

ORGANIZADORAS
GLÓRIA FRANÇA
MÔNICA DA SILVA CRUZ
MARIZE BARROS ROCHA ARANHA
ANA LÚCIA ROCHA SILVA

Linguagem, Sociedade e Ensino



LINGUAGEM, SOCIEDADE E ENSINO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor
Vice-Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Prof. Dr. Leonardo Silva Soares



EDITORIA DA UFMA

**Diretor
Conselho Editorial**

Dra. Suênia Oliveira Mendes
Prof. Dr. Antônio Alexandre Isídio Cardoso
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni
Prof^ª. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Prof^ª. Dra. Diana Rocha da Silva
Prof^ª. Dra. Gisélia Brito dos Santos
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Carlos Delano Rodrigues
Prof. Dr. Felipe Barbosa Ribeiro
Prof^ª. Dra. Maria Aurea Lira Feitosa
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Bibliotecária Iole Costa Pinheiro
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior



Associação Brasileira das Editoras Universitárias

**Glória França
Mônica da Silva Cruz
Marize Barros Rocha Aranha
Ana Lúcia Rocha Silva
(Organizadoras)**

LINGUAGEM, SOCIEDADE E ENSINO

São Luís



EDUFMA
2024

Copyright © 2024 by EDUFMA

Editoração: Maurício José Morais Costa
Revisão e Normalização: Maurício José Morais Costa
Capa: Maurício José Morais Costa

Publicação financiada por auxílio financeiro da CAPES (Código Financeiro 001) de acordo com a Portaria 206 e com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLetras/UFMA) e da Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização (AGEUFMA) da Universidade Federal do Maranhão.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F815l

França, Glória.

Linguagem, Sociedade e Ensino [e-book] / Glória França, Mônica da Silva Cruz, Marize Barros Rocha Aranha, Ana Lúcia Rocha Silva (organizadoras). – São Luís: EDUFMA, 2024.

285 p.; il. color.

Modo de acesso: World Wide Web.
ISBN: 978-65-5363-387-2

1. Linguagem - Estudos. 2. Linguagem - Sociedade. 3. Linguagem - Ensino. I. Cruz, Mônica da Silva. II. Aranha, Marize Barros Rocha. III. Silva, Ana Lúcia Rocha. IV. Título.

CDD: 400.370
CDU: 81:37

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário
Maurício José Morais Costa CRB 13/833

Criado no Brasil [2024]
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga
CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil
Telefone: (98) 3272-8157
www.edufma.ufma.br | edufma.sce@ufma.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

Glória França (UFMA)

Mônica da Silva Cruz (UFMA)

Marize Barros Rocha Aranha (UFMA)

Ana Lúcia Rocha Silva (UFMA)

INTERLÍNGUA: conceitos-chave, reflexões e implicações para o ensino de línguas adicionais 19

Leandro Valente da Veiga

João da Silva Araújo Júnior

O JOGO DIGITAL 50 ANOS DO GOLPE COMO RECURSO PEDAGÓGICO 38

Ana Maria Pereira Lima

José Lucas Queiroz Barreto

MEMES DE INTERNET: uma proposta tipológica 63

Aline Souza de Lima

Rivaldo Capistrano Júnior

UMA ANÁLISE DOS DIZERES ACERCA DA POSTAGEM DE MELQUI AZEVEDO: resistência no discurso do Jornal Sou de Palmas..... 87

Thiago Barbosa Soares

Damião Francisco Boucher

ETHOS E PATHOS: entrelaces na construção do ethos mítico..... 114

Ana Lúcia Rocha Silva

Cláudia Tammy da Cruz Abreu

**AS MARCAS TEXTUAIS DA IRONIA NO AMBIENTE
TECNODISCURSIVO 135**

Danielle Ketley de Sousa Pereira

Mariza Angélica Paiva Brito

**INTERTEXTUALIDADES ESTRITAS E AMPLAS NA
TECNODISCURSIVIDADE 160**

Dálete de Castro Braga Costa

Mônica Magalhães Cavalcante

**DIALOGISMO E ARGUMENTATIVIDADE EM
RESENHA CRÍTICA DE CINEMA: diálogos entre Mikhail
Bakhtin e Ruth Amossy 185**

Natanael da Costa

Marize Barros Rocha Aranha

**TEXTO DIGITAL E ENSINO: reflexões acerca das
interações tecnolinguageiras em contexto polêmico..... 209**

Maria da Graça dos Santos Faria

Rafael Botelho Dutra

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS NO
BRASIL 230**

Antônio Suárez Abreu

Bruna Liberali Zanelli

**CONFIGURAÇÕES DE AUTORIA EM PRODUÇÕES
TEXTUAIS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIO 246**

Mônica da Silva Cruz

Rosana de Carvalho Vilanova

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS	275
--	------------

Língua, sociedade e ensino

*Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate.
"Rios sem discurso"
João Cabral de Melo Neto*

O conjunto de trabalhos que compõem a obra “Linguagem, Sociedade e Ensino” é fruto de estudos desenvolvidos por pesquisadores (discentes e orientadores) vinculados à Linha 2 (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Campus Dom Delgado/São Luís-MA. Em específico aqui se reúnem os docentes e discentes diretamente vinculados à Linha 2 (Estudos de Linguagem e Práticas Discursivas) do referido Programa. A obra conta também com trabalhos de vários grupos de pesquisa provenientes de diferentes universidades brasileiras, que compartilham conosco (in) formalmente saberes e questionamentos a respeito da temática abordada nesta coletânea. São colegas pesquisadores que têm urdido uma rede de conhecimentos constante conosco e gentilmente aceitaram compor mais este trabalho, trazendo interessantes contribuições para o eixo que o norteia. Desse modo, aqui reúnem-se pesquisas cujas investigações se centram em torno de teorias e práticas linguísticas tendo o texto e o discurso como um dos pontos de referência. Os estudos e pesquisas desenvolvidos mobilizam perspectivas e

abordagens teórico-metodológicas que problematizam a dimensão languageira em seus aspectos sociais, históricos, culturais trazendo uma ênfase especial ao contexto do ensino da língua e à dimensão tecno-languageira concernentes ao ambiente digital, ambos vistos como processos sociais e discursivos complexos. Dialogando com o texto de João Cabral de Melo Neto, que trouxemos na epígrafe, ressaltamos a importância dos muitos *fios* para compor o *rio* do *discurso-único* das múltiplas perspectivas que se somam e que se *enfrasam*, compondo o grandiloquente, vasto e heterogêneo campo de estudos textuais e discursivos. Com essas inquietações teóricas e analíticas em torno do tecnológico, do digital e contexto educacional, reunimos trabalhos que discutem os entrelaçamentos entre Linguagem, Sociedade e Ensino, no âmbito dos estudos linguísticos, em suas diferentes vertentes teóricas e metodológicas. Espera-se que as discussões que aqui apresentamos realcem a relevância dos estudos da linguagem para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária em suas múltiplas dimensões e em sua diversidade. Os 11 capítulos aqui reunidos organizam-se como se segue:

Leandro Valente da Veiga e João da Silva Araújo Júnior, autores do capítulo INTERLÍNGUA: CONCEITOS-CHAVE, REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS traçam um panorama de questões concernentes à Análise Contrastiva, à Análise de Erros, bem como à Interlíngua, por entenderem que a compreensão dessas abordagens é crucial, tanto ao pesquisador em Linguística aplicada, quanto ao professor de línguas estrangeiras. O debate aponta que os erros devem ser compre-

endidos por professores não como algo a ser simplesmente combatido, mas como indicadores dos processos percorridos pelos aprendentes. O estudo sugere que professores devem adotar uma postura menos inquisitiva em relação a estes, e precisam também pensar formas de avaliar os aprendentes, considerando a diferença entre os erros e os desvios, bem como utilizar os processos da interlíngua para entender suas diferentes ocorrências.

Ana Maria Pereira Lima e José Lucas Queiroz Barreto são os autores do capítulo O JOGO DIGITAL 50 ANOS DO GOLPE COMO RECURSO PEDAGÓGICO. Trata-se da análise do jogo digital 50 Anos do Golpe (criado em 2014 pela empresa UOL em alusão aos 50 anos do Golpe da ditadura militar), o qual oferece subsídios para uma proposta interdisciplinar de trabalho com as Linguagens para o ensino de História. Lima e Barreto discutem os textos e as imagens do jogo sob a perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica (ADC), de Fairclough (2001, 2003) e da Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) como estratégias de análise e interpretação textual para subsidiar os alunos a desvendarem o sentido das questões desafiadoras sobre a ditadura militar. As análises indicaram que o jogo digital apresenta potencial pedagógico e pode engajar os estudantes no ensino de História por meio do uso de tecnologias digitais, promovendo práticas de letramento digital críticas e ampliação de criticidade acerca de temas áridos da história recente brasileira.

Aline Souza de Lima e Rivaldo Capistrano Júnior, assinam o capítulo MEMES DE INTERNET: UMA PROPOSTA

TIPOLÓGICA, em que apresentam uma análise tipológica do gênero textual meme, explorando seu comportamento nas redes sociais digitais. A escolha do tema é motivada pela relevância das caracterizações do meme como gênero textual e pela necessidade de examinar as diversas perspectivas existentes. O embasamento teórico do capítulo repousa sobre estudos de tipologia de memes, incluindo obras de Dawkins (1976), Chagas *et al.* (2017), Shifman (2014), Blackmore (1999) e Villanueva e Mansilla (2017). Em relação aos memes como gênero textual, são consideradas as contribuições de Patrick Davison (2012), Stryker (2011), Oliveira Neto (2016), e Chagas (2017).

Thiago Barbosa Soares e Damião Francisco Boucher, no capítulo intitulado UMA ANÁLISE DOS DIZERES ACERCA DA POSTAGEM DE MELQUI AZEVEDO: RESISTÊNCIA NO DISCURSO DO JORNAL SOU DE PALMAS, analisam o discurso de resistência em uma das várias redes de dizeres midiáticas que se coloca como defensora da imagem do Norte e sobretudo de Palmas, capital do Tocantins. Como ferramental teórico-metodológico, utilizam o método foucaultiano constituído pelas noções de arquivo, formação discursiva e enunciado. O corpus analisado foi publicado no Jornal Sou de Palmas, do dia 05 de dezembro de 2022, com o título “DEU O QUE FALAR! Humorista diz que “Palmas parece interior” e revolta internautas: “Foi na capital para ficar falando mal da cidade”. Ao final desse percurso analítico, os autores discutem o funcionamento dos dizeres midiáticos tocantinense como um contrapoder a serviço da interdição e

da luta contra a projeção humorística que redesenha o Norte como o lugar da falta.

ETHOS E PATHOS: entrelaces na construção do ethos mítico é o texto das professoras Ana Lúcia Rocha Silva e Cláudia Tammy da Cruz Abreu, no qual problematizam: que fatores psicológicos e sociais atuam nas trocas languageiras do discurso? Como ocorre o surgimento de figuras míticas dentro do cenário político? O capítulo tem por objetivo investigar a ação do ethos e do pathos no interior do discurso político e o papel desses dois elementos na construção do ethos mítico. As categorias de análise são o ethos e o pathos no contrato de comunicação do discurso político (Charaudeau, 2007, 2018) e a noção de mito político (Girardet, 1987). A base metodológica é a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, de Patrick Charaudeau, e o corpus constituído por trechos do discurso do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, proferido na abertura do 7o Congresso do Partido dos Trabalhadores, evento realizado dia 22 de novembro de 2019, na cidade de São Paulo. A pesquisa confirma que ethos e pathos se entrelaçam na construção do ethos mítico, criando uma identificação com o auditório, ao acionar e espelhar as emoções daqueles que se deseja convencer.

Danielle Ketley de Sousa Pereira e Mariza Angélica Paiva Brito, em AS MARCAS TEXTUAIS DA IRONIA NO AMBIENTE TECNODISCURSIVO, concentram-se em evidenciar os possíveis efeitos da ironia no X (Twitter), identificando traços do fenômeno que convergem para a abordagem teórica da Linguística Textual, como a referenciação e a intertextualidade. Para conduzir a pesquisa, adotam a ca-

racterização de ironia proposta por Linda Hutcheon (2000), que se assemelha muito à abordagem teórica da Linguística Textual, pois examina a ironia dentro do contexto do texto, levando em consideração os possíveis impactos sobre o interlocutor. Além disso, incorporam os princípios teórico-metodológicos da Linguística Textual, com base nos trabalhos de Cavalcante et al. (2022, 2012); Carvalho (2018) no que diz respeito à intertextualidade e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) quanto à referenciação. Nesse contexto, também acionam o embasamento teórico de Platão (1965) e Muecke (1995) para compreender a origem da ironia. Em termos de metodologia, seguem a concepção ecológica da linguagem, proposta por Paveau (2021), a qual sugere que não se deve dissociar os textos nativos digitais do ambiente em que circulam, mas sim analisá-los de maneira conjunta. As autoras examinam dois tuítes que apresentam construções irônicas relacionadas à investigação em curso contra o ex-presidente Jair Bolsonaro, abordando a recepção, movimentação e venda de itens presenteados por autoridades estrangeiras durante seu mandato.

Dálete de Castro Braga Costa e Mônica Magalhães Cavalcante (*in memoriam*) – no trabalho INTERTEXTUALIDADES ESTRITAS E AMPLAS NA TECNODISCURSIVIDADE, sob a perspectiva da Linguística Textual, ponderam sobre os processos de intertextualidade e seus modos de expressão em textos digitais nativos, tendo em vista a tecnodiscursividade. Em outros termos, as autoras explicam como os recursos tecno lógicos promovem diálogos entre textos, por meio das redes sociais, com as ferramentas tecnológicas que utilizamos

no cotidiano nos dias atuais. No tocante às intertextualidades, fundamentam-se em Genette (2010), Piégay-Gros (2010); Carvalho (2018); Cavalcante (2021) e Costa (no prelo); quanto à tecnodiscursividade, valem-se de Paveau (2021) e Cavalcante et al. (2022) e, com Cavalcante et al. (2022). Consideram que a tecnodiscursividade é um pressuposto de que os atos de linguagem se unem aos recursos tecnológicos da máquina, instaurando uma interação entre o homem-máquina. Comungam com o dialogismo bakhtiniano que os textos estão sempre em diálogos com outros textos, o que é suscetível de ocorrer em produções que circulam na internet, as quais têm propriedades particulares e requerem atenção das Ciências da Linguagem. Com base em Carvalho (2018), afirmam que a intertextualidade se subdivide em estritas (quando há a retomada de um texto específico) e amplas (quando é retomado um conjunto de textos inespecíficos compartilhados em uma dada sociedade), e então analisam processos intertextuais nos ecossistemas Instagram e X (Twitter).

Natanael da Costa e Marize Barros Rocha Aranha, autores do texto DIALOGISMO E ARGUMENTATIVIDADE EM RESENHA CRÍTICA DE CINEMA: DIÁLOGOS ENTRE MIKHAIL BAKHTIN E RUTH AMOSSY, afirmam que a partir da consolidação do Cinema enquanto Arte, em meados do século XX (Gomes, 2006), a crítica cinematográfica tem se revelado como manifestação de posicionamento sobre filmes e como instrumento de aprofundamento da experiência com a Sétima Arte (Hornaday, 2021). Assim, em seu capítulo analisam esse gênero em seus impactos socioco-municativos. Para isso, objetivando entender o caráter socio-discursivo

da resenha crítica de cinema, o trabalho propõe estabelecer uma relação entre duas vertentes do pensamento linguístico-discursivo: o dialogismo bakhtiniano e a Teoria da Argumentação no Discurso (TAD), de Ruth Amossy. A investigação está alicerçada nas reflexões dos autores já citados e nas contribuições de Fiorin (2018), Macedo (2018), Benveniste (1989), Jakobson (2003), Cavalcanti (2009), entre outros. Aranha e Costa analisam um exemplar desse gênero: a crítica do longa “Talk to Me” (2023), realizada por Márcio Sallem, com o objetivo de apontarem as relações teóricas mencionadas e refletirem discursivamente sobre a crítica fílmica.

Maria da Graça dos Santos Faria e Rafael Botelho Dutra, apresentam o capítulo TEXTO DIGITAL E ENSINO: REFLEXÕES ACERCA DAS INTERAÇÕES TECNOLÓGICAS EM CONTEXTO POLÊMICO. Os autores refletem sobre o texto nativo digital, a partir de um contexto polêmico, para discutir sobre o confronto verbal no mundo contemporâneo e sobre a maneira em que isso pode ser pensado para as aulas de Língua Portuguesa, conforme as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Para tanto, recorrem à noção de texto nativo digital (Paveau, 2020, 2022), aos aspectos envolvidos na constituição do texto em interações digitais (Muniz-Lima, 2022), e às características da polêmica e suas funções sociais (2017). Selecionam um (01) tuíte produzido no contexto da polêmica que envolve a morte de uma fã da cantora Taylor Swift durante a passagem da *The Eras Tour* no Brasil, em 2023. A pesquisa indica que há a necessidade de uma abordagem do texto nativo digital, nas aulas de Língua Portuguesa, para

além do aspecto puramente linguístico, principalmente no que se refere a textos produzidos em contextos polêmicos.

Antônio Suárez Abreu e Bruna Zanelli, assinam o texto REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL, em que apresentam vários exemplos da língua portuguesa para evidenciar que o ensino do português nas escolas deve ser, antes de tudo, uma tarefa de descrição da estrutura da língua em seus vários níveis de análise – fonética/fonologia, morfologia e sintaxe – partindo sempre do ponto de vista da enunciação, ou seja, das escolhas feitas por quem fala ou escreve, em termos da pragmática convencional e pragmática conversacional. Os autores apontam que as práticas de ensino de língua portuguesa devem primar sempre pela construção do sentido textual, e incentivar os alunos a buscarem conhecimento enciclopédico e de mundo para entender aquilo que leem.

O capítulo intitulado CONFIGURAÇÕES DE AUTORIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIO, proposto por Mônica da Silva Cruz e Rosana de Carvalho Vilanova é um relato de resultados de uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA-Edital No002/2019 – UNIVERSAL) entre os anos de 2020 e 2022, cujo objetivo foi investigar de que forma o Projeto de Extensão Entretextos (Resolução Consepe - 702/2009), do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão, ao propor o ensino de redação para alunos de escolas públicas, trabalha a autoria, conceito exigido na competência 3, do Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM). O referencial teórico pautou-se em estudos da Linguística Textual e Análise do Discurso. Ao analisarem uma das redações neste capítulo, as autoras concluem que o aluno cursista do Entretexos demonstra bom conhecimento da estrutura do texto-dissertativo, possui um repertório lexical diversificado, mas quanto ao desenvolvimento da argumentação e à articulação de ideias nos parágrafos, a produção textual deixa a desejar, o que fragiliza a autoria esperada pela prova do ENEM.

Ressaltamos que este livro conta com o financiamento da CAPES (Finance code 001 - Portaria nº 206/2018), com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLetras-UFMA) e da Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pósgraduação e Internacionalização – AGEUFMA.

Ressaltamos que os textos que integram este E-book são de inteira responsabilidade de seus autores e autoras, no que se refere à revisão linguístico-textual e ao conteúdo, não cabendo, portanto, às organizadoras ou à EDUFMA qualquer responsabilidade legal sobre esses aspectos.

Por fim, aos leitores e às leitoras, desejamos uma leitura fecunda, e que os trabalhos apresentados neste livro possam ensejar novos debates e contribuições para os estudos da linguagem.

Boa leitura!

