘vôo’, mas também ‘roubo’.

Após elencar e ilustrar os tipos de chistes de duplo sentido, depreende-se das considerações feitas por Freud que, embora cada um deles guarde certas especificidades, é possível buscar a unidade na multiplicidade: todos poderiam ser fundidos (unificados) em duplo sentido. Ademais, nota-se que uma construção pode comportar mais de um tipo, já que o autor utiliza algumas vezes o mesmo exemplo para explicar diferentes possibilidades.

Para mostrar como a técnica do duplo sentido é bastante produtiva na constituição dos *stickers*, passemos a análise de alguns dos muitos exemplos que circulam entre os usuários do WhatsApp.



Figura 4 -
Stickers cuja técnica de produção de humor é sentido

Fonte: arquivo pessoal

Se observados, os exemplos de *stickers* que compõem a Figura 4 apresentam uma configuração comum: todos são compostos por elementos imagéticos (foto ou desenho) e verbais escritos. O recurso usado para torná-los bem-humorados também é o mesmo, a técnica do chiste conhecido como duplo sentido. Retomando a classificação proposta por Freud (1996), podemos observar que se trata de casos de duplo sentido que procedem especificamente de “significados literal e metafórico” de uma expressão, em que a forma verbal escrita dá margem ao sentido metafórico e a imagem, ao literal. Desse modo, a construção do humor vem exatamente da relação metafórica (sugerida pela expressão verbal popularizada na língua portuguesa) com a literal (mostrada visualmente). É o que se observa na leitura dos casos, vistos respectivamente da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Quadro 2 – Funcionamento estrutural do duplo sentido nos *stickers*

EXPRESSÃO	ENUNCIADO VERBAL SENTIDO METAFÓRICO	ENUNCIADO NÃO VERBAL SENTIDO LITERAL
“manda foto só de toalha”	envio de foto da pessoa nua, coberta apenas com uma toalha	foto composta por dois montes de toalhas de banho coloridas

“puxando assunto”	estimular tópicos para uma conversa; falar algo para estabelecer interação	desenho de uma pessoa estilizada puxando um assunto com o auxílio de uma corda ou linha e um balão de fala que diz “vem assunto”
“estou desapontado”	estou decepcionado, frustrado com algo	foto de um lápis (instrumento de escrita) com a ponta quebrada
“carregando o celular”	ter posto o aparelho de celular para recarregar a bateria na eletricidade	imagem de uma pessoa transportando um aparelho de celular enorme nas costas
“pelo contrário / muito pelo contrário”	expressão adverbial que indica contrariedade, usada para opor-se a algo	desenho de duas mãos: uma com alguns fios de cabelo invertidos e outra com muito cabelo invertido
“show de bola”	algo muito bom, espetacular	imagem de uma bola (com microfone) fazendo um show para pessoas
“morro de rir”	rir intensamente	foto de uma colina com um sorriso mostrando os dentes bem no meio
“baixa o tom pra falar comigo”	fale de forma mais gentil, polida	cena em que um rato vê um gato (“Tom”) sendo baixado no solo pelo guindaste de um caminhão ¹¹
“insuficiência renal”	doença em que há perda súbita da capacidade dos rins filtrarem resíduos, sais e líquidos do sangue	imagem de um trenó com Papai Noel sem as renas
“haja coração”	é preciso ter um coração saudável para aguentar emoções intensas	foto com vários corações (órgão muscular)

Levando-se em conta que determinada construção pode apresentar mais de um dos tipos de chiste de duplo sentido elencados por Freud, nota-se que, além dos “significados metafórico e literal”, os exemplos de *stickers* da Figura 4 também contemplam o chiste “*double entendre*”. Os dois sentidos instaurados “não são igualmente proeminentes”, visto que “um jaz por trás do outro” (FREUD, 1996, p. 47). Nos casos em questão, a expressão verbal metafórica (de certa forma, corriqueira) acaba sendo ofuscada pela imagem, que salta em primeiro plano por traduzir literalmente a expressão popular, algo insólito, que chama a atenção e faz rir.

Ainda com base nos pressupostos de Freud (1996), verifica-se que os chistes que constituem os *stickers*, em termos de propósito, são tendenciosos, já que são intencionalmente construídos para aludir (ou responder a) alguma situação. Isso significa que eles tornam os *stickers* mais atraentes e engraçados.

¹¹ A imagem sugere tratar-se do desenho animado “Tom e Jerry”, protagonizado pelo gato e pelo camundongo, reconhecidos por meio de seus traços característicos, tanto imagéticos quanto plásticos (a cor cinza do gato e a amarronzada do rato).