CAPÍTULO 1

INTERLÍNGUA: conceitos-chave, reflexões e implicações para o ensino de línguas adicionais

Leandro Valente da Veiga
João da Silva Araújo Júnior



INTERLÍNGUA: conceitos-chave, reflexões e implicações
para o ensino de línguas adicionais

Leandro Valente da Veiga
João da Silva Araújo Júnior

1 Introdução

Neste trabalho, buscamos traçar um panorama de questões concernentes à Análise Contrastiva, à Análise de Erros, bem como à Interlíngua, pois acreditamos que a compreensão dessas abordagens é crucial, tanto ao pesquisador em linguística aplicada, quanto ao professor de línguas estrangeiras. Para isso, dividimos o nosso texto em sessões que se correlacionam e, ao final, esperamos que esse caminho por nós adotado possa auxiliar na melhor compreensão do tema. Em uma primeira sessão, trataremos da Análise Contrastiva e da Análise de Erros, colocando seus pontos em comum, bem como suas divergências. Essa sessão objetiva contextualizar o leitor para que, logo após, iniciemos a discussão central a qual nos propomos, que é conceitualizar e caracterizar os processos relacionados ao construto de Interlíngua.

Após esse embasamento teórico, finalizaremos o artigo trazendo reflexões que consideramos importantes para a possível adesão dos pontos positivos das abordagens ao nosso repertório teórico e pedagógico. Pois acreditamos na necessidade de interpretar e nos posicionarmos frente às informações apresentadas. Pois, sem que isso aconteça, não há a necessária transformação da informação em conhecimento.

Ressaltamos que, no escopo desta obra, os termos aquisição e aprendizagem devem ser interpretados como sinônimos. O mesmo ocorre para aquisição e aprendizagem, além dos termos línguas estrangeiras, adicionais e língua-alvo.

Nossas discussões serão, primordialmente, pautadas pelo trabalho de Al-Sobhi (2019), que trata, a nosso ver, de fazer um apanhado histórico das três abordagens, bem como por Selinker (1972), que é quem propõe o conceito de Interlândia.

2 Análise Contrastiva e Análise de Erros: caminhos que nos levam à interlândia

Antes de falarmos efetivamente de Interlândia, doravante, IL, precisamos relatar dois eventos que o precedem e que, a nosso ver, contribuem significativamente para o surgimento dessa importante abordagem, que tanto contribuiu para os estudos em aquisição de línguas adicionais. As abordagens anteriores, às quais aqui nos referimos, são a Análise Contrastiva e a Análise de Erros, doravante intituladas, no corpo deste trabalho, respectivamente como AC e AE.

Apesar das muitas características singulares em cada uma das abordagens supracitadas, observando-as do ponto de vista histórico, podemos notar que as três surgem, uma após a outra, em intervalos relativamente curtos e em momentos em que a anterior parece começar a esgotar suas possibilidades de investigação. Um outro ponto em comum, entre as três abordagens, seria o que elas tomam por objeto de estudo para entender os processos envolvidos na apren-

dizagem, que pode ser, ou não, bem-sucedida pelo aprendiz. E este objeto é, a grosso modo, a produção de sentenças por parte de aprendentes.

Nas próximas linhas, discorreremos sobre como cada uma dessas abordagens lança mão deste objeto para, finalmente, conceituar Interlíngua e trazer à tona algumas de suas principais características.

2.1 A Análise Contrastiva

A primeira da série das três abordagens das quais trataremos aqui é a Análise Contrastiva. Diretamente influenciada pelo estruturalismo e pelo Behaviorismo, esta abordagem tinha como objetivo tomar proveito de estruturas linguísticas, tanto da língua materna como da língua adicional, a fim de auxiliar o aprendente a produzir de maneira mais efetiva na língua-alvo (Al-Sobhi, 2019).

Ainda de acordo com Al-Sobhi, podemos tomar conhecimento de uma subdivisão dentro desta abordagem, o que nos leva a um campo mais teórico, com o intuito de realizar comparações entre duas línguas distintas, para assim criar maneiras de conceituar e, de certo modo, até prever os caminhos que serão tomados pelos aprendentes, e um outro, de caráter prático, que trata de implicações práticas para a sala de aula de língua estrangeira, baseada nos achados do campo teórico da AC.

Vale ainda ressaltar que, além da divisão teórico/prática da abordagem, esta abordagem apresenta uma outra subdivisão, desta vez no que se denomina como diferentes versões

da análise contrastiva, que se pauta em diferentes concepções do quanto se pode ou não prever os erros a serem cometidos pelos aprendentes, a partir da análise das semelhanças e diferenças entre língua materna e língua-alvo. As duas primeiras versões da AC são ricamente descritas por Al-Sobhi (2019, p. 51), no excerto que segue.

Unlike the strong version which claims that second language learner's difficulties and errors can be predicted before they have been made, the weak version (known today as cross-linguistic influence) does not imply prior prediction of certain degrees of difficulty. In this version, errors are studied after they have been committed by second language learners, and the explanation of the causes is provided after analysing the learner's errors. In this light, it seems that the weak version is more realistic and practicable than the strong version.

De acordo com o autor supracitado, a terceira versão estaria no entremeio da primeira e segunda versões, sendo mais maleável que a primeira no que diz respeito à predição dos erros, além de valorizar, assim como a segunda versão, a análise de erros a posteriori. Além disso, sobre esta concepção, também chamada de *versão moderada*, o investigador afirma:

On their spelling error research, Oller and Ziahosseiny (1970) proposed a compromise between the two versions of CA labeled as "the moderate version" which does not only focus on the contrast between the two languages but also on the nature of human learning. (Al-Sobhi, 2019, p. 51).

Quanto ao tratamento dado aos erros, nesta abordagem, percebemos que estes são tidos, até aqui, como um produto

da diferença ou da proximidade entre as línguas materna e aquela que está sendo estudada. Sendo assim, percebe-se aqui uma visão linear e de causalidade no que diz respeito à produção de sentenças que se diferem daquelas produzidas por um falante nativo de determinada língua. O que, a nosso ver, é um dos fatores limitantes desta abordagem, pois não permite que os erros sejam analisados de forma mais aprofundada, para que possamos entender os processos percorridos pelo aprendente durante diferentes momentos de sua aprendizagem. Já que, todo o erro cometido pelo aprendente, neste momento, é explicado a partir da relação língua materna-língua-alvo.

Sobre os erros, podemos perceber que a concepção destes na abordagem em questão, ainda é negativa, atribuindo-lhe o papel de problema que precisa ser previsto, classificado e evitado. Na citação a seguir, podemos observar claramente este tratamento, bem como as medidas que se acreditava necessárias para lidar com aquilo que se desviava da produção realizada por falantes nativos da língua e ainda a influência do behaviorismo na abordagem.

According to Richards and Schmidt (2010), CA is based on three primary assumptions. First, the major difficulties in learning another language occur basically due to the learner's native language interference. Second, such difficulties can be predicted by carrying out a CA, i.e. through a comparison between the two linguistic systems, i.e. the learner's native language and the target language. The third assumption is, in order to minimise the effects of linguistic interference, teaching materials are prepared. The assumptions describe language learning as a set of habit formation that occurs through imitation or reinforcement

(Ellis, 1985). In other words, a learner copies and repeats a certain behaviour until it becomes spontaneous and he is either rewarded or punished depending on his responses. (Al-Sobhi, 2019, p. 50).

Apesar das limitações e críticas a esta abordagem, é importante salientar que esta traz valiosas contribuições aos estudos de aquisição de línguas adicionais. Acreditamos que, o aprendente adulto, por ter conhecimento das estruturas gramaticais de sua língua materna, pode sim se beneficiar deste conhecimento prévio para aprender novas estruturas em uma língua adicional. Brown (1994), irá defender que, quanto maior for o nível de instrução de aprendentes adultos, mais estes dependerão das associações entre as línguas materna e adicional para que este obtenha sucesso em sua aprendizagem.

Infelizmente, por conta de influências de abordagens que, não apenas desincentivam o uso da língua materna em sala de aula, mas tem esse uso como fator que prejudica a aprendizagem, como é o caso de abordagens como o audio-lingual, método direto, e até mesmo versões mais radicais da abordagem comunicativa Brown (1994), muitas vezes os benefícios da Análise Contrastiva deixam de ser explorados por parte de professor, porém, são muito recorrentes, mesmo que de maneira marginalizada, pelos aprendentes. Vale ainda salientar que, mesmo fazendo uso da formação de sentenças em L1, o uso da língua materna também é visto como prejudicial dentro do modelo da Análise Contrastiva. Conforme relata Al-Sobhi (2019, p. 50)

[...] learning a second lan-guage means the formation of a new set of linguistic habits. However, difficulties arise during the L2 learning process because the learner's well-formed first-language habits interfere with the learning of the target language. Consequently, the main cause of difficulty in learning another language originates from the learner's native language, and difficul-ties arise due to the differences between the two languages.

Com a popularização, nos últimos anos, pelo menos no Brasil, de modelos bilíngues de aprendizagem, parece que a utilização de língua materna para auxiliar o processo de aquisição de língua adicional começa, pelo menos parcialmente, a deixar de ser visto como empecilho, para tornar-se um marcador da diversidade linguística e do intercâmbio cultural que marca nossa época.

Deixando de lado esse primeiro momento, onde o erro ainda é tido, de certo modo, como um subproduto marginalizado da aprendizagem de uma língua adicional, para um segundo momento, que é quando este passa realmente a ser objeto de estudo, a partir da abordagem denominada Análise de Erros.

2.2 A Análise de Erros

Uma outra perspectiva que olha para os erros dos aprendentes como uma forma de compreender o processo de aquisição de línguas adicionais é, a Análise de Erros. Apesar de não ter diretamente derivado da Análise Contrastiva, não há como negar, até certo ponto, a influência desta em seus pressupostos.

Mesmo com semelhanças no objeto de estudo, a saber, os erros dos aprendentes, no que diz respeito às vertentes epistemológicas que deram embasamento à abordagem, encontramos não mais o behaviorismo, e sim a teoria mentalista (Al-Sobhi, 2019), como pano de fundo para dar luz a este construto. Com isso, a AE começa a pressupor a existência de estruturas mentais internas, inerentes à cada indivíduo, que são acessadas durante o processo de aprendizagem, e que o levam a cometer os erros. Sendo fruto de estruturas mentais internas, perde a força, aqui, o papel da influência da língua materna na produção de erros, haja vista que, a estrutura em questão independe da experiência anterior de um indivíduo com sua língua materna.

Sendo fruto de processos mentais internos, os erros estariam, portanto, associados à capacidade do aprendente em acessar essas estruturas, o que poderia se desenvolver de acordo com o avanço nos estudos da língua adicional por parte do aprendente. É daí que surge a ideia de diferentes estágios de erros, desde aqueles mais básicos, cometidos por aprendentes iniciantes, até aqueles em estruturas mais complexas, que surgem quando há o refinamento no uso da língua por parte do indivíduo. Sobre esses estágios, que o autor denomina estágios de aquisição, e sobre os contrapontos entre a Análise Contrastiva e a Análise de Erros, temos o trecho a seguir:

Unlike the CA approach, which is connected to the behaviourist learning theory, EA is associated with the mentalist theory. During the 1970s, the use of CA began to decline as research showed that many L2 errors were not a result of interference, and L2 learners pass through stages of acqui-

-sition which make their errors vary from one development level to another. (Al-Sobhi, 2019, p. 52).

É bem latente, nas características dessa abordagem, a noção de linearidade na aprendizagem. Noção esta que será quebrada com a chegada da concepção de interlândia, quando a aprendizagem de línguas passa a ser vista por um viés um pouco mais complexo, e da qual falaremos adiante. Sobre os erros, nesse momento, sendo considerados parte de um estágio, pressupõe-se que estes desapareceriam com o avançar do contato do aprendente com a língua-alvo.

Como no modelo anterior, queremos aqui ressaltar o que se há trazido de positivo dentro desta abordagem para a aprendizagem de línguas. Acreditamos que, à análise de erros, deve-se dar crédito por enfatizar ainda mais o papel do erro dentro da investigação e, por conseguinte, na sala de aula de línguas estrangeiras, ainda que, aqui, têm-se a visão de erro como um fator disruptivo no processo, capaz de interferir negativamente na aprendizagem. Sendo assim, tanto no modelo da Análise Contrastiva, quanto na Análise de Erros, foca-se ainda na interferência dos erros mais do que na sua *inferência* (Al-Sobhi, 2019).

Tendo mencionado, acima, os termos *inferência* e *interferência*, gostaríamos de ter, aqui, um momento para elucidar esses termos, à luz de Al-Sobhi (2019). Em seu artigo, o autor nos faz saber que esses termos são muito presentes nos estudos das três abordagens aqui analisadas.

No que diz respeito à *inferência*, esta seria, em linhas gerais, o bom uso consciente feito pelo aprendente de sua língua materna para ajudar na aprendizagem de uma língua

adicional, bem como o entendimento por parte dos linguistas de que, o fato do indivíduo ter adquirido com sucesso a própria língua materna, per-se, como um fator essencial para auxiliar na aprendizagem de línguas adicionais. Em contraponto, temos a interferência, que seria o entendimento de que, em muitos momentos, em vez de ajudar, a língua materna do aprendente pode, como o próprio termo já diz, interferir negativamente na aprendizagem, fazendo com que falantes de determinadas línguas, por exemplo, demandem mais empenho e/ou tempo para aprender determinadas estruturas, sejam elas sintáticas, léxicas ou fonológicas.

Até o surgimento da interlândia, veremos que, na balança daquelas que denominaremos como, abordagens com enfoque no erro, o olhar dos pesquisadores sempre recaiu mais sobre o papel da interferência do que na inferência. Tendo mencionado isso, passemos agora a tratar da Abordagem da Interlândia, onde encontraremos muito presente, além da inferência, outros fatores-base que mudaram radicalmente a visão dos erros na pedagogia de aquisição de línguas adicionais.

3 A Abordagem da Interlândia

Um importante marco para uma mudança de paradigma em relação aos erros, e a em direção à abordagem da interlândia, foram os achados de Dulay e Burt (1974), além dos estudos de Dulay *et al.* (1982) (Al-Sobhi, 2019). Iniciemos fazendo um contraponto entre a abordagem que vimos anteriormente, a Análise de Erros, e a Interlândia. A contribuição

de Al-Sobhi (2019, p. 58) nessa discussão é de extrema relevância, pois o autor nos faz saber que

While EA focuses merely on the erroneous utterances committed by the learner due to L1 and L2, IL is viewed as ‘an autonomous linguistic system in its own right that evolved according to innate and probably universal processes’ (Han & Tarone, 2014, p. 8). The main characteristic which makes the IL hypothesis different from CA and also EA is that ‘it is wholly descriptive and avoids comparison’ (James, 2013, p. 6). This fact caused a revolution in L2 research and teaching.

Apesar do reconhecimento de Selinker como o criador do termo Interlíngua, houveram muitos outros linguistas que realizavam pesquisas que, apesar da utilização de diferentes termos, caminhavam na mesma direção que esta. Sobre isso, Al-Sobhi declara que

The term interlanguage (IL, hereafter) was coined by the American linguist Larry Selinker (Ellis, 1997). However, other language researchers used different terms to describe the same phenomenon. Corder (1981) refers to it as an idiosyncratic dialect whereas Nemser, (1971) calls it approximative systems. Regardless of the different terms proposed, Ellis (1985, p. 299) defines IL as ‘the systematic knowledge of a second language which is independent of both learner’s first language and the target language’. According to this view, language is seen as a separate intermediate linguistic system [...]. (Al-Sobhi, 2019, p. 58).

Sendo assim, a interlíngua seria, então, um fenômeno que, ao mesmo tempo que está influenciada por fatores como a língua adicional do aprendente, além da língua-alvo, é autônomo e guiado por um conjunto de fatores que

independe das duas. Nesse sentido, a interlândia, apesar de, à primeira vista, o nome sugerir algo como intermediário, na verdade não é um meio, mas um fim em si, que influenciará no desempenho do falante e com o do qual o aprendiz fará uso de maneira diferente a depender de uma diversidade de fatores, como, por exemplo, contexto, interlocutores, familiaridade com o tema a ser tratado, ansiedade, etc.

Tendo como um de seus pressupostos a dinamicidade (Selinker, 1972), a interlândia deixa de lado a compreensão da aquisição de segunda língua como um processo linear, pautado em achados que mostram que, dependendo da situação, alguns erros que antes eram considerados erradicados podem reaparecer. Portanto, não fazia sentido ver os erros como estágios, da maneira que era feito pela AE, nem como produto, pautado na AC. Se torna mais interessante, na visão da interlândia, entender os erros como característica que se fará presente na performance do falante de línguas adicionais. Começa-se a perceber, agora, o erro não mais como uma interferência, mas sim como uma inferência, capaz de nos indicar os esquemas mentais utilizados por um indivíduo que tenta comunicar-se em uma língua-alvo.

Ao tratarmos de erros, acreditamos ser importante nos posicionarmos conceitualmente em relação a este, haja vista a necessidade de, dentro de um trabalho científico, fazermos a distinção entre conceitos que surgem do senso comum e aqueles que norteiam determinada pesquisa. Um olhar desatento, pode acreditar que, qualquer alteração na produção esperada de um falante de determinada língua se caracterize como erro, o que os estudos em interlândia nos têm mos-

trado ser falso. Ao analisarmos cuidadosamente a produção dos aprendentes, perceberemos que essas alterações podem ocorrer por advindas de duas naturezas distintas, que são os erros (errors) e os desvios (mistakes).

Portanto, um primeiro e importante passo ao falarmos de erros, é fazer uma distinção entre aquilo que, dentro da linguística aplicada pode ser considerado um erro e um desvio. Al-Sobhi (2019), ao falar sobre essa diferença, se apoia em Corder (1981), para quem os erros “são falhas na competência”, enquanto os desvios são “falhas na performance”. (Al-Sobhi, 2019, p. 53).

Termos como competência e desempenho têm origem nos trabalhos de Chomsky. No entanto, apesar da Interlândia fazer uso desses conceitos e defender a IL como um dispositivo interno, este não deve ser confundido com o conceito Chomskyano de Gramática Gerativa. Sobre essa estrutura, Selinker (1972, p. 212), afirma que “inferimos que existe tal estrutura psicológica e que ela é latente ao cérebro, ativada quando alguém tenta aprender uma segunda língua”.

Numa tentativa de clarificar a diferença de erros e desvios, podemos dizer que os erros estariam mais diretamente ligados à interlândia e à fossilização, bem como a um desconhecimento em relação a uma regra específica da língua-alvo, o que pode o levar à generalização, que é um dos processos da interlândia que veremos adiante, enquanto os desvios estariam mais relacionados a um lapso momentâneo do aprendente, seja por ansiedade, descuido, ou ainda por estar habituando-se a determinada regra.

Quando se trata dos processos que envolvem a interlândia e, por conseguinte, à ocorrência (ou não) de erros, estes seriam, de acordo com Selinker (1972, p. 215): “[...] primeiro, transferência linguística; segundo, transferência de treinamento; terceiro, estratégias de aprendizagem de segunda língua; quarto, estratégias de comunicação em segunda língua e quinto, overgeneralização de materiais na língua-alvo”.

Uma questão crucial, quando se trata da interlândia, além de sua definição e seus processos, são as suas características. As quais Al-Sobhi (2019, p. 58), nos deixa saber a seguir.

According to Saville-Troike (2006), IL has some distinctive characteristics. First, it is systematic and governed by rules which constitute the learner’s internal grammar. These rules can be discovered and analysed based on the learner’s language, i.e. oral or written production. This includes the learner’s correct structures as well as his errors. Second, IL is considered dynamic as the learner’s system of rules is not stable, i.e. it changes frequently. Thus, language learning is seen as a discontinuous development moving ‘from stable plateau to stable plateau’ (Selinker, 1992, p. 226). Third, IL has a reduced system, i.e. the learner uses limited sets of forms and functions. In other words, he uses ‘less complex syntactic structures and smaller range of communicative needs compared to L2’ (Saville-Troike, 2006, p. 41). Finally, IL is variable in spite of being systematic. That is to say, a learner’s language use varies from one context to another. Ellis (1988) and Young (1988) revealed that different linguistic contexts cause variability in the learners’ interlanguage of using a linguistic item.

Como podemos ver, estudar a aprendizagem de línguas pela perspectiva da interlândia abre portas para que possamos entender toda uma ampla gama de fenômenos que, sob

a perspectiva da AC ou da AE, seriam tidas como ruído e desimportantes ao processo.

Outro conceito que consideramos importante salientar, quando trata-se de falantes adultos de uma língua adicional, é o de fossilização e suas implicações na performance do aprendente. Sobre o conceito de fossilização, acreditamos que

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL. (Al-Sobhi, 2019, p. 215).

O autor ainda afirma que, no que diz respeito à fossilização,

What seems to be most promising for study is the observation concerning fossilization. Many IL linguistic structures are never really eradicated for most second-language learners; manifestations of these structures regularly reappear in IL productive performance, especially under conditions of anxiety, shifting attention, and second-language performance on subject matter which is new to the learner. (Al-Sobhi, 2019, p. 221).

Dito isso, acreditamos ter, de maneira geral, abordado os principais pontos relacionados à interlíngua, percorrendo sobre sua conceituação, características, processos, além do construto da fossilização, o qual se liga diretamente aos estudos de IL.

4 Implicações para a sala de aula de língua estrangeira

Entendemos a linguística aplicada como um campo do saber transdisciplinar (Leffa, 2006). Assim sendo, não há como uma única teoria dar conta de todos os processos que envolvem ensinar e aprender línguas. Devemos, portanto, como investigadores e também como professores, fazer uso do bom senso e tentar refletir sobre quais contribuições as mais variadas abordagens podem trazer para a nossa prática para que, assim, possamos criar um ambiente de aprendizagem mais efetivo para nossos alunos. É esse o exercício ao qual nos propomos nas linhas finais deste trabalho: tentar alinhar os conceitos aqui explorados, à prática pedagógica.

Começamos pela AC, que apesar das críticas que recebeu, como falamos anteriormente, ainda hoje se faz presente na prática de muitos professores e alunos, mesmo que estes não se deem conta disso de maneira consciente. Esperamos que, em um futuro próximo, as salas de aulas de línguas sejam um ambiente mais livre, menos arbitrário, onde todo o espectro linguístico dos aprendentes seja explorado em benefício da aprendizagem, refletindo, assim, de maneira mais realista o mundo que se encontra para além das paredes da sala de aula.

Uma outra discussão que nos permitimos fazer aqui, mesmo que esta não esteja diretamente relacionada à questão da AC, mas sim de maneira indireta, quando tratamos da comparação entre línguas, é o debate professor nativo x professor não-nativo. Quando analisamos que, de certo modo, a AC pode ser benéfica para a aprendizagem, podemos dizer

que, conseqüentemente, o professor ter conhecimento da língua materna do aluno pode ser positivo para a aprendizagem. Fazendo uma relação com a hipótese da interlíngua, segundo a qual o aluno sempre cometerá determinados erros, ter como objetivo expressar-se como um nativo parece ser um pouco irrealista e, a nosso ver, desnecessária.

Ainda sobre os erros na perspectiva da interlíngua, podemos concluir que, tendo eles não mais como algo a ser simplesmente combatido, mas como indicadores dos processos percorridos pelos aprendentes, devemos, enquanto professores, adotar uma postura menos inquisitiva em relação a estes, e pensar formas de avaliar os aprendentes levando em consideração a diferença entre os erros e os desvios, bem como utilizando os processos da interlíngua para entender suas diferentes ocorrências.

Por fim, pautados no estudo das três abordagens aqui trazidas, esperamos que, instigados por este trabalho, professores possam refletir o papel do erro em sua sala de aula de língua adicional, bem como iniciar novas discussões a partir daquelas que colocamos.

Referências

AL-SOBHI, Bandar Mohammad Saeed. The Nitty-gritty of Language Learners' Errors – Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage. **International Journal of Education & Literacy Studies**, v. 7, n. 2, p. 49-60, 2019.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents. 1994.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: A perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27–49, 2006.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **IRAL**, X, 3, 209-231, 1972.

Linguagem, Sociedade e Ensino

Glória França, Mônica da Silva Cruz, Marize Barros Rocha Aranha e Ana Lúcia Rocha Silva (org.)

CAPÍTULO 2

O JOGO DIGITAL 50 ANOS DO GOLPE COMO RECURSO PEDAGÓGICO

**Ana Maria Pereira Lima
José Lucas Queiroz Barreto**



O JOGO DIGITAL 50 ANOS DO GOLPE COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Ana Maria Pereira Lima
José Lucas Queiroz Barreto

1 Introdução

Com a integração das tecnologias digitais às práticas sociais, as pessoas passaram a se comunicar e a acessar as informações em todas as modalidades, sejam elas presencial ou a distância. Dessa forma, o modo de ler e de escrever também se alterou, pois usuários de internet conseguem, às vezes, digitar e alternar em várias telas simultaneamente, executando várias ações comunicativas, modificando, assim, as práticas de letramento. As instituições de ensino e os professores, principalmente, devido às inúmeras possibilidades foram convocados a repensarem as práticas pedagógicas a partir de ferramentas que acionassem práticas de letramento também digital.

Desse modo, é revelado “[...] à necessidade presente de que a escola tem de estar atenta e aberta às mudanças que a inserção da sociedade no mundo digital exige para a socialização das novas gerações” (Ribeiro, 2016, p. 161), afinal, os leitores estudantes contemporâneos estão conduzidos a lidar com a escrita e com a difusão de textos majoritariamente em formatos digitais.

A produção crescente de textos do ambiente digital requer dos estudantes a capacidade crítica de ler textos verbais e não verbais – imagens, desenhos, símbolos gráficos etc. -, além de compreender que “todos os aspectos da materialidade e todos os modos reunidos em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para o significado” (Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 28).

Os estudantes que aprendem a ser críticos frente a textos multimodais, que escrita e as imagens precisam ser lidos juntos, desenvolvem habilidades capazes de questionar fontes desconhecidas, discursos de poder, hegemonias, ideologias etc., que circundam de várias formas em meios digitais, podendo ser induzidos ao ambiente do jogo digital, porque são direcionados para a possibilidade de empregar os jogos digitais também como recurso pedagógico tendo em vista que essas ferramentas fazem parte da prática social dos próprios estudantes, assim como outras habilidades e letramentos que, embora não ocorram no ambiente escolar, são adquiridas pela experiência da prática dos jogos.

Essa discussão deriva-se do entendimento de Ribeiro (2016), ao afirmar que os jogos digitais são multimodais, pois ao passo que os jogadores acessam os jogos precisam perceber como as diferentes linguagens são organizadas para produzir sentidos. Partindo destes argumentos, Huizinga (2021), nos apresenta o conceito de “círculo mágico”, para esse autor, ao passo que os estudantes aceitam a entrar neste círculo mágico, vão deixando para trás os problemas cotidianos como preocupações, aflições, incertezas etc., movidos pela dimensão da imaginação.

No jogo digital *50 Anos do Golpe*, por exemplo, o jogador imerge com sua esposa para o ano de 1964 e recebe a dura missão de permanecer vivo durante os 21 anos de ditadura militar no Brasil, devendo cumprir suas escolhas com as informações duvidosas que colocam sua vida e a de sua família em risco pelos próximos tempos; nesse caso, o jogo produz um sentimento imersivo pelos significados desencadeados pela própria imaginação da narrativa de envolver o jogador. Isso feito, a partir do engajamento não apenas com o jogo, mas com conhecimentos históricos capazes de “salvarem” os personagens de situações incertas que são criadas para tentar “testar” o próprio saber histórico.

A situação posta em cena pelo jogo digital analisado aqui demonstra a função dos jogos digitais, isto é, estabelecem-se como ferramentas educacionais, e podem ajudar os jovens a enxergarem sentidos, explorarem narrativas, ao ponto de serem críticos e se tornarem protagonistas dos seus próprios conhecimentos. Esses aspectos reforçam a importância da mediação do professor, que pode ser prevista antes do jogo a partir de seu uso para a contextualização da proposta do trabalho e uma problematização sobre os desafios a serem enfrentados (Ramos; Campos, Vieira, 2022, p. 82).

Os jogos digitais promovem experiências com imagens, sons, gráficos que reforçam a importância de leituras críticas de textos multimodais frente a cenários digitais nos quais os jovens estão inseridos. A partir dessas constatações, este estudo se propõe a apresentar e a descrever o jogo digital *50 Anos do Golpe* como recurso pedagógico para o ensino de História com o apoio teórico-metodológico da Análise do Discurso

Crítica (ADC) e da Gramática do Design Visual (GDV). Assim, dividimos o texto em quatro partes. Na primeira, apresentamos uma breve discussão da relação entre a Base Nacional Comum Curricular e os Jogos Digitais uma vez que a própria cultura digital estimula a importância destas ferramentas para engajar os estudantes a usarem tecnologias digitais. Na segunda parte, trataremos sobre teorias e conceitos da Análise do Discurso Crítico e da Gramática do Design Visual que, juntas, oferecem possibilidades para uma melhor leitura crítica dos estudantes frente a textos multimodais. Na terceira parte, apresentamos e discutimos o jogo digital *50 Anos do Golpe*, criado em alusão ao Golpe militar de 64, com vista a ser utilizado como recurso pedagógico para ensinar História. E, por último, apresentamos as nossas considerações finais

2 Base Nacional Comum Curricular e os Jogos Digitais

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) sugere que os estudantes desenvolvam habilidades individuais e coletivas para utilizarem as tecnologias digitais sempre no sentido de uma abordagem crítica e reflexiva no ambiente escolar. Na página 61, por exemplo, a BNCC destaca que “é importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, do estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais”.

Em decorrência do avanço gradual das tecnologias, a proposta da BNCC é uma escola que promova a aprendizagem para que os estudantes sejam consumidores de tecnologias digitais. Isto porque “os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (Brasil, 2017, p. 61). E não apenas como passivos de informação, mas como analistas críticos, inclusive de manipulação.

A despeito de dispor de tecnologias digitais, os jogos digitais aparecem como uma ferramenta pedagógica em que os professores podem levar os alunos a refletirem sobre as informações contidas nas imagens e nos textos escritos de modo que sejam associados a objetos de conhecimento para promover a aprendizagem. Dessa forma, “o jogador, ao mesmo tempo em que precisa demonstrar seus conhecimentos prévios, dentre eles o linguístico e o digital, aprende com esse/nesse contexto o uso real da linguagem multimodal ao participar ativamente dessa prática social” (Ribeiro, 2016, p. 169).

A atividade com os jogos digitais também é importante porque oportunizam os estudantes a utilizarem dispositivos eletrônicos – celulares, computadores etc., possibilitando um diálogo sobre elementos gráficos; função abas, botões, ícones, janelas e links, que, embora, sejam mais específicos para os jogos, podem contribuir para uma melhor compreensão dos alunos enquanto navegam por textos escritos, simulações, narrativas e elementos audiovisuais (Telles; Alves, 2016).

Os jogos digitais apresentam caráter interdisciplinar e podem ser trabalhados em explorados em várias disciplinas, seja dentro ou fora da escola, como objeto de revisão de conteúdo ou como aprofundamento de temas. Na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), por exemplo, os jogos aparecem com mais constância no componente curricular de Educação Física, nos anos finais do Ensino Fundamental, cuja habilidade específica sugere “experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários” (Brasil, 2017, p. 299).

Já no componente de História, a BNCC, na competência geral 7, sugere que os estudantes sejam analíticos ao “produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (Brasil, 2017, p. 398). Na perspectiva em que os estudantes estão cada vez mais inseridos nos meios digitais, seja produzindo ou consumindo tecnologias, os professores precisam experienciar os jogos digitais para engajar os estudantes em suas aulas, seja pelo uso da própria narrativa do jogo ou pelos elementos multimidiáticos e multimodais que despertem a curiosidade de aprendizagem proporcionada pela experiência desenvolvida.

A jogabilidade de jogos digitais no ambiente escolar (seja em qualquer disciplina) requer planejamento e estudo aprofundado por parte dos professores para ajudar os alunos a desvendarem os sentidos que podem ser produzidos pelos textos escritos e imagéticos. A seguir, discutiremos a relação

entre a Análise de Discurso Crítica e a Gramática do Design Visual, apontando questões pertinentes que podem ajudar os professores e alunos na interpretação de textos verbais e visuais.

3 Análise de Discurso Crítica e Gramática do *Design visual*: teorias e conceitos

Alguns estudiosos da Análise de Discurso Crítica como Fairclough (2001, 2003), Resende e Ramalho (2006) entre outros, entendem que os estudos da linguagem são importantes para compreender como os discursos são moldados pelas práticas sociais, de modo que as ações das pessoas podem se sobrepor em detrimento de outras. Entre as contribuições desses autores da ADC, merecem destaque os conceitos de “discurso como prática social”, “hegemonia” e “ideologia”.

Fairclough, (2001a), expoente da teoria crítica do discurso, propôs, em seu livro *Discurso e mudança social*, um modelo tridimensional para a análise de discurso crítica que reúne três dimensões (texto, prática discursiva e prática social) ajudando o leitor crítico a ocupar-se com a análise de textos para construir interpretações no tocante ao discurso. De forma mais didática para essa compreensão, apresentamos a seguir um quadro com definições adaptadas a partir dos estudos de Resende e Ramalho (2006) e Fairclough (2001):

Quadro 1 - Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional

Análise de Discurso Crítica - ADC		
Texto	Prática Discursiva	Prática Social
Análise textual (vocabulário, gramática, coesão, e estrutura textual)	Análise da produção; distribuição, consumo textual e a natureza dos diferentes discursos.	Ideológicas que produzem relações de dominação com palavras, pressuposições e metáforas.
- Relação entre palavras, formas e sentidos.	Fatores sociais - os textos são produzidos em contextos sociais específicos como revistas, agências de notícias etc.	Hegemonias no contexto de práticas sociais como atividades econômicas, políticas, ideológicas ou culturais.

Fonte: Adaptado de Ramalho e Rezende (2006) e Fairclough (2001).

É possível, a partir do quadro 1, observar uma maior centralidade do discurso como prática social no modelo tridimensional da ADC, isso, no entanto, não isenta as dimensões anteriores. Pelo contrário, são importantes porque a prática social é analisada por meio de textos, pois é através deles que os leitores críticos podem explorar “as estruturas de dominação, as operações de ideologia e as relações sociais” (Rezende; Ramalho, 2004, p. 189).

Com base no escopo teórico apresentado pela ADC, em suas categorias analíticas do discurso, outro importante elemento que precisa receber mais relevância é o texto não verbal como recurso imagético, assim como os objetos, lugares, cores, pessoas representadas, etc., que configuram sentidos e

não podem ser neutralizadas pelo seu contexto. Dessa forma, é importante relacionamos as propostas teóricas do discurso da ADC com a Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (1996, 2006).

Pensada por Kress e van Leeuwen (1996, 2006), a Gramática do *Design Visual* (GDV), é baseada nos estudos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) proposta por Halliday (1978) no qual seus estudos foram voltados para a linguagem verbal. Pensando na perspectiva de envolver o não verbal, a GDV oferece categorias analíticas na perspectiva de explorar os significados de imagens e outros recursos multimodais.

Tanto a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) quanto Gramática do Design Visual (GDV), compartilham algo em comum: as metafunções da linguagem. De acordo com essas gramáticas, os textos são descritos a partir do significado que cada uma carrega dentro de suas metafunções, sendo elas na LSF (Ideacional, Interacional e Textual) e na GDV (Representacional, Interativa e Composicional). Todavia, para fins de recorte deste capítulo selecionamos apenas a metafunção visual representacional e suas representações.

De acordo com Silva (2016), a metafunção representacional apresenta a forma como os participantes são representados em imagens ou classificados como pessoas, lugares e objetos. Além disso, essa metafunção é subdividida em narrativa quando há a representação de ações e conceitual, quando os participantes são apresentados seguindo uma classificação, sem indicação de ações dos participantes. Apresentamos, abaixo, o quadro que resume de forma simplificada estas categorias da GDV.

Quadro 2 – Forma simplificada da metafunção visual representacional

Gramática do Design Visual – GDV	
REPRESENTAÇÕES NARRATIVAS	REPRESENTAÇÕES CONCEITUAIS
1. Processo de Ação: Transacional — 2 participantes (1 ator e 1 meta); Não transacional (1 ator sem representação da meta); Bidirecional (1 ator e 1 meta trocando de lugares);	1. Classificacional: Taxonomia hierárquica: explícita ou implícita na imagem;
2. Processo de Reação: Transacional (1 reator dirige a linha do olhar a um objeto identificável (Fenômeno); Não-transacional (1 reator observa algo extraimagem, sem identificação);	2. Analítico: Relação parte/todo (foco em um determinado elemento da imagem);
3. Processos Verbais e Mentais: Dizendo (fala) e Experienciador (pensa);	3. Simbólico: Atributo/Sugestivo (valor extra na imagem);

Fonte: adaptado de Moreira (2022) com base em Kress e van Leeuwen (1996, 2006)

De posse das categorias analíticas da ADC para a análise de discurso em textos proposta por Fairclough, (2001) e da metafunção representacional de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) que se concentra na leitura e interpretação de textos visuais, estas apresentam-se como um caminho pertinente para que os professores possam ser orientados a ajudar os alunos a desenvolver sua formação crítica e consciente, frente a uma realidade cujas práticas sociais estão, majorita-

riamente, cada vez mais mediada por tecnologias digitais que conforme Ribeiro (2021, p. 41), “em tempos de tecnologias digitais, isso nos ajuda a compor um quadro das mudanças pelas quais essas práticas vêm passando e, ao mesmo tempo, das alterações tecnológicas que levam a novas apropriações”.

Tais apropriações são visíveis, por exemplo, com a utilização dos jogos digitais como ferramenta pedagógica, os professores criam possibilidades para que os alunos usem os possíveis laboratórios de informática das escolas, assim como seus computadores pessoais cuja leitura não se concentra apenas no texto verbal, mas, principalmente, nos objetos que ajuda compor a leitura visual – imagem, escrita, gestos, participantes etc. Nessa perspectiva, apresentamos e discutimos o jogo digital *50 Anos do Golpe*, pensado para este capítulo como instrumento pedagógico para as aulas de História.

4 Jogo digital 50 Anos do Golpe

O jogo digital *50 Anos do Golpe* foi criado em 2014 pela empresa UOL educação em alusão aos 50 anos do Golpe da ditadura militar no Brasil. O jogo é composto por seis fases e inicia-se com um cenário de cores preto e branco. Neste jogo, o jogador será Jorge (um personagem fictício) a receber a difícil missão - em um período de polarização entre direita e esquerda - de determinar sua vida no Brasil durante os 21 anos da ditadura. Ao iniciar o jogo, o aluno é estigado a refletir sobre a ditadura militar, pois é colocado frente a desafios que podem alterar o desenvolvimento da narrativa.