Considerações finais

Há muitas formas de tornar um texto humorístico. Aqui, defendemos a hipótese de que três delas são bastante comuns na construção dos *stickers* do WhatsApp: o *détournement*, a ironia e o duplo sentido. As figurinhas bem-humoradas são usadas com muita frequência para estabelecer diálogo sobre qualquer assunto, expressar diferentes sentimentos, fazer comentários diversos, mostrar posicionamento sobre algo. O humor é, na verdade, um dos grandes atrativos das figurinhas, já que operam diversões oportunas. Este estudo buscou, portanto, mostrar um pouco do funcionamento do humor nesse fenômeno.

São muitos os exemplos de *stickers* que se valem da técnica do *détournement* para produzir humor e se constituir. Sendo um tipo de paródia, o recurso que transforma um texto-fonte é bastante criativo. Dentre operações de transformação vistas tanto em Grésillon e Maingueneau (1984) quanto em Koch, Bentes e Cavalcante (2007), nota-se que as mais comuns nos casos dos *stickers* analisados são as de acréscimo ou de substituição de elementos. Por subverter o texto-fonte, alterando seu sentido original, o humor gerado a partir *détournement* do tipo militante. Há sempre uma contradição semântica, uma vez que a *subversão* contradiz nitidamente a verdade transmitida pelo enunciado de origem.

No que concerne à ironia como meio de produção de humor nos *stickers*, verifica-se que o expediente é apreendido na totalidade do texto: expressão verbal que contradiz outra expressão verbal ou imagem que contradiz expressão verbal. Em geral, o recurso não aparece marcado, como de praxe, apenas pelo tom enfático com que são proferidos os enunciados verbais (visto nas exclamações, interrogações, aspas, letras maiúsculas), mas o é, sobretudo, pelo arranjo das imagens. Constatou-se também certa regularidade na estruturação dessa técnica: enquanto o enunciado verbal diz *x*, a imagem nega *x* (destaca o oposto).

Dentre os tipos de ironia que perpassam as figurinhas, pôde-se observar uma variação entre o que se considera gracejo, sarcasmo, desprezo, zombaria e escárnio. No entanto, como demonstrado nos exemplos citados, no geral a ironia produzida acaba por se desvelar engraçada (visto que busca provocar o riso do leitor) a partir de uma dose de crueldade.

Quanto à produção do humor nos *stickers* com base na técnica do chiste “duplo sentido”, proposta por Freud (1996), verifica-se um funcionamento regular nos exemplos mencionados. Nota-se, nas figurinhas constituídas por elementos verbais e imagéticos, o duplo sentido a partir dos “significados literal e metafórico”, em que a imagem (desenhos e fotos) explicita literalmente o que é dito metaforicamente por uma expressão verbal popularizada em língua

portuguesa. Dessa forma, produz humor. Como um dos sentidos (o manifestado pela imagem) é mais proeminente que o outro (o da expressão verbal), pode-se considerar também na constituição das figurinhas o chiste “*double entendre*”. Ademais, observa-se que tais chistes não são inocentes, já que são premeditados.

Referências

- BORBA, F. S. (Org.). *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.
- BORDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Trad. Denise B. Catani. São Paulo: Editora da UNESP, 2004. p. 17-34.
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CARMELINO, A. C; KOGAWA, L. *Stickers do WhatsApp: (nova) forma persuasiva de interação bem-humorada*. *Revista EI&DA*, 2020a (no prelo).
- CARMELINO, A. C; KOGAWA, L. *A intertextualidade como marca dos stickers do WhatsApp*. 2020b (no prelo)
- GRÉSILLON, A.; MAINGUENEAU, D. Polyphonie, proverbe et détournement, ou un proverbe peut en cacher un autre. *Langages*, 19e. année, n. 73, p. 112-125, 1984.
- FIORIN, J. L. *Figuras de retórica*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FISCHER, K. *Über den Witz*. Heidelberg: Carl Winters Universitätsbuchhandlung, 1889.
- FREUD, S. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1905].
- GOMÉZ, S. Ironía. In: AICHINO, M. C. et.al. *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística Argentina*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2014. (E-Book)
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 2001. (CD- ROM)
- KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MAINGUENEAU, D. *O discurso literário*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2005.
- MUECKE, C. A. *Ironia e o irônico*. Trad. de Geraldo G. Souza. São Paulo: Perspectiva, 1982.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria E. A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

POSSENTI, S. O humor é um campo. In: *Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 11-40.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 132-133.