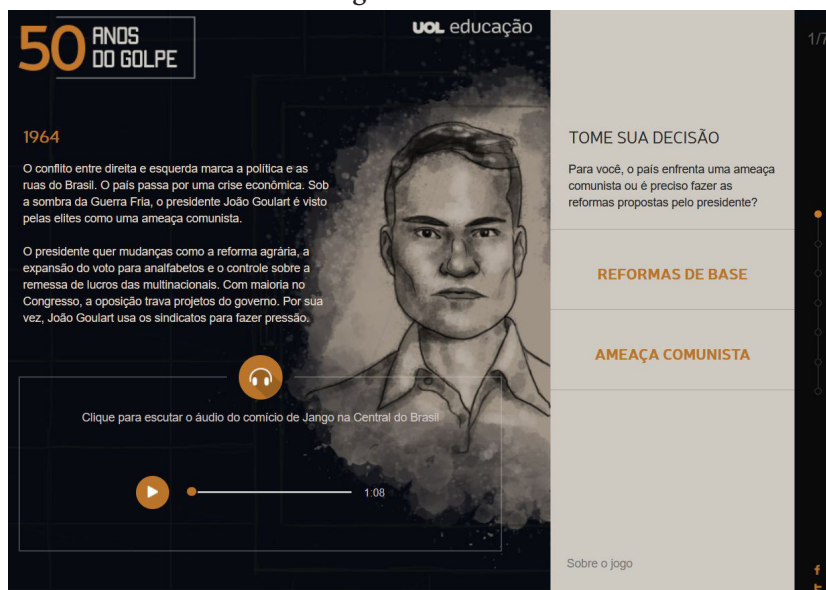
A narrativa da ditadura militar, no entanto, é criada a partir do olhar dos desenvolvedores do jogo que tratam de não apresentar questões certas ou erradas, o que pode incentivar os alunos a fazerem novas tentativas a partir da leitura de textos verbo-visuais para interpretar as perguntas norteadoras.

À medida que o aluno vai avançando de fase, em *50 Anos do Golpe*, é apresentado a ele um álbum de imagens com legendas que oferecem suporte para interpretar as questões históricas e ajudá-lo a alcançar um melhor resultado em sua tomada de decisão, visando a garantir o passaporte para a fase seguinte, e, ao finalizar a última fase o aluno recebe o resultado do seu progresso a partir de suas escolhas.

Para tratarmos do corpus desta pesquisa, inicialmente, descrevemos cada uma das seis fases do jogo *50 Anos do Golpe* oferecendo discussões à luz do escopo teórico de Fairclough (2001, 2003) que contribui com categorias específicas para a Análise do Discurso Crítica, criando estratégias para que os alunos desenvolvam níveis analíticos como análise textual (descrição), análise da prática discursiva e análise da prática social (interpretação). Em seguida, utilizamos mais uma categoria analítica sob a perspectiva da metafunção visual representacional proposta por Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) nas seis fases do jogo, classificando-as em narrativa (ação, reação, narração verbal e mental) e/ou conceitual (classificacionais, analíticos e simbólicos) reunindo possibilidades para os estudantes identificarem os elementos presente nos textos verbo-visuais. A seguir, mostramos a primeira figura

do jogo para que os estudantes desenvolvam melhores estratégias em suas tomadas de decisões.

Figura 1 - Fase 1



Fonte: Jogo digital 50 Anos do Golpe (2014)

O discurso descrito na imagem acima revela a disputa política e ideológica entre as duas superpotências mundiais (Estados Unidos da América - capitalismo e União das Repúblicas Socialistas Soviética - socialismo) durante a Guerra Fria. No Brasil, os defensores do Golpe, submetidos à hegemonia norte-americana, argumentavam a ameaça do “perigo vermelho” (anticomunismo), que segundo Motta (2022), significaria uma justificativa de intervenção militar contra o governo de Jango, colocando em risco a democracia do país.

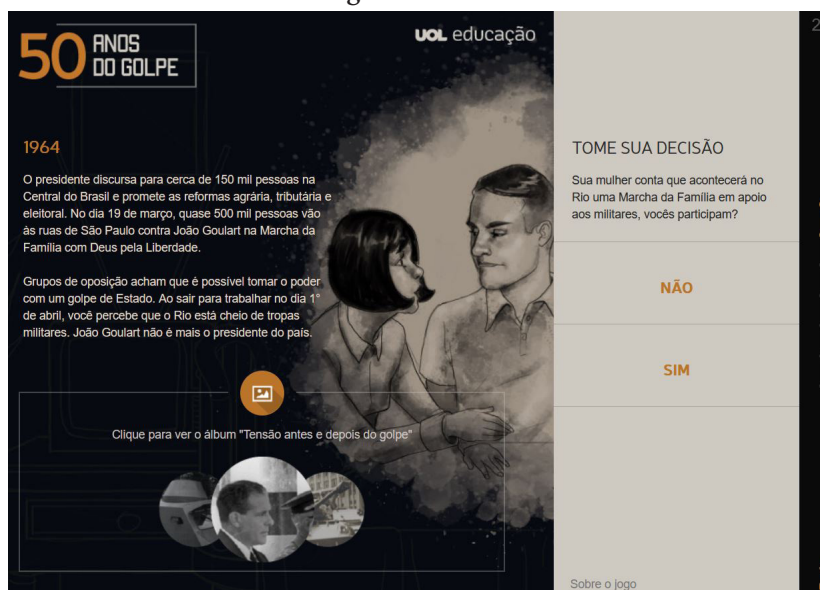
Esse mesmo discurso atende os interesses da elite conservadora brasileira que pretendia legitimar o Golpe de 64 e conter o crescente ativismo dos movimentos sociais, reforma agrária, voto direto, reforma tributária entre outras pautas políticas defendidas pelas Reformas de Base do presidente João Goulart, discutidas também em comício na Central do Brasil e disponível no formato de áudio pelo próprio jogo. Esses apontamentos trazem à tona a necessidade de leitura crítica de todos os elementos multissemióticos por parte dos estudantes para que possam decodificar as informações do discurso.

O texto verbal apresenta um questionamento ao leitor em duas partes, uma pergunta e duas respostas, a pergunta é escrita em caixa baixa e as respostas em caixa alta e negrito, com letras destacadas de cor laranja. Na forma de pergunta, o texto diz: *para você, o país enfrenta uma ameaça comunista ou é preciso fazer as reformas propostas pelo presidente?* Enquanto que na forma de resposta, fica a decisão: “REFORMAS DE BASE” ou “AMEAÇA COMUNISTA.”

No que concerne à análise visual representativa de Kress e van Leeuwen (1996, 2006), as imagens também podem contribuir na análise, a Figura 1, por exemplo, apresenta uma reação do participante destacado no centro da imagem, em primeiro plano, sombreado por cores cinzas, que pratica ação de olhar para um fenômeno não identificável, motivo pelo qual é classificada como processo de reação não-transacional. O participante nessa representação narrativa é o personagem

“Jorge”, autor que recebe a missão de sobrevivência durante a ditadura militar. No entanto, o jogador pode ajudá-lo, guiando-o, a fazer as melhores escolhas, para isso é fundamental a leitura verbo-visual que constroem sentido. Na imagem abaixo, podemos identificar outra questão desafiadora, na qual os alunos precisam observar os aspectos textuais para desvendar o contexto.

Figura 2 - Fase 2



Fonte: Jogo digital 50 Anos do Golpe (2014)

Tomando como base o discurso do presidente João Goulart na Central do Brasil, a Figura 2 apoia-se em uma prática política que previa mudanças no campo das “reformas”, como a agrária e a tributária. No entanto, tal discurso

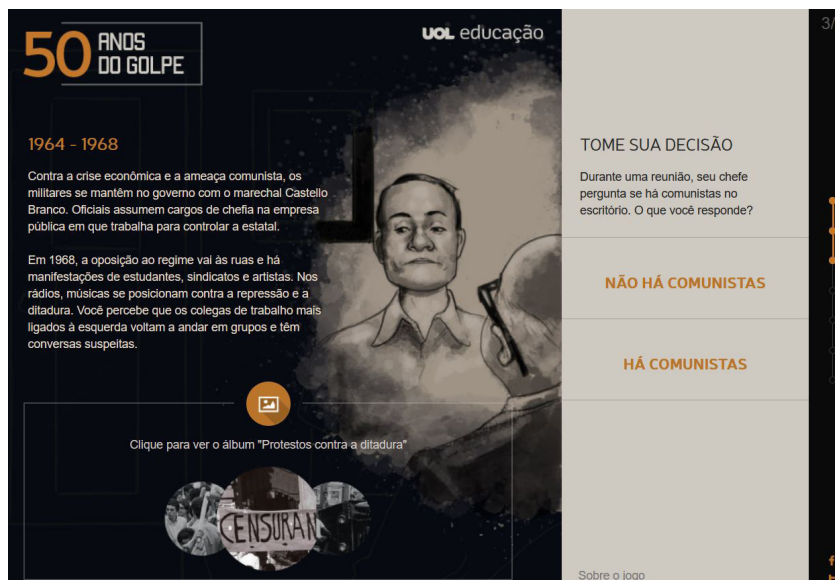
foi, teoricamente, usado pela direita radical como motivo de acusação de alinhamento do presidente com o “comunismo”. De acordo com Motta (2021), os organizadores do Golpe reuniram milhares de pessoas na Marcha da Família com Deus pela Liberdade, em março de 1964, com slogans e cartazes que indicavam a mensagem política “verde e amarelo, sem foice e sem marchado”, usados para moldar o sentido político e ideológico do discurso contra o presidente.

Além da interpretação situada no próprio discurso, os alunos podem abrir a galeria do álbum “*tensão antes e depois do golpe*”, na fase 2, e observar os elementos visuais que são criados para compor a narrativa do jogo, oferecendo conexões com outras leituras do tipo verbo-visual. Isso posto, os estudantes são questionados na forma de pergunta, o texto diz: *sua mulher conta que acontecerá no Rio uma Marcha da Família em apoio aos militares, vocês participam?* Enquanto que na forma de resposta, fica a decisão: “*NÃO ou SIM*”.

A estrutura narrativa pode ser identificada por meio do design que permite aos leitores observar a reação que os participantes realizam dentro da estrutura visual. Na Figura 2, por exemplo, nota-se, no centro da imagem, a presença de dois participantes sobre cores escuras num fundo cinza que realizam a função de reator e fenômeno simultaneamente no processo de reação bidirecional. Os participantes, aqui representados pelo homem do lado direito e pela mulher do lado esquerdo trocam olhares que aparentam preocupação, ao passo que revelam a tensão causada pelas manifestações

ideológicas durante a ditadura militar. Vejamos um outro exemplo de tela do jogo digital em que os alunos precisam criar estratégias analíticas de interpretação e análise textual.

Figura 3 - Fase 3



Fonte: Jogo digital 50 Anos do Golpe (2014)

O texto verbal da imagem acima faz referência à ideologia “anticomunista” colocada em pauta política durante o governo do marechal Castello Branco, primeiro presidente da ditadura militar, responsável por implantar duras repressões contra os opositores do golpe de 64, situados nesse período como “comunistas”. O discurso na figura 3, advindo dos estudos da ADC, imprime o sentido de ordem social no

qual o grupo dominante utiliza do poder hegemônico para legitimar a sua relação de dominação.

O texto também traz elementos verbos-visuais na galeria do álbum “protestos contra a ditadura” no qual os alunos podem acessar como suporte de pesquisa e análise sobre o contexto da temática para auxiliá-los na interpretação da pergunta em forma de texto, que diz “*durante uma reunião, seu chefe pergunta se há comunistas no escritório. O que você responde?*” Enquanto que em forma de resposta, fica a decisão: “*NÃO HÁ COMUNISTA ou HÁ COMUNISTA*”.

A imagem contida no texto apresenta as cores escuras sobre um fundo circular cinza, inicialmente criadas para simbolizar os “anos de chumbo”, leitura pelo qual os estudantes precisam inferir. Analisando essa fase do jogo no viés da metafunção representacional da GDV, a figura 3 apresenta uma estrutura narrativa de processo reacional não-transacional, pois, em primeiro plano, observamos um participante (reator) olhando para algo que não podemos identificar, ou seja, não há identificação do fenômeno. Além disso, o aluno pode despertar o interesse de saber sobre o que o participante estaria olhando, inferindo também o que está implícito a partir da imagem. A seguir, apresentamos mais uma fase do jogo digital 50 Anos do Golpe, com novas situações desafiadoras

Figura 4 - Fase 4



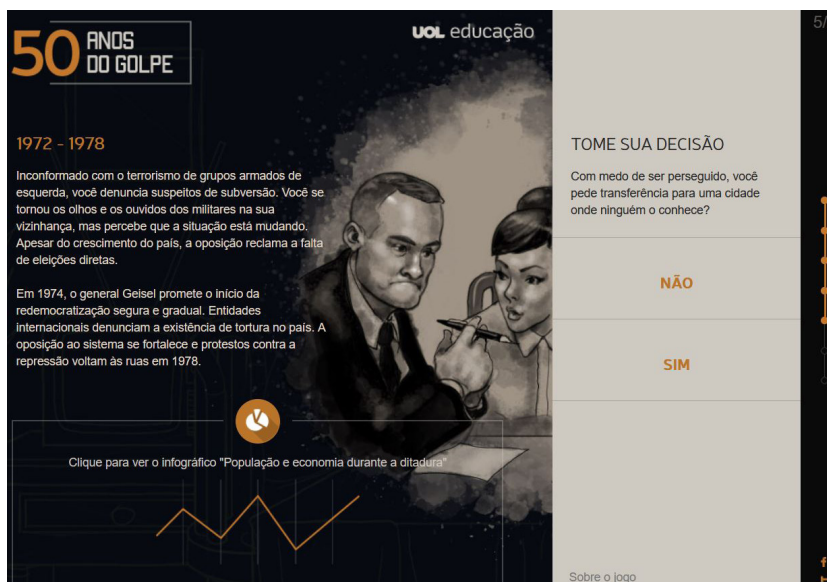
Fonte: Jogo digital 50 Anos do Golpe (2014)

O texto presente na imagem acima coloca em pauta o argumento de que teria havido um milagre durante a ditadura militar. No entanto, é preciso ampliar o olhar sobre o período que durou 21 anos em que “seus elogios” não podem transcender os aspectos sociais nem tampouco os desequilíbrios econômicos (Motta, 2021). A Figura 4, especifica uma relação das práticas sociais como a política e a cultura na medida em que as identidades são marcadas pela relação de poder com base na classe entre “chefe e subordinado”.

Esse mesmo discurso constitui-se como um instrumento de dominação do serviço militar sobre os grupos oprimidos cujos movimentos de resistência são tratados como “ameaça comunista”. Isso fica evidente pela própria pergunta assinalada pelo texto, que diz “*seu chefe diz que é dever dos cidadãos denunciar subversivos para garantir o bem-estar da nação. O que você acha?*” Enquanto que na forma de resposta, fica a decisão: “*NÃO CONCORDO ou CONCORDO*”.

Na figura 4, podemos classificá-la em estrutura narrativa por apresentar um desdobramento de ações, Kress e van Leeuwen (1996, 2006), revelada pela presença de dois participantes em evidência no centro da imagem, o chefe e o cidadão apresentado, enquanto que o vetor é identificável pelo direcionamento do olhar dos participantes que realizam, simultaneamente, a função de reator e fenômeno no processo bidirecional. Ainda no que concerne ao potencial comunicativo da leitura visual, os estudantes podem explorar outros recursos e leituras na galeria do álbum “*milagre brasileiro*” que oferece uma sequência de fotos que são essenciais para a compreensão do período de 1968 a 1971. Vejamos também a fase 5 a seguir.

Figura 5 - Fase 5



Fonte: Jogo digital 50 Anos do Golpe (2014)

A descrição da fase acima traz o principal personagem do jogo (Jorge) como sendo os olhos dos militares cuja função designada é denunciar qualquer manifestação de esquerda. Mas, o próprio personagem percebe a necessidade de mudança democrática no país e também pode ser uma vítima do sistema repressor. Isso posto, surge a questão desafiadora do texto, que diz *“com medo de ser perseguido, você pede transferência para uma cidade onde ninguém o conhece?”* Enquanto que na forma de decisão, fica: *“SIM ou NÃO”*.

Fairclough (2001), ao considerar a linguagem como uma prática social na qual o discurso funciona como uma representatividade dos sujeitos sobre o mundo ou sobre si mesmo. Nota-se, na figura 5, um discurso denunciativo pelas práticas discursivas na expressão “*com medo de ser perseguido*” durante a ditadura militar. No entanto, além desta expressão, os alunos podem identificar outras inseridas ao longo da narrativa do jogo.

A partir da análise visual da estrutura narrativa que compõe a figura 5, visualizamos dois participantes representados em primeiro plano na imagem, em que o homem que está com a mão sobre a caneta desempenha a função de fenômeno, enquanto que o olhar da mulher (reator) está dirigido sobre ele no processo transacional. Além dos elementos visuais como personagens, cores, objetos, os alunos podem analisar as principais características da população brasileira no infográfico do jogo “*população e economia durante a ditadura militar*” como suporte de leitura verbo-visual. Na figura abaixo, mostramos a última fase do jogo, com informações sobre os anos finais da ditadura militar.

Figura 6 - Fase 6



Fonte: Jogo digital 50 Anos do Golpe (2014)

Por fim, a prática discursiva da figura 6 apresenta a situação de crise econômica no Brasil durante os anos 1979 a 1984, enquanto que o texto alude ao discurso da professora da periferia paulista, Lúcia, que denuncia a pobreza de seus alunos. Nas ruas, as manifestações populares demonstram que não há mais espaço para ditadores, no sentido de que não apoiam presidentes eleitos pelo congresso – construindo um posicionamento a favor da democracia. Os alunos podem compreender ainda mais a dureza desse período ao acessar o álbum “*greves, protestos e Diretas Já*” disponibilizado pelo jogo.

Para conferir a análise deste assunto, o texto da imagem faz um questionamento direto aos alunos em forma de pergunta, que diz “*É o final do regime militar. Você acha que em 1985 o presidente deve ser eleito pelo povo ou pelo Congresso?*” Enquanto que na forma de decisão: “*PELO POVO ou PELO CONGRESSO*”. Além disso, a figura 6 ilustra um participante em primeiro plano direcionando a linha do seu olhar para um fenômeno não identificável na imagem, logo, entendemos que é uma estrutura narrativa do processo de reação não-transacional.

Aos alunos cabe explorar os elementos multimodais para mobilizar os conhecimentos da história a fim de compreender os sentidos que são criados pelo produtor do jogo para ajudar a desvendar discursos ideológicos e/ou hegemônicos imbrincado pelas práticas sociais, além de outros conhecimentos como consumo e análise de textos em ambientes digitais através de uma visão crítica.

5 Conclusão

O presente capítulo objetivou analisar os significados presentes nos textos e imagens do jogo digital *50 Anos do Golpe* por meio dos aspectos teóricos-metodológicos da Análise de Discurso Crítica e da Gramática do *Design* Visual com o intuito de oferecer subsídios para uma proposta interdisciplinar de trabalho com as Linguagens para o ensino de História. Em tempos de tecnologias digitais, os alunos e alunas navegam pelos ambientes midiáticos antes mesmo da aula iniciar dispondo de diferentes modos de ler, tais como aplicativos de

mensagens, websites entre outros. Nesse cenário, urge a necessidade de trabalhar com ferramentas digitais que permita a análise de texto e reflexão do discurso sobre o conteúdo produzido e divulgado a partir da internet.

Desse modo, *50 Anos do Golpe* oferece possibilidades de os estudantes criticarem as interpretações sobre os efeitos da ditadura militar por meio de critérios analíticos como os de Fairclough (2001) e Kress e van Leeuwen (1996, 2006), desenvolvendo estratégias que permitem captar aquilo que não está explícito no discurso e nos textos verbos-visuais contribuindo para novas abordagens e discussões sobre o tema.