TRAVAGLIA, L. C. Texto humorístico: o tipo e seus gêneros. In: CARMELINO, A. C. (Org.). *Humor: eis a questão*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 49-90.

TRENTIN, R. C. *Um estudo de “frases engraçadas” que versam sobre bebida: construção de sentido e ethos*. 143f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

TRINGALI, D. *Introdução à retórica: a retórica como crítica literária*. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

TRINGALI, D. *A retórica antiga e as outras retóricas: a retórica como crítica literária*. São Paulo: Musa, 2014.

POLÍTICA EDITORIAL

A Revista PERcursos Linguísticos publica minimamente 3 (três) números anualmente e tem como objetivo a publicação de textos científicos nas diversas áreas da Linguística e Linguística Aplicada. Com esse propósito, abre um espaço para a um diálogo acadêmico, que possibilita o debate em torno de diferentes orientações teóricas, transitando desde os paradigmas relacionados com a descrição e a análise linguística até às instigantes perspectivas do discurso e da análise textual, e às questões típicas da ampla área de linguística aplicada.

Por definição da política editorial da Revista, são aceitas contribuições de artigos redigidos em português de pesquisadores doutores, mestres e estudantes de pós-graduação do Brasil e do exterior, bem como estudantes de graduação, preferencialmente em conjunto com seus respectivos orientadores.

Os textos submetidos para publicação na revista são avaliados anonimamente por dois pareceristas do Conselho Editorial. Caso o artigo não seja da área de avaliação desses pareceristas, consultores ad hoc emitirão o parecer também no sistema de avaliação duplo cego. No caso de discrepâncias na avaliação do artigo, ele será avaliado por um terceiro parecerista. Depois da análise, cópias dos pareceres serão encaminhadas aos autores, juntamente com instruções para modificações, quando for o caso. Os trabalhos que não responderem no devido tempo hábil para resposta, não serão publicados na edição a qual foi inserido. Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores. Só será admitido um artigo por chamada por autor(es).

Os artigos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.

Não serão aceitos artigos de autoria de mais de três autores sem a devida justificativa que deverá ser aceita pelo conselho editorial da PERcursos.

Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

Os autores devem providenciar autorização para uso das imagens. Caso contrário, será necessário retirá-las e apenas descrevê-las.

Os direitos autorais referentes aos trabalhos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O trabalho publicado poderá ser acessado pela rede mundial de computadores, sendo permitidas, gratuitamente, a consulta e a reprodução de exemplar do trabalho para uso próprio de quem o consulta. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando o site da revista responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo. Casos de plágio ou quaisquer ilegalidades nos textos apresentados são de inteira responsabilidade de seus autores.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O trabalho deve ser digitado em Word for Windows, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser Times New Roman, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.

Os trabalhos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências.

O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:

- Título: centralizado, em maiúsculas com negrito, na fonte 14, no alto da primeira página.
- Nome do(s) autor(es): por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, em fonte 12, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).
- Filiação institucional: em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).

- **Resumo:** em português e inglês (abstract) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
- **Palavras-chave e keywords:** no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, com um espaço simples após o resumo.
- **Texto do artigo:** iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e keywords, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.
- **Referências:** precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto. Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os documentos eletrônicos seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos on-line.

Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ANBT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o

sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.

No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do site: <http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download>.

- Anexos, caso existam, devem ser colocados após as referências, precedidos da palavra Anexo, em negrito, sem adentramento e sem numeração. Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O trabalho (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser submetido pelo site, após cadastro, em dois arquivos digitais, em formato Word for Windows (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo, em uma folha que anteceda o artigo, devem constar os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo. No texto do segundo arquivo, deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es), constando apenas o texto do artigo propriamente.

Serão devolvidos aos autores trabalhos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

Declaração de Direito Autoral

O autor de submissão à Revista PERcursos Linguísticos cede os direitos autorais à editora da revista (Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFES), caso a submissão seja aceita para publicação. A responsabilidade do conteúdo dos artigos é exclusiva dos autores. É proibida a submissão integral ou parcial do texto já publicado na revista a qualquer outro periódico.

Os trabalhos aqui apresentados utilizam a licença Creative Commons CC BY: Attribution- NonCommercial- NoDerivatives 4.0 International. Para mais informações, verificar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

PERcursos Linguísticos

Equipe editorial

A/C Patrick Rezende (editor-gerente)

Guilherme Brambila

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910 Vitória – ES

Tel: 0 XX 4009-2801

E-mail: percursoslinguisticos@hotmail.com

patrickrezende@hotmail.com

guilhermebrambilamanso@hotmail.com