À vista disso, identificamos que o jogo digital contribui como recurso pedagógico à medida que apresenta reflexões sobre a ditadura militar, no entanto, muitas delas são invisibilizadas pela prática discursiva elaborada pelos programadores e naturalizada por uma grande fração de camada social. Dito isso, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica e da Gramática do *Design Visual* porque estas se colocam como instrumento de interpretação textual em textos multimidiáticos ou multimodais e ofereceram subsídios para uma análise capaz de atender as demandas impostas pela BNCC, pelo conteúdo histórico e pelas demandas do jogo em questão. Quanto aos jogos, são ferramentas importantes já que estão inseridos nas práticas sociais do dia a dia dos próprios alunos. Por fim, propomos, a elaboração de novos trabalhos, com outros jogos, que aproximem a ADC e GDV como aporte teórico-metodológico para outras práticas de ensino.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- HUIZINGA, Johan. **Homoludens**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 1996, 2006.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theodore. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. Loudon: Hodder Arnold, 2001.
- MOREIRA, Ailton Pinheiro. **O léxico e o letramento crítico em ensino de língua inglesa a partir dos memes**. 2022. 181 f. Dissertação (Mestrado em História e Letras) - Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2022.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Passados presentes: o golpe de 1964 e a ditadura militar**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.
- RAMOS, Daniela Karine; CAMPOS, Taynara Rúbia; VIEIRA, Rui Marques. **Jogos digitais na promoção do pensamento crítico: definições e práticas pedagógicas**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022. 134 p.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, Andréa Lourdes. Jogos Online no Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para Aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 160-174.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. C. S. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (dis)curso**, v. 5, n. 2, p. 185-207, 2004.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

TELLES, Helyom Viana; ALVES, Lynn. Ensino de História e Videogame: problematizando a avaliação de jogos baseados em representações do passado. *In*: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus. **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para prática baseada em evidências**. Campinas SP: Papirus, 2016. Cap. 6. p. 125-146.

Linguagem, Sociedade e Ensino

Glória França, Mônica da Silva Cruz, Marize Barros Rocha Aranha e Ana Lúcia Rocha Silva (org.)

CAPÍTULO 3

MEMES DE INTERNET: uma proposta tipológica

Aline Souza de Lima
Rivaldo Capistrano Júnior



MEMES DE INTERNET: uma proposta tipológica

Aline Souza de Lima
Rivaldo Capistrano Júnior

1 Introdução

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) trazem novas formas de interação e propiciam o surgimento de novos gêneros textuais (ou gêneros discursivos), tais como os memes de internet, entendidos como fenômenos culturais, específicos da cultura digital participativa.

Sua ascensão em redes sociais digitais tem despertado crescente interesse acadêmico em diferentes áreas do conhecimento, o que torna sua investigação relevante tema de estudos.

Dito isso, propomos, neste capítulo, uma discussão sobre memes de internet, com o objetivo de contribuir teórico-metodologicamente para mais compreensão sobre a sua natureza genérica e tipológica. Para tanto, apoiamo-nos nos trabalhos de Dawkins (1976), que introduziu o conceito de meme como unidade cultural transmitida por imitação, Chagas *et al.* (2017) e Shifman (2014). Também consideramos os trabalhos de Davison (2012), Stryker (2011), Oliveira Neta (2016) e Chagas (2017), que lançaram luzes sobre a estrutura e função dos memes no âmbito comunicativo.

Para a consecução dos objetivos delineados, organizamos o capítulo em duas seções, além desta introdução e da conclusão. Na seção 2, apresentamos conceitos do termo meme; na seção 3, discutimos sua natureza genérica e tipológica.

2 Conceitos de Meme

De acordo com Davison (2012), a origem do termo meme remonta ao surgimento dos emoticons em setembro de 1982. Os *emoticons*, criados por Scott E. Fahlman, consistem em sinais gráficos formados por elementos do teclado, com a finalidade de representar emoções como ;-):-(:; entre outros.

Segundo o pesquisador, naquela época, os emoticons tinham como principal objetivo preencher lacunas na comunicação verbal *offline*, como gestos, expressões faciais e tom de voz, proporcionando uma maior expressividade de sentimentos, uma vez que a linguagem escrita ainda predominava. Davison (2012) destaca três pressupostos nesse contexto para analisar os memes:

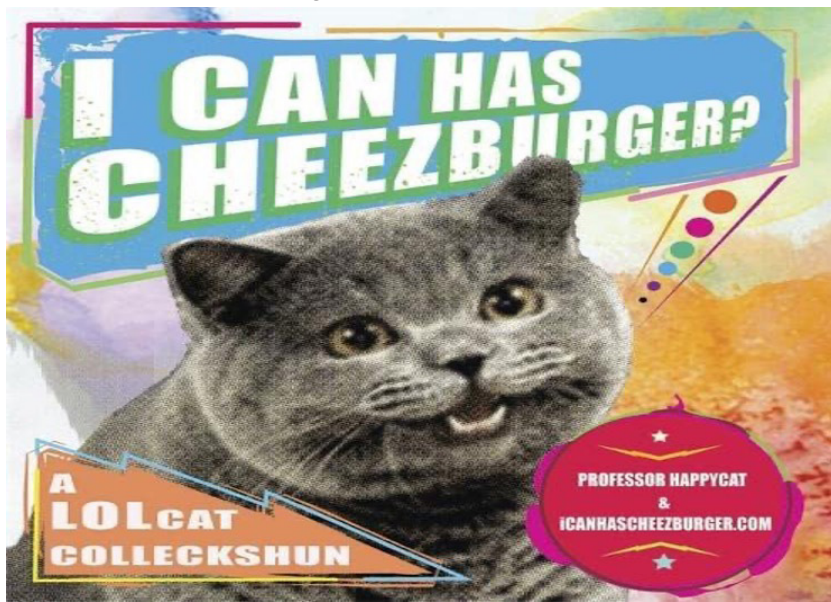
Manifestação que traça o fenômeno externo do meme, isto é, os registros de sua existência e os rastros deixados por ela em partículas físicas no espaço e no tempo; b) comportamento, que indica as ações tomadas por sujeitos afetados pelo meme em questão; c) ideal, que é o conceito, ou ideia, transmitido pelo meme (Davison, 2012, p.123).

Para Davison (2012), é crucial tentar historicizar a origem do meme ao elucidar esses pressupostos. Segundo o autor, o meme teve origem a partir de dois marcadores: o primeiro para tratar de humor (☺) e o segundo para lidar com assuntos mais sérios (☹). Esses dois *emoticons*, de acordo com Davison, representam o início dos memes.

O uso desses sinais desencadeou a criação de imagens mais elaboradas, permitindo a utilização da comunicação imagética proporcionada por esses "pseudo pictogramas de expressões e objetos que são regularmente adicionados à comunicação digitada" (Davison, 2012, p. 124), como o alfabeto pictográfico *emoji*.

Stryker (2011) afirma que, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, esses emoticons não eram chamados de memes. Sua ascensão ocorreu a partir da criação do *Lolcat* - uma imagem de um gato inglês de pelo curto - que pede um cheeseburger e se expressa erroneamente em termos ortográficos e sintáticos. O que para nós é considerado um erro, para o gato, é simplesmente um dialeto (*lolspeak*). Essa combinação de imagem, texto e humor sem sentido transformou essa figura em um fenômeno inicialmente viral e, posteriormente, mimético (Oliveira Neta, 2016, p. 67).

Figura 1 - Meme Lolcat



Fonte: Amazon (2018)

O meme, com sua maior expressão no *Lolcat* (figura 1), era considerado uma subcultura, junto com os *Advice Animals* e as *Rage Comics*, formando um padrão nesse universo digital que se tornou uma "linguagem, um modo característico de expressão usado por milhares ou milhões de criadores amadores" (Douglas, 2014, p. 317).

Oliveira Neta (2016) alerta que não devemos nos contentar apenas com essa explicação para o surgimento dos memes. Ele sugere que podem ter existido outros sinais gráficos simples nos ambientes virtuais que, hoje, estão sofisticados, podendo ter servido a um propósito comunicativo de permi-

tir que mais pessoas contribuíssem na criação de narrativas digitais.

Outra perspectiva sobre o surgimento dos memes é apresentada por Shifman (2014). A autora argumenta que fazer política usando imagens para disseminar um discurso ideológico ocorre desde a Segunda Guerra Mundial, embora naquela época não fosse chamado de meme. Chagas *et al.* (2017) vão além, mencionando a imagem *Kilroy was here*, que foi transformada em grafite após a Segunda Guerra.

Figura 2 - Grafite com a imagem Kilroy was were



Fonte: Museu de Memes (2015)

Shifman (2014) apresenta a versão de que havia um inspetor de navios chamado James J. Kilroy, cuja principal função era verificar o trabalho dos rebitadores. Quando os trabalhadores trocavam de turnos, Kilroy escrevia a frase *Kilroy was here* para indicar que já havia feito a inspeção.

No início da guerra, as frases escritas nos navios pelos trabalhadores, incluindo Kilroy, chamaram a atenção dos

soldados, que começaram a se apropriar da frase e adicionar uma imagem. Durante a guerra, essa imagem com a frase apareceu em vários lugares acessíveis aos soldados. Após o fim do conflito, a imagem foi disseminada como arte urbana (grafite), conforme mostrado na figura 2.

Considerando o contexto da época, com muitos americanos discordando da participação dos Estados Unidos na guerra, a imagem da figura 2 representava uma esperança de que o conflito teria um fim.

Além das explicações apresentadas, Dawkins (1976) descreve um meme como sendo uma unidade de transmissão cultural entre os seres humanos. Em seu livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta, lançado em 1976), ele compara a evolução cultural com a evolução genética. Nesse sentido, o meme pode ser considerado o gene da cultura que se propaga através das pessoas que replicam a mensagem contida naquela imagem, frase ou texto.

Essas unidades seriam análogas aos genes, espalhando-se de uma pessoa para outra por meio de cópia ou imitação. O termo "meme" é originário do grego, da palavra "mime-ma", que significa imitação. De acordo com Dawkins (1976):

Precisamos de um nome para um novo replicador, um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. 'Mimesis' provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como 'gene'. (Dawkins, 1976, p. 214).

É de Dawkins (1976) o posicionamento de que os memes podem ser "ideias, melodias, slogans, modas do vestuário, maneiras de fazer ou de construir que se propagam de

uma pessoa para outra dentro de uma cultura". É como se fossem os espermatozoides se espalhando continuamente, produzindo uma nova forma de fazer cultura, utilizando as redes sociais como instrumento.

A teoria mimética sugerida por Dawkins (1976) deriva das teorias darwinistas sobre a evolução dos genes, admitindo em seus estudos que os seres humanos evoluem de maneira diferenciada se comparados a outros seres existentes no planeta, tanto cultural quanto geneticamente.

Por sua vez, Blackmore (1999) ampliou o conceito de Dawkins (1976), ao afirmar que "um meme é uma ideia, comportamento, estilo ou uso que se espalha de pessoa para pessoa dentro de uma cultura". Em decorrência disso, o meme, de modo amplo, é compreendido como uma propagação de todo e qualquer comportamento social e tendências culturais.

Para tratarmos dos memes de internet, é necessário distinguir o conceito de evolução memética do conceito de evolução genética, evitando rotular tudo o que pode ser replicado como meme. Autores como Shifman (2014), Villanueva-Mansilla (2017) e Wiggins e Bowers (2015) defendem, respectivamente, que memes são artefatos culturais e unidades de informações.

Villanueva-Mansilla (2017) propõe que os memes seguem o mesmo processo evolutivo que os procedimentos evolucionários: fertilidade ou sobrevivência. Os memes, ao chegarem à rede, dependendo da aceitação, sobrevivem e têm continuidade ao longo do tempo, gerando outras ideias. Isso é evidente em perfis criados a partir de personagens de

novelas que permanecem populares na internet, apesar das transformações que os tornam expressões específicas de cada caso.

Além disso, Shifman (2014) afirma que

os memes indicam a existência de uma série de códigos de comunicação de potencial alcance global que são usados localmente, em diferentes línguas e com impacto variado. A genealogia, evolução e popularidade dos memes são um dos mais intrigantes desenvolvimentos da internet como espaço comunicativo nos anos recentes (Shifman, 2014, p. 112).

No entanto, Shifman (2014) argumenta que essa comparação é reduitiva em relação ao fator cultural, pois se baseia em ideias de replicação, adaptação e aptidão para determinados ambientes, não conseguindo capturar a complexidade do comportamento humano. Uma segunda controvérsia, também questionada por Shifman, refere-se ao fato de as pessoas serem vetores necessários para a propagação dos memes, conforme afirmado por Blackmore (1999). Para Shifman (2014), isso não é estático e depende da percepção do usuário.

Uma terceira controvérsia diz respeito ao que é considerado meme. Para Blackmore (1999), é qualquer unidade de informação que pode ser copiada por imitação. Shifman (2014), utilizando a teoria de Dawkins (1976, p. 39), argumenta que memes são "unidades difusas com a incorporação de várias dimensões meméticas, ou seja, vários aspectos que as pessoas podem imitar".

Os memes originam-se dos padrões de comportamento, sendo crucial determinar se um meme se adapta a um

ambiente específico. Os memes de internet demonstraram uma adaptação bem-sucedida às redes sociais digitais, replicando-se por meio delas e tornando-se "artefatos culturais ressignificados nesses ambientes", conforme aponta Shifman (Shifman, 2014, p. 98).

A ideia de Dawkins sobre a fecundidade, longevidade e fidelidade de um meme destaca a importância de sua transmissão e preservação ao longo do tempo. Recuero (2006) amplia essa perspectiva ao considerar a velocidade da internet como um elemento crucial na expansão dos memes. A acumulação contínua de memes, mesmo que não atinjam viralidade, contribui para a construção de um repertório cultural digital "eterno", arquivado na internet.

O exemplo do remix, especialmente no contexto político, ilustra como as corporações televisivas utilizam memes para aquecer debates. A prática de inserir imagens com promessas não cumpridas de políticos e adicionar novos elementos cria memes que se tornam parte da cultura popular e, ao mesmo tempo, refletem aspectos da alta sociedade.

Lemos (2005) e Recuero (2006) defendem o uso dos memes para a crítica social, valendo-se da paródia e do exagero. Os memes, ao proporcionarem uma abordagem descontraída e muitas vezes humorística à política, permitem que pessoas comuns se envolvam no debate político. A arquitetura e ferramentas das redes sociais digitais facilitam não apenas o consumo, mas também o compartilhamento e comentário de conteúdo político, utilizando uma variedade de memes. Essa interação contribui para a formação de uma cultura política digital dinâmica e participativa.

3 A Natureza Genérica dos Memes e suas Tipologias

Historicamente, o conceito de gênero está ligado a Bakhtin (1997), para quem os gêneros constituem enunciados típicos, cuja estabilização ocorre em diferentes situações de interação, nos diferentes campos da atividade humana (ou esferas sociais de atuação). Por sua vez, cada campo de atividade tipifica as situações de interação, organiza e estabiliza os gêneros que nele circulam.

Essas breves considerações nos permitem entender gênero como uma atividade que orienta a dinâmica das interações nos diversos campos de atividade e reflete recorrência interacional desses campos, cumprindo funções comunicativas.

Em contexto digital, os memes de internet são gêneros multimodais, que surgem como uma reação humorada a eventos atuais e ocorrem em determinada sequência, apresentando temas relacionados entre si. Sua natureza interativa permite que internautas agreguem conteúdos, que são imitados, remixados e difundidos.

Por meio de relações intertextuais diversas (citação, referência, paródia etc.), o meme “reúne na mesma representação um texto original e algo dissonante a ele, configurando uma releitura desse texto, sendo assim um gênero discursivo que pressupõe a recriação e a recontextualização de uma obra” (Horta, 2014, p. 2). Nesse sentido, o meme se vale da estrutura composicional de outros gêneros.

Shifman (2011) destaca a tensão entre imitação e invenção, repetição e diferença. A autora classifica os memes em tipos relativamente estabilizados, como o Meme Image Macro ou Imagem Macro, que se baseia em uma imagem e apresenta duas legendas em negrito com letras brancas e contorno preto, contendo frases de duplo sentido ou quebras de expectativas.

Figura 3 - Enquanto Dilma e Lula entregam casas, Temer prepara o golpe



Fonte: Guerrilheiro do anoitecer (2016)¹

1 Disponível em: <http://guerrilheirodoanoitecer.blogspot.com/2016/03/governo-golpista-pmdb-ja-prepara-plano.html>. Acesso em: 06 jun. de 2018.

O meme da figura 3 ilustra claramente a tipologia conhecida como "image macro", que se caracteriza pela combinação de recursos verbais e imagéticos com o propósito de gerar humor. A parte linguística "DO PROUNI, MINHA CASA MINHA VIDA, LUZ PARA TODOS, FIES, CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, PRONAF...", quebra a expectativa criada pelo primeiro enunciado "ABSURDO! LULA E DILMA FORAM CITADOS NAS LISTAS".

Figura 4 - Gozação de um blog à primeira-dama Marcela Temer



Fonte: Piadas e vídeos (2018)²

2 Disponível em: <https://piadas-e-videos.com/imagem/o-gostoso-14365>. Acesso em 13 jun. de 2018.

Por outro lado, os *Exploitable* memes ou memes de tiras são aqueles que apresentam elementos destacados de uma imagem sobreposta à outra, conforme ilustrado no meme da figura 4.

Os *look-alikes*, ou memes comparativos, derivam dos memes "*exploitables*" ou de tiras. Essa categoria se caracteriza por comparar dois atores e/ou dois personagens em painéis duplos, conforme exemplificado na Figura 5.

Figura 5 - Comparação de Temer com a figura do Vingador



Fonte: Pinterest (2018)³

3 Disponível em: <http://www.pinterest.ca/pin/143693044344050082/?lp=true>. Acesso em 13 jun. de 2018.

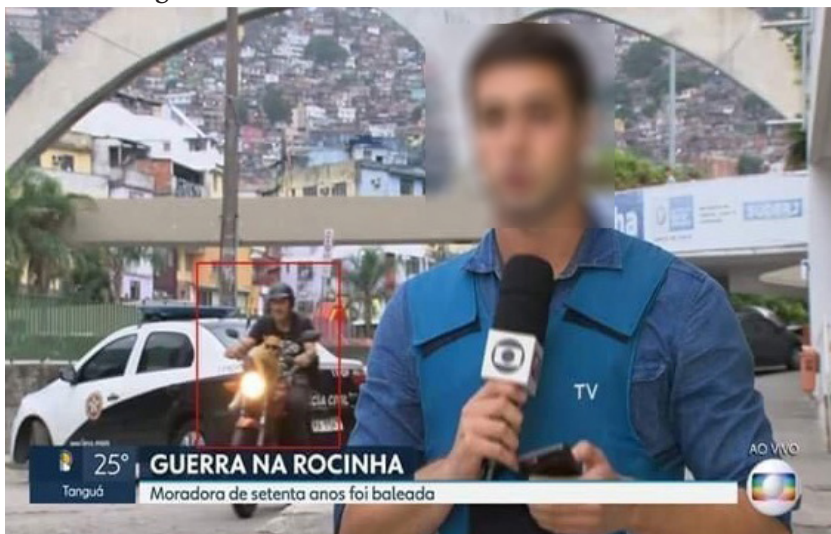
Além disso, em um estudo recente, Segev *et al.* (2017) afirmam que outra característica distintiva dos memes de internet ocorre quando eles são, invariavelmente, atribuídos a uma espécie de "coletânea de memes". Sua ressignificação está vinculada a determinados elementos replicados, seja pelas imagens, seja pelos textos, sempre com referências irônicas inseridas. A profusão de memes torna difícil identificar quando e onde tudo começou indicando que a circulação é difusa, contínua e possui vários fluxos que impulsionam sua replicação (Braga, 2016).

Ao analisar conteúdos de vídeos no *YouTube*, que também são considerados memes, Shifman (2014) destaca que, embora não possuam uma taxonomia específica, podem apresentar as seguintes características distintivas: 1º) As pessoas comuns desempenham papéis de protagonistas; 2º) Todos questionam o lugar da masculinidade; 3º) A comicidade é permeada por quebras de expectativas; 4º) Apresentam uma linguagem de fácil entendimento; 5º) São caracterizados por repetições frequentes; 6º) Dão ênfase a situações excêntricas ou fora do comum.

Podemos observar essas características em uma matéria de jornal televisivo que mostrava cenas da disputa entre traficantes em uma favela do Rio de Janeiro, onde uma idosa de 70 anos foi baleada. Durante a apresentação da cena, um motoqueiro foi flagrado passando com um gato que usava óculos escuros em sua moto, conforme mostrado na figura 6. Esta situação exemplifica elementos comuns a memes, como o uso de situações excêntricas, quebras de expectativas e a presença de personagens comuns em circunstâncias inco-

munis, características que Shifman (2014) destaca ao analisar vídeos no *YouTube*.

Figura 6 - Gato de óculos escuro em uma moto



Fonte: Gazeta Online (2018)⁴

Assim, Jenkins (2009) explica que os memes estão incluídos na categoria analítica do intertexto, pois já passaram por várias mídias e receberam textos que os acompanham, transformando-os em paródias e estabelecendo-se como disseminadores culturais.

A internet, seja por meio da rede social digital *Facebook*, seja pelo *YouTube*, utilizando vídeos como memes, possui uma relação direta com as práticas que ocorrem na socieda-

4 Disponível em: <http://www.gazetaonline.com.br/noticias/brasil/2018/01/gato-de-oculos-escuros-invade-reportagem-do-rjtv-1014116887.html>. Acesso em: 26 set. de 2018.

de atual. Os memes abordam uma variedade de assuntos de maneira essencialmente engraçada, revelando um traço de comicidade.

No contexto político, frequentemente percebido com desconfiança e descrédito, os memes atuam como difusores de posições ideológicas e também como meio de mostrar como a comunicação tem se organizado. Um exemplo notável é a página do perfil Dilma Bolada, que, inspirada na figura austera e sisuda da ex-presidente, a transforma em uma personagem que emite comentários descontraídos e irreverentes, atribuindo a Dilma Rousseff frases que dificilmente seriam associadas a uma chefe de Estado (Costa; Santos; Oliveira, 2017).

Na página do perfil Dilma Bolada, os seguidores expressam comentários elogiosos à presidente, ao mesmo tempo em que direcionam críticas aos seus opositores. Esses comentários são baseados em eventos cotidianos que são transformados em memes adaptados ao contexto político vigente. Esse fenômeno evoca a definição de meme apresentada por Dawkins (1976, p. 122) como um "substantivo que transmite a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. [...] pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada à memória". No contexto da internet, em geral, o meme é uma figura ou frase utilizada de forma repetida.

4 Conclusão

Em síntese, os memes emergem como um gênero textual dinâmico e distintivo, resultado da convergência cultural na era digital. Moldados pela prática e transformações promovidas pelos usuários nas redes sociais, esses artefatos refletem uma linguagem midiática personalizada, adaptada a diferentes audiências.

Carregados de humor, os memes desempenham um papel multifacetado, proporcionando entretenimento e servindo como veículo de crítica social. Sua natureza intertextual os conecta a diversas referências culturais, tornando-os um fenômeno que transcende a individualidade e se manifesta como um conjunto semântico coeso. Nesse contexto, os memes não se limitam a unidades isoladas de conteúdo, mas formam uma coletânea significativa, refletindo a riqueza e a complexidade da cultura digital contemporânea.

Desse modo, o gênero meme, no ambiente digital, exibe uma diversidade de tipos, mantendo, contudo, semelhanças fundamentais em seu propósito comunicativo. A variação entre os tipos ocorre no contexto sócio-histórico, na manipulação da ferramenta de edição e na comunidade de usuários envolvida. Tipos consolidados, como os memes imagem macro, memes de tiras e memes comparativos, ilustram essa diversidade.

O meme, caracterizado por sua brevidade e facilidade de criação, oferece a qualquer usuário nas redes sociais digi-

tais a capacidade de compartilhar e reinterpretar em múltiplas formas.

Essa forma textual é impulsionada pelo humor e encontra terreno fértil para propagação nas redes sociais. O humor, muitas vezes apresentado de maneira aparentemente séria, envolvendo conteúdo político e frequentemente associado a *links*, busca catalisar a disseminação de informações. O meme, assim, desempenha papéis multifacetados, servindo como veículo de informação, entretenimento e crítica social, aproveitando-se do seu valor percebido pela sociedade.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BLACKMORE, S. **The Meme Machine**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

BLACKMORE, S. The Power of Memes. Behaviors and ideas copied from person to person by imitation - memes – may. **Scientific American**, v. 283, n. 4, p 52- 61, oct. 2000.

CHAGAS, V. *et al.* A Política dos memes e os memes da política: proposta metodológica de análise de conteúdo de memes dos debates eleitorais de 2014. **Revista Intertexto**, Porto Alegre, n. 38, jan./abr. 2017.

CHAGAS, V. A Febre dos memes de política. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 40., 2014. **Anais [...]** Caxambu, MG: Anpocs, 2014.

COSTA, A. A. da; NEVES, T. C. C. da; OLIVEIRA, L. A. de. Dilma Bolada: a paródia da presidente da república nas redes sociais digitais. **Comunicação & Mercado/UNIGRAN**, Dourados, MS, v. 5, n. esp., p. 11-23, jan./jun 2016. Disponível em: http://www.unigran.br/mercado/paginas/arquivos/edicoes/12_1/2.pdf. Acesso em: 01 out. 2018.

DAVISON, P. The Language of Internet Memes. In: MANDIBERG, Michael. **The social media reader**. New York: New York University Press, 2012.

DAWKINS, R. **O Gene Egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. (1ª impressão realizada pela Editora Oxford University Press, 1976).

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

HORTA, N. B. A concepção cômica do mundo a partir da linguagem dos memes da internet. In: COLÓQUIO SEMIÓTICA DAS MÍDIAS, 3., 2014, Alagoas. **Anais eletrônicos [...]** Alagoas: Centro Internacional de Semiótica e Comunicação, 2014. Disponível: <https://www.ciseco.org.br/index.php/edicao-3-2014/259-a-concepcao-comica-do-mundo-a-partir-da-linguagem-dos-memes-da-internet>. Acesso em: 12 dez. 2023.

LE MOS, A. **Ciber-cultura-remix**: Seminário Sentidos e Processos. São Paulo: Centro Cultural Itaú, 2005. Disponível em: [ciberpesquisa/pesquisa/andrelemos/remix.pdf](#). Acesso em: 25 mar. de 2018.

LIMA, A. S. **Referenciação e Humor em Memes do Perfil Dilma Bolada**. 2019. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MANSILLA-VILLANUEVA, Eduardo. Memes, menomas e LOLs: expressão e reiteração a partir de dispositivos retóricos digitais. **Matrizes**, São Paulo, v. 11, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/PC/Downloads/124091-Article%20Text-266043-1-10- 20170831.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

OLIVEIRA NETA, J. P. **A imagem memética no Facebook**. 2016. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Centro de Educação e Humanidades. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RECUERO, R. Memes e dinâmicas sociais em weblogs: informação, capital social e interação em redes sociais na internet. **Revista Intertexto**, Porto Alegre, n. 15, 2006.

SHIFMAN, Limor. **Memes in digital culture**. Cambridge, Massachusetts: The Mit Press Massachusetts Institutes of Technology, 2014.

SHIFMAN, Limor. An anatomy of a Youtube Meme. **New Media & Society**, London, v. 14, n. 2, p.1-29, mar. 2011.

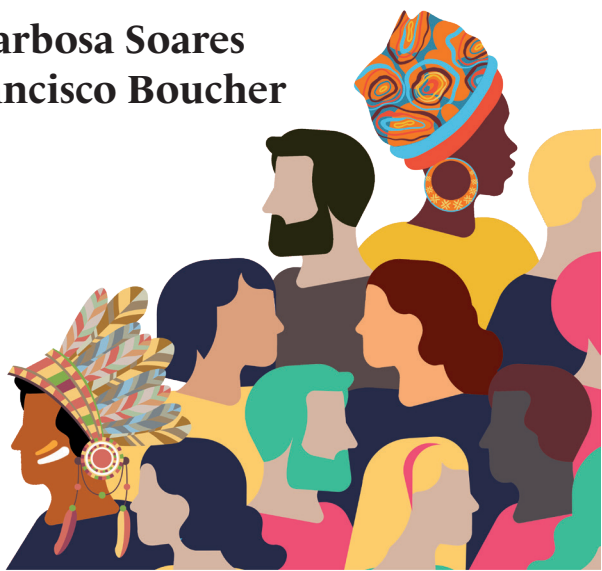
STRYKER, C. **Epic win for Anonymous**: how 4chan's army conquered the web. New York: The Overlook Press, 2011.

Uma análise dos dizeres acerca da postagem de Melqui Azevedo:
resistência no discurso do Jornal Sou de Palmas
Thiago Barbosa Soares e Damião Francisco Boucher

CAPÍTULO 4

UMA ANÁLISE DOS DIZERES ACERCA DA POSTAGEM DE MELQUI AZEVEDO: resistên- cia no discurso do Jornal Sou de Palmas

Thiago Barbosa Soares
Damião Francisco Boucher



**UMA ANÁLISE DOS DIZERES ACERCA DA POSTAGEM
DE MELQUI AZEVEDO:** resistência no discurso do Jornal
Sou de Palmas

Thiago Barbosa Soares
Damião Francisco Boucher

1 Considerações iniciais

É amplamente conhecida a força que a liberdade de expressão, a licença poética e humorística tomam nas sociedades modernas e tidas como democráticas, porquanto os mecanismos jurídicos amparam uma gama de manifestação humana nessa direção. Em qual direção essas instituições jurídicas, midiáticas pedagógicas etc. compelem o sujeito em sociedade? Segundo Foucault (2018, p. 279), aquilo que as representam, isto é, o poder, “não para de nos interrogar, registrar e institucionalizar a busca da verdade, profissionaliza-a e recompensa-a”. Assim, a sociedade deve caminhar na direção que esses regimes de saber/poder estabelecem, porquanto, por eles, “somos obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (Foucault, 2018, p. 279).

Nesse mesmo direcionamento, a constituição da República Federativa do Brasil representa esse saber/poder. Em seu Artigo 5º, inciso IX, encontra-se a afirmação de que “é livre a

expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (Brasil, 2022, p. 14). Anterior a esse inciso, mais especificamente no IV, afirma-se que “é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato” (Brasil, 2022, p. 13). Assim, nessa esteira epistemológica sobre a força da liberdade em geral, mas na contramão da abertura do livre expressar, compreende-se que nessas mesmas sociedades democráticas há uma ordem quase imperceptível, mas materialmente presente que regula, restringe e exclui (Foucault, 2014) sujeitos e sentidos.

Diante dessa constatação, Paul Veyne (1998) afirma que a relação do sujeito com mundo é indissociável da liberdade, sua causa final. De outro modo, “a vida quotidiana bastaria para esclarecer nossa escolha, e o historiador mais profundo não encontrará nunca outra coisa, no final de seus trabalhos, diferente da achada no início: “matéria” e liberdade” (Veyne, 1998). Dessa forma, pela busca da liberdade, o sujeito precisa seguir a ordem jurídica, esse regime de saber/poder que representa “o edifício jurídico das nossas sociedades” (Foucault, 2018, p. 280) e permite o “poder-fazer”.

Dessa maneira, o dizer, o não dizer e a interdição são determinados pelos conjuntos de crenças e de valores os quais delimitam cada formação social. De outro modo, como mencionado, são os regimes de saber/poder em dado espaço/tempo que “traz para o indivíduo um maior grau de responsabilidade segundo o qual ele pode escolher ações e arcar com suas consequências” (Soares, 2022, p. 130). Por essa

razão, se por um lado a relação do sujeito com o mundo é indissociável da liberdade, por outro lado, este mesmo sujeito é compelido pelo poder a estar atravessado por uma vontade de verdade (Foucault, 2018).

Nesse sentido, a liberdade de expressão se esbarra no princípio universal da causa e efeito posta por esses regimes de saber/poder e encontra-se nessa encruzilhada de determinações com o seu oposto, a saber, a interdição da expressão que, sob a forma de resistência, e também amparada pela égide jurídica, faz-se presente no circuito social, materializando-se pelos mesmos mecanismos jurídicos mencionados nessa seção.

Dessa perspectiva, a interdição, o “poder-fazer-calar” é estabelecido na mesma constituição pelo Artigo 5º, inciso X. Nele a interdição se perfaz justamente pela inviolabilidade da intimidade, da vida e da honra, e da imagem das pessoas, “assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação; (Brasil, 2022, p. 14).

Diante desse esclarecimento sobre o funcionamento da liberdade de expressão e da interdição como regime de saber e de poder, como reguladora imanente, expõe-se, no plano de fundo dessa dinâmica, o humor como manifestação do pensamento, como livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação (BRASIL, 2022). E sendo um campo, como assim quer Possenti (2018, p. 13), “tem regras e desafios [...] sistema ou espaço estruturado de posições [...] de lutas e de concorrência”. Nesse contexto

de embates entre formações discursivas distintas sobre os limites da liberdade, atualmente observa-se um crescimento, tanto em número quanto em gênero, de trabalhos humorísticos que se elevam exponencialmente numa difusão quase incontrolável através das redes sociais e, sobretudo, através da veiculação no *YouTube* e no *Instagram*, trazendo à baila os dizeres que projetam dada região.

Alguns desses gêneros misturam o humor televisivo com a comédia em pé, produzindo esquetes de curta duração ou, comentários e dicas de viagem com teor humorísticos. Em contrapartida, também é crescente a rede de sentidos midiáticos cujo trabalho de difusão pauta-se na regulação dos limites do humor. Na esteira desse embate, o presente artigo procura responder dois questionamentos ao final desse percurso analítico, a saber, no tocante ao embate de forças entre mídia jornalística e humorista, em que medida o Jornal Sou de Palmas se posiciona como o sujeito da restrição, aquele que exclui o direito de expressar-se livremente? Na contramão dessa visão, em que medida, o mesmo jornal se coloca como resistência a um arquivo dinâmico que tenta alocar o Norte e, mais especificamente, Palmas, Tocantins, como o lugar da falta, por meio dos enunciados humorísticos?

A partir desse prisma que projeta de um lado a luta pelo fazer humorístico e do outro a resistência que tenta estabelecer limites a um humor-posição, este artigo toma a matéria midiática, como um acontecimento, como materialidade enunciativa analisável. Para melhor compreensão

da materialidade a ser investigada, “*Es necesario decir que el acontecimiento se refiere tanto al acto único de enunciación como a la historia con la que este acto guarda su relación discursiva subyacente*”⁵ (Soares, 2023, p. 59).

Dessa forma, o acontecimento, ou melhor, o objeto de análise em questão foi publicado no Jornal Sou de Palmas, no dia 05 de dezembro de 2022, com o título “DEU O QUE FALAR! Humorista diz que “Palmas parece interior” e revolta internautas: “Foi na capital para ficar falando mal da cidade”. Diante desse corpus, tem-se por objetivo analisar o discurso de resistência que, em certa medida, funciona como interdição do “poder-dizer” e tenta estabelecer certas limitações à liberdade de expressão, a qual é calcada juridicamente nos ideais democráticos.

Como ferramental teórico-metodológico, utiliza-se o método foucaultiano, constituído pelas noções de arquivo, formação discursiva e enunciado (Foucault, 2014) os quais possibilitam uma visada mais detalhada do funcionamento desses regimes de saber/poder. Ao final desse percurso analítico, espera-se entender o funcionamento dos dizeres midiáticos tocantinense como um contrapoder a serviço da interdição e da luta contra a projeção humorística que redesenha o Norte como o lugar da falta; que procura perpetuar a relação historicamente assimétrica de poder sobre essa região sob a égide da derrição (Possenti, 2018).

5 Tradução livre: “É necessário dizer que o acontecimento tanto se refere ao ato único de enunciação quanto à história com a qual esse ato guarda sua relação discursiva subjacente” (Soares, 2023, p. 59).

2 Considerações teórico-metodológicas

Inicialmente é preciso compreender que a Análise do Discurso, como um acontecimento que não se encerrou (SOARES, 2020), não se confunde com a Hermenêutica. Antes disso, aparta-se dela por diversas razões, mas sobretudo pela prática de interpretar corretamente a palavra ou mesmo pelo enfoque teórico dado aos processos psicológicos, valorizados pela Hermenêutica (Schleiermacher, 2006). Esse movimento de ruptura somente foi possível devido ao questionamento acerca das relações de poder que muitos pensadores empreenderam em suas respectivas conjunturas.

Por essa razão, como ressalta Soares (2020), 1969 foi um marco histórico que encerrou diversos trabalhos hermenêuticos pelas publicações de duas relevantes obras para a fundamentação da Análise do Discurso, a saber, “Análise Automática do Discurso, de Michel Pêcheux, e A Arqueologia do Saber, de Michel Foucault” (Soares, 2020, p. 167). Nesta última obra, Michel Foucault, ao analisar e definir a materialidade central do enunciado e da função enunciativa em relação aos discursos, considera o próprio discurso como um domínio geral de todos os enunciados, mas faz ressalvas de que “não é preciso remeter o discurso à longínqua presença de origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância” (Foucault, 2017, p. 31), considerando sua organização na totalidade, isto é, arquivo, formações discursivas e enunciado.

Por consequência, Foucault toca no tema liberdade ao refletir sobre a ordem desses discursos que perpassam as sociedades e afetam sujeitos e sentidos pela triangulação do

“poder, direito e verdade” (FOUCAULT, 2018, p. 278). Assim, segundo Gonçalves (2012, p. 69), a liberdade em Foucault é o elemento sem o qual nem o poder, nem a ética podem existir”. De outro modo, o poder causa seus efeitos no momento em que alguns sujeitos procuram conduzir a ação de outros e, nesse momento, há a restrição do poder do outro. Desse modo, para Foucault, somente como um método capaz de “escavar”, dessoterrar as relações de saber/poder seria possível uma relação menos ingênua com os poderes, a vontade de verdade e o direito. Dessa maneira, o método arqueológico (Foucault, 2017) estabelece uma divisão a qual possibilita um exame mais acurado sobre essas relações (Soares, 2023), partindo da delimitação de um arquivo, de um campo; da investigação e rastreamento de formações discursivas e, por fim, da delimitação, da descrição e interpretação de enunciados.

Além disso, os enunciados possibilitam a materialização de toda uma gama de memórias que se restabelecem continuamente na história através desses regimes de saber/poder, os quais constituem os diversos arquivos sociais. Nesse sentido, para Foucault (2017), o arquivo é constituído pelo *a priori* histórico que diz respeito aos mecanismos institucionais, penais, pedagógicos, jurídicos, tecnológicos etc., os quais garantem as condições de realidades dos próprios enunciados-acontecimentos que, por seu turno, constituem esses arquivos. Em outras palavras, como ressalta Raffin (2020, p. 59), o arquivo é “a lei do que pode ser dito”, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares, como rituais discursivos que determinam as

regiões limítrofes de cada dizer. Assim, numa camada mais subjacente, têm-se as formações discursivas.

Desse prisma epistemológico, entende-se que, para Foucault (2017), os discursos se dividem em campos distintos, mas obedecem a regras comuns e a um mesmo sistema de formação, o qual o próprio autor denomina de formação discursiva. Essa noção vai além da ideia de conjunto de vocábulos utilizados num determinado campo da vida social. Para Foucault (2017), as formações discursivas, além de servir-se do formalismo linguístico, são também concebidas como uma regularidade historicamente determinada por separações, as quais se constituem pelos regimes de saber/poder, pelas verdades contidas em cada formação discursiva.

Nesse mesmo sentido, as formações discursivas exercem, no trabalho significativo, a divisão, a delimitação entre formações sociais por meio de um sistema de exclusão que também “apoia-se sobre um suporte institucional” (Foucault, 2014, p. 16).

Por esse motivo, de acordo com Revel (2005, p. 13), “o método arqueológico foucaultiano busca [...] reconstituir atrás do fato toda uma rede de discursos, de poderes, de estratégias e de práticas”, indo do geral, ou melhor, partindo do arquivo, passando pelas formações discursivas e chegando no mais singular, isto é, o enunciado. A partir desses esclarecimentos, observa-se que o arquivo representa todo um sistema de enunciados. Por fim, sobre o enunciado, cabe ressaltar que tanto a noção deste quanto a noção de arquivo são fulcrais para o método analítico foucaultiano.

Para Foucault, o enunciado representa “uma função que cruza um domínio de estruturas possíveis e que faz com que elas apareçam, com conteúdos concretos, no espaço e no tempo” (Raffin, 2020, p. 57) De outro modo, os enunciados podem ser concebidos como acontecimentos discursivizados. Estes que, pela relevância que Foucault dá à descontinuidade histórica, podem ser analisados como uma singularidade, considerando seu próprio espaço/tempo de aparição. Pela abrangência da definição de enunciado em Foucault, opta-se por estabelecer que no corpus a ser analisado, tomar-se-á o enunciado escrito como ponto de partida analítica.

Portanto, após esse breve recenseamento teórico-metodológico que possibilitou a compreensão do funcionamento do ferramental operacional e de noções relevantes como arquivo, formação discursiva, enunciado, bem como as relações de saber/poder e o acontecimento sendo uma singularidade histórica, passa-se à aplicabilidade do aparato na seção de análise.

3 Análise: resistência no discurso do Jornal Sou de Palmas

Cabe, antes da apropriação analítica do objeto eleito para compor o corpus desta investigação, traçar sinteticamente as linhas gerais do Jornal Sou de Palmas. Nesse Direcionamento, o sítio virtual do periódico indica precisamente o seguinte a seu próprio respeito: “O jornal Sou de Palmas é um site de notícias que nasceu com a proposta de fazer um jornalismo de referência para o estado do Tocantins, fundado

em 2018 pelo professor e jornalista Ramon Macedo, o jornal tem como objetivo manter a população informada” (Jornal Sou de Palmas, 2023). Assim, o conjunto de enunciados (Foucault, 2017) que integram seu dispositivo são tomados como significativos e, logo, importantes para seu público-alvo. Caso esse de “DEU O QUE FALAR! Humorista diz que “Palmas parece interior”.

Inicialmente é preciso pontuar o procedimento didático desse percurso analítico. Tal processo inicia-se na descrição da matéria-enunciado publicada no Jornal Sou de Palmas, no dia 05 de dezembro de 2022, com o título “DEU O QUE FALAR! Humorista diz que “Palmas parece interior”. Esse primeiro momento permitirá compreender a racionalidade e a ordem das forças contrastivas do embate discursivo, transformando o documento em monumento (Raffin, 2020) e buscando perceber o funcionamento daquilo que funciona em silêncio.

Desse ponto na qual o exame arqueológico, isto é, a verificação do campo constitutivo dos saberes faz-se necessário, será posto em correlação o rastro e as marcas discursiva que constituem o discurso sobre o Norte, mais especificamente, dizeres acerca de Palmas, e o discurso midiático de resistência que compõe a matéria-enunciado. Após essa breve explanação, passa-se à análise.

DEU O QUE FALAR! Humorista diz que “Palmas parece interior” e revolta internautas: “Foi na Capital pra ficar falando mal da cidade” Os moradores da Capital sentiram que o humorista diminuiu e desrespeitou a cidade.



Foto: Reprodução/Instagram

Durante este final de semana, o **Jornal Sou de Palmas** apurou que as declarações de um humorista sobre a Capital irritou inúmeros palmenses e repercutiu nas redes sociais. O mesmo, Melqui Azevedo, conhecido por dar dicas de forma descontraída na internet, esteve de viagem e publicou em seu Instagram vários cliques da cidade, porém, os internautas perceberam deboche nas postagens. Nas publicações, o humorista diz que quase não há prédios e entre risadas fala a respeito do maior *Shopping Center* do município ter um único pavimento: “Capital, mas parece interior” escreveu ele. Em outro post, registrando o lago, ele menciona: “A orla da praia da graciosa é uma graça! Bem aconchegante e rodeada de belezas naturais. Detalhe que Tocantins não tem praia, mas essa é a maneira que eles chamam alguns rios ou lagos”.

Uma análise dos dizeres acerca da postagem de Melqui Azevedo:
resistência no discurso do Jornal Sou de Palmas
Thiago Barbosa Soares e Damião Francisco Boucher



Foto: Reprodução/Instagram

Os palmenses não ficaram nada satisfeitos e as menções das redes sociais sobre a situação foram na maioria de repúdio. Os moradores da Capital sentiram que o humorista diminuiu e desrespeitou a cidade. “Repúdio o comentário do humorista Melqui Azevedo. Palmas é a melhor capital para se viver e a única capital planejada do País. Tenha respeito pela nossa história e tenha um pouco de senso de pedir desculpas a todos os palmenses!!!!”, falou uma delas. “Esse turista q se diz humorista querendo diminuir minha Capital! Meu anjo o shopping tem só um pavimento pq aqui é uma cidade planejada e temos espaço, temos mt mais prédios aqui do que esses que você mostrou. “Sem noção”. Disse mais uma. Além disso uma mobilização aconteceu e foram até o *Instagram* do humorista registrar a indignação com mais de 500 comentários [...] (Redação, 2022, p. 1).

Inicialmente a redação do Jornal Sou de Palmas faz uma breve descrição sobre o acontecimento. No recorte enunciativo “apurar as declarações de um humorista”, vê-se o estabelecimento de relações de força contrastivas, alocando Melqui Azevedo na posição de humorista e o próprio jornal como apurador, investigador do acontecimento discursivo. No entanto, percebe-se que, mesmo posicionando o mencionado sujeito no campo humorístico, pelo regime de saber/poder, o Jornal Sou de Palmas se coloca numa posição de prestígio e credibilidade, porquanto a instituição jornalista tem a prerrogativa de investigar, de “apurar” fatos. Mas investigar o quê? Se as declarações do humorista se encontra dentro do saber humorístico ou fora dela, deslizando para um dizer de depreciação?

Ao examinar o site jornalístico e suas memórias, percebeu-se que a matéria-enunciado publicada pelo Jornal Sou de Palmas faz parte de uma série de acontecimentos discursivizados sobre a Capital Palmas, dispersa no espaço e no tempo, os quais constituem o arquivo do sujeito-jornal. Como Foucault (2017) ressalta, o enunciado vai além de uma proposição, de uma frase, de um ato de fala ou mesmo de um gráfico. Nesse sentido, a matéria-enunciado é composta de frases, figuras e hyperlinks que direcionam o leitor à visão de que a cidade de Palmas, apesar de estar sendo divulgada para o Brasil e para o mundo, está sendo “diminuída” e “desrespeitada”.

Ora, não se esperaria menos de um jornal que tem como nome “Jornal Sou de Palmas”. O enunciado que denomina o nome da mídia jornalística representa a reverberação

de um sistema de enunciados disperso na historicidade, o qual marca a posição nacionalista, ou melhor, regionalista, que denota orgulho de pertencimento, “Sou de”. Esses efeitos do discurso jornalístico se constituem por uma vontade de verdade que apaga, pelo menos por hora, outra vontade de verdade sustentada pelas instituições midiáticas, a saber, o ideal de imparcialidade e o compromisso com a verdade. Um “sou de”, além de marcar um espaço geográfico, baliza também uma posição subjetiva de saber/poder.

Essa recorrência aparece em diversas variantes enunciativas, por exemplo, “Sou da terrinha do pão de queijo” (Coelho, 2015, p. 1), em referência ao Estado de Minas Gerais e a famosa música de Nelson Biasoli, criada em 1949, para uma competição escolar, que ecoa nos estádios de Futebol um “Eu sou brasileiro, com muito orgulho, com muito amor” (Oráculo, 2017). Por consequência, são esses arquivos (Foucault, 2017), submerso na interdiscursividade que possibilitam os sentidos do espírito da regionalidade emergirem na atualização dos sentidos no discurso do Jornal Sou de Palmas.

Por esse motivo, os recortes enunciativos “apurar”, “Os palmenses não ficaram nada satisfeitos”, “Repúdio o comentário do humorista Melqui Azevedo”, “Tenha respeito pela nossa história”, entrelaçados por todo enunciado-matéria, denotam o ato investigativo da mídia jornalística e, consequentemente, sua posição em defesa da Capital, fazendo parte de uma regularidade histórica do campo jornalístico tocantinense e, mais especificamente, um discurso de resistência contra a rede de dizeres que tenta apagar o Norte e,

sobretudo, colocar o estado do Tocantins como o lugar da falta (Soares; Boucher, 2023).

Para examinar de forma mais acurada a continuidade do discurso sobre o Norte e, portanto, compreender como o discurso de resistência reaparece nos dizeres do Jornal Sou de Palmas, posicionando as piadas de Melqui Azevedo, não como um ato humorístico, mas como uma “diminuição”, “um desrespeito”, “deboche”, é preciso investigar os dois campos distintos os quais estão em embate e obedecem a regras comuns, bem como a um mesmo sistema de “formação discursiva” (Foucault, 2017, p. 47). De um lado, há uma formação discursiva humorística a qual apaga o fato de que Palmas, Tocantins é a capital mais jovem da Federação e, portanto, o desenvolvimento dela em relação às demais capitais como São Paulo (469 anos), Porto Alegre (251 anos), Belo Horizonte (126 anos) Pará (200 anos) e tantas outras mais antigas parece não existir.

Essa ilusão de não desenvolvimento só pode ser dissipada através do escavamento histórico (Foucault, 2017) e de um saber que contrasta com o atribuído pelo humorista de que “Palmas parece interior”. De acordo com Soares e Boucher (2023, p. 14), “ao escavar as montanhas dos discursos sobre o Norte, é possível destacar as vozes marginalizadas, histórias omitidas e elementos regionais sub-representados”. De outro modo, é pela investigação de enunciados acerca do Tocantins e pelo rastreio das formações discursivas que se pode tocar os arquivos os quais compõem os dizeres sobre essa região dispersos no espaço e no tempo. Somente com esse movimento poderão ser percebidos “os apagamentos históricos e as inter-

pelações culturais que convergem para criar uma narrativa multifacetada sobre esta região tão esquecida por muitos setores da sociedade brasileira” (Soares; Boucher, 2023, p. 13).

Diante desse prisma investigativo acerca das projeções que tentam definir o Tocantins como o lugar da falta pelo regime de exclusão (Foucault, 2014), tem-se no trecho da matéria-enunciado do Jornal Sou de Palmas uma atualização desses dizeres como um comentário do próprio jornal: “A orla da praia da graciosa é uma graça! Bem aconchegante e rodeada de belezas naturais. Detalhe que Tocantins não tem praia, mas essa é a maneira que eles chamam alguns rios ou lagos”. No final desse comentário, nota-se que o Jornal Sou de Palmas tenta apontar como o humorista recria a cidade, como não tendo praia, insinuando que os Palmenses, por não terem praia, adotam algumas beiras de rios e lagos “como se fossem” uma orla marítima. Desse ponto, tem-se duas ramificações relevantes do comentário midiático: 1) apontar o total desconhecimento do humorista sobre as praias de água doce e; 2) causar o efeito de imparcialidade, afastando do que se diz ao trazer o próprio autor do dizer.

Ao levar em consideração a noção de comentário em Foucault, entende-se que o enunciado, para além de sua aparição no decorrer dos dias e das trocas, “são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer” (Foucault, 2014, p. 21). Dessas considerações, verifica-se que Sou de Palmas atualiza não um dizer que tem Melqui Azevedo como autor. De fato, o comentário que reverbera faz parte de uma cadeia de dizeres preexistente sobre o Norte (Soares; Boucher, 2023). Ao investigar a formação discursiva a qual o humorista se filia

para dizer o que diz, percebe-se que ele representa a continuidade de um dizer esquecido no tempo. Mais precisamente entre 2015, quando Angela Castanhel (2015) postou em seu blog sobre viagens, “Viajando em 3...2...1, em condições diferentes, o mesmo enunciado: “uma orla bem aconchegante e rodeada de belezas naturais. Detalhe que Tocantins não tem praia, mas essa é a maneira que eles chamam alguns rios ou lagos”.

Examina-se, desse ponto do percurso analítico que, ao deslocar o comentário primeiro de sua condição de emergência (o elogio a Palmas), para outras condições de produção (o escárnio e a depreciação), apagando a intenção enunciativa desse dizer, Melqui Azevedo faz com que “por vezes, comentários *venha* ocupar o primeiro lugar” (Foucault, 2014, p. 22, grifo próprio), permitindo vir a tona, “[...] (infinitamente) novos discursos” (Foucault, 2014, p. 24), operando a mudança pela ruptura, pela descontinuidade, mas mantendo parte dessas verdades ecoantes pela história naquilo que é dito. Por essa razão, compreendemos aquela conhecida citação de que “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (Foucault, 2014, p. 25).

Pelo apagamento de campos de memórias (Foucault, 2017), de acontecimentos dispersos no espaço e no tempo, os sujeitos são afetados de tal forma a não compreender que os discursos sobre o Norte se manifestam por diversas famílias parafrásticas, ou melhor, por sistemas de enunciados, por arquivos que compõem dada formação discursiva cuja região limítrofe não permite o “falar bem” do Tocantins. Ora, dizer que “o maior shopping só tem um pavimento” é apagar o

Uma análise dos dizeres acerca da postagem de Melqui Azevedo:
resistência no discurso do Jornal Sou de Palmas
Thiago Barbosa Soares e Damião Francisco Boucher

saber estatístico de que, por ser um capital planejada com apenas 34 anos, Palmas, com 302.692 moradores, não tem o ritmo imobiliários igual a outras capitais como Brasília com 2.817.381 habitantes, quase 1 milhão a mais que o Tocantins inteiro 1.935.575 (IBGE, 2022).

Ao rastrear mais longinquamente na história o discurso sobre o Norte, examina-se que os dizeres sobre “a falta de prédios em Palmas”, “o Shopping Center com apenas um pavimento”, “a orla de rio e lagos (sem praias)” são a atualização de um tipo de humor gerado nos primórdios da construção de Palmas, capitaneado pelo programa Casseta e Planeta Urgente o qual reproduziu, em 1992, uma imagem panorâmica e humorística sobre o Norte, marcando como um lugar do futuro, por ser esquecido pelo restante do Brasil (Zanoni, 2017). Na relação de saber/poder existente entre o Sul e o Norte do Brasil compreende-se o humor como uma prática aceitável de propagar e propagandear as forças governamentais que dispõe a assimetria entre submissos e soberanos (Foucault, 2018). O humor do Casseta e Planeta reflete e refrata as condições que o mercantilismo no Brasil impõe para as suas regiões e que reverbera nos dizeres de Melqui Azevedo.

Por seu turno, a mencionada fabricação do Norte como o lugar da falta de desenvolvimento econômico, pauta-se tanto no repúdio criado pela separação do Goiás quanto na histórica marginalização do Norte e do Nordeste como regiões subdesenvolvidas (Soares; Boucher, 2023). Por sua vez, os discursos de resistências também têm suas memórias, seus arquivos, seus sistemas de enunciados reverberando ao

longo da história e provam que os dizerem sempre poderiam ser outros. Essa posição subjetiva de saber/poder, na qual o Jornal Sou de Palmas está inserido, combate a perpetuação da soberania dos discursos sulistas que recobrem uma gama de regiões. Não é por acaso que Melqui Azevedo, nordestino, natural de Bananeiras, Paraíba, é subjetivado por um saber sobre o Norte cuja formação discursiva não o permite perceber, por exemplo, que Palmas, nos últimos dois anos iniciou seu processo de verticalização imobiliária, fase que a colocou como uma das cidades que mais cresce na Região Norte do Brasil (Clark, 2023).

Assim, pensando o enunciado em Foucault como o conjunto de glossas, dizeres, um sistema enunciativo (Foucault, 2014) e, no geral, um arquivo (Foucault, 2017) que constitui a formação discursiva da resistência, O Jornal Sou de Palmas, nesta relação contrastiva de poderes, se posiciona como aquele que, ao reproduzir os comentários em defesa a Palmas (“Palmas é a melhor capital para se viver e a única capital planejada do País”, “Esse turista q se diz humorista querendo diminuir minha Capital!” “Sem Noção” entre outros), aloca-se num regime de saber/poder institucional capaz de replicar, reproduzir e fazer emergir no espaço e no tempo suas matérias-enunciados as quais se põem a combater todo e qualquer dizer com efeitos de depreciação de Palmas ou do Tocantins, mesmo que estes também seja amparado por um outro saber/poder, o humor, amplamente difundido pero seu caráter libertador e libertário.

Por fim, sob a égide também da liberdade de expressão e do regime de verdade que as instituições midiáticas se

encontram, Jornal Sou de Palmas, subjetivada por esse regime, utiliza-se das aspas para distanciar-se daquilo que os internautas enunciam. Assim, o jornal marca sua recusa em assumir a palavra, mas também sinaliza o princípio de polifonia, trazendo a voz do outro para dentro de seu enunciado, reforçando implicitamente seu posicionamento de defesa à Capital pela configuração e disposição dos comentários, pon-do em relevo “a devida distância marcada” (SOARES, 2018, p. 198).

4 Considerações finais

Diante dessa arqueologia empreendida foi possível gerar algumas respostas para os questionamentos feitos inicialmente. Assim, retomam-se as reflexões: no tocante ao embate de forças entre mídia jornalística e humorista, em que medida o Jornal Sou de Palmas se posiciona como o sujeito da restrição, aquele que exclui o direito do outro de expressar-se livremente? Na contramão dessa visão, em que medida, o mesmo jornal se coloca como resistência a um arquivo dinâmico que tenta alocar o Norte e, mais especificamente, Palmas, Tocantins, como o lugar da falta, por meio dos enunciados humorísticos?

A primeira resposta pôde ser apreendida sutilmente pela exposição dos arquivos que constituem as formações discursivas e, logo, as posições tanto do humorista Melqui Azevedo, quanto do Jornal Sou de Palmas, o qual traz comentários do mencionado humorista e dos internautas como forma de jogo polifônico em sua matéria-enunciado. Cada

sujeito da interlocução se encontra perpassado pela vontade de verdade (Foucault, 2014), ou melhor, pelo efeito de verdade que cada posição proporciona. Esse entendimento permitiu a compreensão do funcionamento das relações de saber/poder, as quais configuram a subjetivação econômica cujos efeitos alocam sujeitos tanto na posição de submissão, como na posição de soberano (Foucault, 2018).

Nesse sentido, a formação discursiva do *Jornal Sou de Palmas* é constituída por arquivos suficientes para projetar Palmas como uma capital pujante, progressista e com status de cidade planejada. Em contrapartida, na formação discursiva do humorista Melqui Azevedo, a concepção de capital se constitui por aquilo que ele percebe em outras capitais como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, mesmo sendo natural de Bananeiras, Paraíba, um município do interior, localizado no Brejo Paraibano, a 136 km de João Pessoa, 70 km de Campina Grande e 147 de Natal (Imprensa, 2019).

Na posição argumentativa do humorista (discursivizada pelo *Jornal Sou de Palmas* como o sujeito “do escárnio e do deboche”), Palmas “parece cidade do interior” por não parecer ter uma quantidade considerável de prédios como há em outras capitais, sintomas de um regime de conhecimento reduzido, reproduzido ao longo da história e que se retroalimenta através das relações de saber/poder, da hierarquia histórica imposta pelo discurso acerca do Norte (Soares; Boucher, 2023). Ora, é perceptível que tanto Melqui Azevedo quanto o *Jornal Sou de Palmas* estão delimitados pela ordem de seus respectivos discursos, quase imperceptível, mas materialmente regulatórios. Na proporcionalidade, Palmas ainda

tem status de cidade interiorana por ser uma capital nova. Em contrapartida, constatou-se que mesmo nova, Palmas cresce exponencialmente e começa a reproduzir as mesmas condições materiais de uma cidade grande.

Diante dessas observações, foi possível notar que os sujeitos que travam “diálogos com a devida distância marcada” (Soares, 2018, p. 198) seja pelo efeito da imparcialidade jornalística, seja pelo apagamento/marcação dos jogos humorísticos, ambos representam uma problemática relevante em torno do sujeito e da verdade. Do sujeito, porque, enquanto indivíduos historicamente inseridos em dado regime de saber/poder, são subjetivados e determinados por suas posições. Da verdade, porquanto, cada formação discursiva, através de sua regularidade histórica, determina os jogos de saber/poder de cada sujeito inserido na interlocução e, logo, regula também a ordem daquilo que pode e deve ser restringido, excluído ou apagado (Foucault, 2014, 2017) em cada dizer.

Nesse sentido, na escala de camadas do saber jornalístico (seu posicionamento profissional, seu lema, visão em prestigiar os acontecimentos de Palmas e do Tocantins etc.), o Jornal Sou de Palmas não pode aceitar, ou melhor, está subjetivado por uma ordem discursiva em que a liberdade de expressão não funcionar para humoristas como Melqui Azevedo, por sua postura em “falar mal”, “debochar” da Capital. Para além dessa constatação, foi possível observar as redes de dizeres sobre o Norte como a extensão de um acontecimento que não acabou. Por esta razão, é razoável concordar com Soares quando este afirma que “*entendemos que el aconteci-*

miento, como concepto, es portador de algo del propio Análisis del Discurso, algo que aún resuena y parece resonar desde hace mucho tiempo” (Soares, 2023, p. 67)⁶.

Portanto, ao final dessa breve arqueologia, ressalta-se o relevante potencial heurístico do estudo da resistência, não como ato libertário, mas como ordem restritiva que, em certa medida, apaga direitos consolidados pelo saber jurídico para servir a uma rede de sentido crescente, a qual, como um acontecimento quase perpétuo de continuidades e descontinuidades, funciona como um contrapoder aos imaginários que projetam o Norte e, mais especificamente, o Tocantins, como a região da falta.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2023. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023.

CLARK, Fábio. Verticalização de Palmas começa a mudar a paisagem da cidade e segue em ritmo forte. **Rede Jovem News**, 2023. Disponível em: <https://redejovemnews.com.br/2023/06/15/verticalizacao-de-palmas-comeca-a-mudar-a-paisagem-da-cidade-e-segue-em-ritmo-forte/>. Acesso em: 22 dez. 2023.

6 Em tradução livre: “entendemos que o acontecimento, como um conceito, é portador de algo da própria Análise do Discurso, algo que ainda ressoa e parece ressoar desde muito tempo atrás” (Soares, 2023, p. 67).

Uma análise dos dizeres acerca da postagem de Melqui Azevedo:
resistência no discurso do Jornal Sou de Palmas
Thiago Barbosa Soares e Damião Francisco Boucher

COELHO, Gabrielly. Sou da terrinha do pão de queijo! **Voz das Comunidades**, out. 2015. Disponível em: <https://www.vozdascomunidades.com.br/geral/sou-da-terrinha-do-pao-de-queijo/>. Acesso em: 19 dez. 2023.

QUEM SOMOS. **Jornal Sou de Palmas**, 2023. Disponível em: <https://soudepalmas.com.br/quem-somos>. Acesso em: 19 dez. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2017.

FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. p. 278-295.

GONÇALVES, Daniel Luis Cidade. A liberdade cética de Michel Foucault. **Revista Estudos Filosóficos**, n. 9, p. 68-76, 2012. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/art6_rev9.pdf. Acesso em: 21 dez. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/brasilia/panorama>. Acesso em: 22 dez. 2023.

IMPRENSA. Bananeiras, cidade de antigos casarões, de clima frio e muitas histórias. **Paraíba**, jul. 2019. Disponível em: <https://www.destinoparaiba.pb.gov.br/ondeir/bananeiras>

ras-se-destaca-pelo-clima-frio-e-desenvolvimento-do-turismo/. Acesso em: 19 dez. 2023.

ORÁCULO. Como surgiu o canto: “eeeeu sou brasileiro, com muito orgulho, com muito amooooor”? **Superinteressante**, 2017. Disponível em: <https://super.abril.com.br/coluna/oraculo/como-surgiu-o-canto-eu-sou-brasileiro-com-muito-orgulho-com-muito-amor>. Acesso em: 19 dez. 2023.

POSSENTI, Sírio. **Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

REDAÇÃO. DEU O QUE FALAR! Humorista diz que “Palmas parece interior” e revolta internautas: “Foi na capital para ficar falando mal da cidade”. **Jornal Sou de Palmas**, 2022. Disponível em: <https://soudepalmas.com.br/palmas/deu-o-que-falar-humorista-diz-que-palmas-parece-interior-e-revolta-internautas-foi-na-capital-pra-ficar-falando-mal-da-cidade>. Acesso em: 17 dez. 2023.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Trad. Maria do Rosário Gregolin *et al.* São Carlos: Claraluz, 2005.

RAFFIN, Marcelo. A noção de discurso em Michel Foucault. *In: BUTTURI JUNIOR, Atilio; BRAGA, Sandro; SOARES, Thiago Barbosa (org.). No campo discursivo: teoria e análise*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

SOARES, Thiago Barbosa. **Percurso Linguístico: conceitos, críticas e apontamentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

SOARES, Thiago Barbosa. 1969, o ano que não terminou: o acontecimento da Análise do Discurso. *In: BUTTURI JUNIOR, Atilio; BRAGA, Sandro; SOARES, Thiago Barbosa*

Uma análise dos dizeres acerca da postagem de Melqui Azevedo:
resistência no discurso do Jornal Sou de Palmas
Thiago Barbosa Soares e Damião Francisco Boucher
(org.). **No campo discursivo: teoria e análise**. Campinas,
SP: Pontes Editores, 2020.

SOARES, Thiago Barbosa. 1969, el año que no terminó:
el acontecimiento del análisis del discurso. **Ciências &
Trópico**, v. 47, n. 2, p. 53-72, 2023. Disponível em: [https://
periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/2192](https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/2192). Acesso em:
21 dez. 2023.

VEYNE, Paul. Compreender a trama. *In*: VEYNE, Paul.
Coma se escreve a história: Foucault revoluciona a histó-
ria. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed.
Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 81-95.

ZANONI, Lucas. Casseta & Planeta Urgente (1992) – Com-
pleto. **YouTube**, 2017. Disponível em: [https://www.youtube.
com/watch?v=6sf4vFnxRUY](https://www.youtube.com/watch?v=6sf4vFnxRUY). Acesso em: 19 dez. 2023.

Linguagem, Sociedade e Ensino

Glória França, Mônica da Silva Cruz, Marize Barros Rocha Aranha e Ana Lúcia Rocha Silva (org.)

CAPÍTULO 5

ETHOS E PATHOS: entrelaces na construção do ethos mítico

Ana Lúcia Rocha Silva
Cláudia Tammy da Cruz Abreu



ETHOS E PATHOS: entrelaces na construção do ethos mítico

Ana Lúcia Rocha Silva
Cláudia Tammy da Cruz Abreu

1 Introdução

O discurso político é construído e atravessado por escolhas languageiras. Para ser eleito ou reeleito, para justificar atos políticos e se manter no poder, o ator político faz uso da linguagem, e assim projeta uma imagem de si cuidadosamente elaborada para influenciar o público e alcançar seus objetivos.

Nosso objeto de estudo é a construção do ethos mítico no discurso político. Nossa hipótese inicial é de que o ethos mítico é influenciado pelas vias do ethos (a imagem do orador) e do pathos (as emoções do auditório), constituindo-se de uma imagem discursiva que toca o destinatário por meio da projeção imagética do sujeito enunciador no interior do discurso.

Pretendemos com esta análise identificar de que forma ethos e pathos entrelaçam-se na construção do ethos mítico. Seguiremos a abordagem teórico-metodológica da Teoria Semiolinguística. A noção de ethos mítico seguirá a abordagem dos tipos de ethos do discurso político de Charaudeau (2018) e as categorias de mitos políticos de Girardet (1987).

Nosso *corpus* é constituído de trechos do discurso de Luís Inácio Lula da Silva na abertura do 7º Congresso do Partido dos Trabalhadores, evento realizado dia 22 de novembro de 2019 na cidade de São Paulo.

2 Contribuições da Teoria Semi linguística

2.1 Linguagem e discurso segundo Charaudeau

Para a Teoria Semi linguística de Análise do Discurso, interessa observar os fenômenos languageiros em confluência com os fatores psicológicos e sociais que os constituem. Logo,

[...] a maneira pela qual abordamos o discurso insere-o numa problemática geral que procura relacionar os fatos de linguagem a alguns outros fenômenos psicológicos e sociais: a ação e a influência. Nessa perspectiva, o que se pretende é tratar do fenômeno da construção psico-socio-lingueira do sentido, a qual se realiza através da intervenção de um sujeito, sendo, ele próprio, psico-socio-lingueiro (Charaudeau, 2005, p. 11).

O autor leciona que a construção do sentido se faz por meio de uma relação forma-sentido, que se mostra em diferentes sistemas semiológicos, tendo como enunciador um sujeito intencional que traz consigo uma proposta de influência social em determinada situação de comunicação (Charaudeau, 1995, p. 98).

Na Teoria Semiolinguística, o ato da linguagem é visto como uma *mise en scène*, uma encenação onde os sujeitos são atores com papéis linguísticos definidos pelo contexto comunicacional, constituindo uma troca da qual emergem sentidos implícitos e explícitos.

Charaudeau postula três condições para o estudo do efeito patêmico:

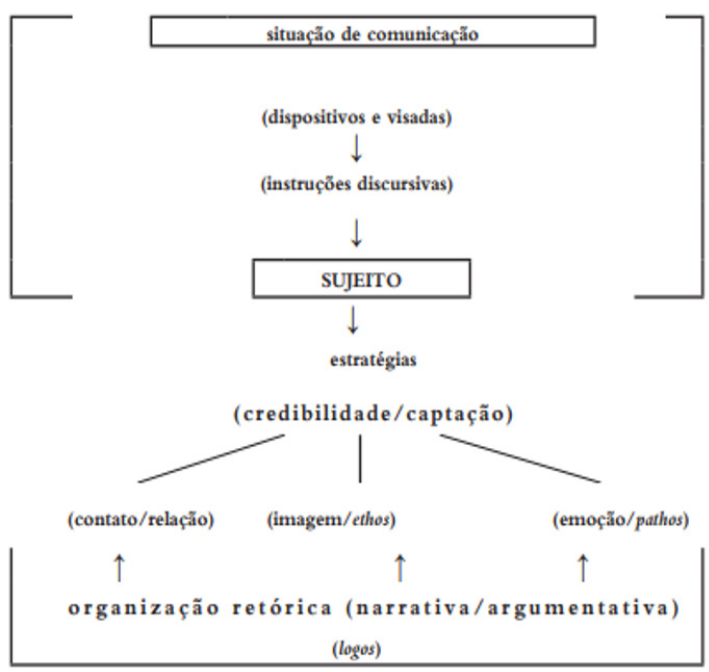
i) Que o discurso produzido se inscreva em um dispositivo comunicativo cujos componentes [...] predisponham o surgimento de efeitos patêmicos;

ii) Que o campo temático sobre o qual se apoia o dispositivo comunicativo preveja a existência de um universo de patemização e proponha certa organização dos tópicos passíveis de produzir tal efeito;

iii) Que no espaço de estratégia deixado disponível pelas limitações do dispositivo comunicativo, a instância de enunciação se valha da *mise en scène* discursiva com visada patemizante. (Charaudeau, 2010a, p. 39-40).

Assim se constitui a dupla dimensão do ato lingüístico: o **explícito** e o **implícito**, dois aspectos indissociáveis (Charaudeau, 2016, p. 44). O explícito representa a atividade estrutural da linguagem: a simbolização referencial. O implícito representa a totalidade discursiva: a significação do mundo.

Figura 1 - O ritual psico-socio-lingueiro



Fonte: Charaudeau (2010, p.60)

Para que essa totalidade discursiva, a significação do mundo, se realize, é necessário um duplo processo semiótica (Charaudeau, 2005, p. 12-14): um processo de transformação e um processo de transação.

No processo de transformação, a ação de um sujeito falante transforma o “mundo a significar” em um “mundo significado”. Este processo compreende quatro tipos de operação:

a) **Identificação:** os seres do mundo são transformados em identidades nominais.

b) **Qualificação:** os seres do mundo são transformados em identidades descritivas.

c) **Ação:** os seres do mundo são transformados em identidades narrativas.

d) **Causação:** os seres do mundo agem ou sofrem a ação que os inscrevem numa cadeia de causalidade.

No processo de transação, o mundo significado se transforma em um objeto de troca com outro sujeito. Este processo se realiza de acordo com quatro princípios:

a) **Princípio de alteridade:** o ato de linguagem é um fenômeno de troca entre dois parceiros, em um lugar comum de referências e finalidades onde cada um desempenha um papel particular.

b) **Princípio de pertinência:** os parceiros do ato de linguagem devem conhecer os universos de referência do objeto da transação linguageira, os saberes implicados no ato de linguagem em questão.

c) **Princípio de influência:** o ato de linguagem visa atingir seu parceiro, modificando suas ações, sentimentos ou pensamentos.

d) **Princípio de regulação:** ação contrária à influência.

2.2 O contrato de comunicação do discurso político

A ideia de contrato de comunicação dialoga com o princípio de alteridade e com o princípio de pertinência, acima mencionados. O contrato de comunicação é esse lugar de referência, onde cada sujeito envolvido na troca linguageira tem um papel pré-determinado e todos os envolvidos compartilham “os saberes implicados no ato de linguagem em questão” (Charaudeau, 2018, p. 14).

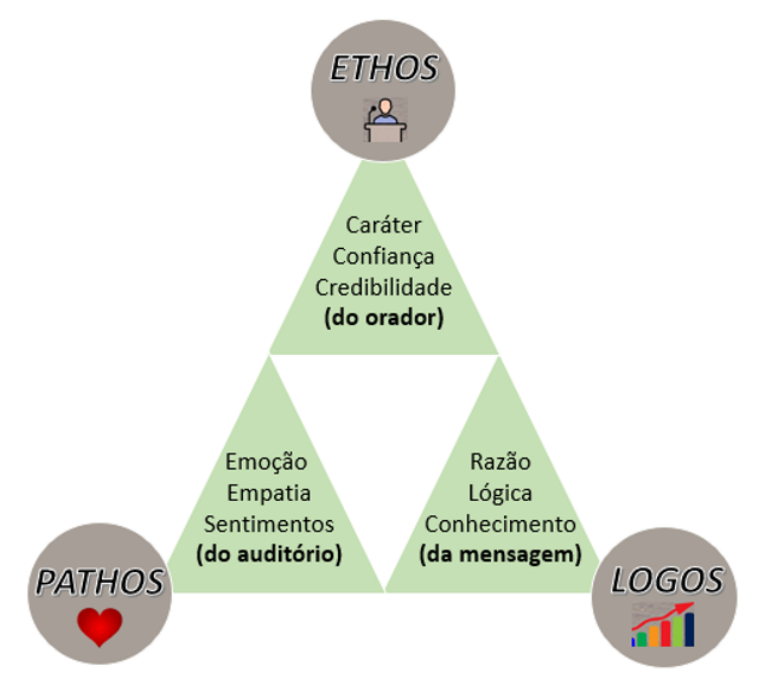
O contrato de comunicação do discurso político é um jogo de máscaras. É “um jogo complexo de circulação e de entrecruzamentos dos saberes e das crenças que são construídos por uns e reconstruídos por outros” (Charaudeau, 2018, p. 52), no qual as máscaras - as imagens discursivas, são construídas para ornar com a mensagem que os atores desejem projetar.

2.3 O ethos como estratégia do discurso político

No século V a.C. Aristóteles nomeia as três figuras-base da Retórica, a arte da persuasão: o *orador*, aquele que toma a palavra (ethos), o *auditório*, a pessoa ou grupo de pessoas que se deseja convencer (pathos) e a *mensagem*, a ideia que se deseja transmitir (logos). “O discurso persuasivo, aquele destinado a agir sobre os outros através do logos (palavra e razão), envolve a disposição que os ouvintes conferem aos que falam (ethos) e a reação a ser desencadeada nos que ouvem (pathos)” (Mosca, 2007, p. 21). As noções de ethos,

pathos e logos têm sido retomadas ao longo dos anos pelas ciências da linguagem, sob novos olhares.

Figura 2 - Pirâmide de Aristóteles: ethos, pathos e logos



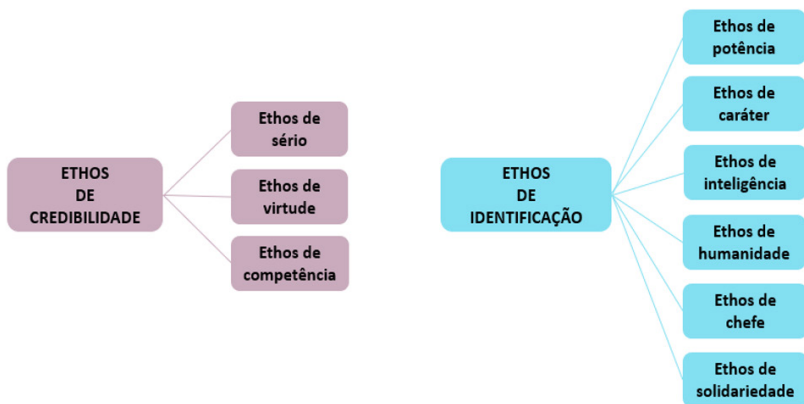
Fonte: Elaboração própria

Centrado na figura do orador, o termo *ethos* refere-se ao enunciador, ao sujeito argumentante. Corresponde a uma imagem de si construída dentro de discurso e antes mesmo dele, criada a partir das características sociais, físicas e discursivas atribuídas pelo interlocutor à pessoa real que toma a palavra. Tratando do papel do *ethos* como estratégia de persuasão no discurso, Charaudeau (2010, p. 59) afirma que

[...] a construção de uma imagem do sujeito falante responde à necessidade deste em ser reconhecido como uma pessoa digna de ser ouvida (ou lida): seja porque a consideramos credível; seja porque podemos lhe atribuir nossa confiança; seja porque essa pessoa representa um modelo carismático. Trata-se de um processo de identificação que exige do sujeito falante a construção para si mesmo de uma imagem que tenha um certo poder de atração sobre o auditório. É a problemática do *ethos*.

Quanto ao contrato de comunicação do discurso político, “as figuras do *ethos* são ao mesmo tempo voltadas para si mesmo, para o cidadão e para os valores de referência” (Charaudeau, 2018, p. 137). Partindo dessa premissa, Charaudeau classifica dois grupos de *ethos*: os **ethos de credibilidade** são “a construção de uma identidade discursiva pelo sujeito falante, realizada de tal modo que os outros sejam conduzidos a julgá-lo *digno de crédito*” (Charaudeau, 2018, p. 119); os **ethos de identificação** criam uma atmosfera na qual “o cidadão, mediante um processo de identificação irracional, funda sua identidade na do político” (Charaudeau, 2018, p. 137).

Figura 3 - Os tipos de ethos do discurso político



Fonte: Tabela elaborada com base nos tipos de ethos do discurso político de Charaudeau (2018, p. 119-166)

Os ETHOS DE CREDIBILIDADE são:

a) **Ethos de sério:** certa expressão corporal, um raro sorriso, controle diante de críticas ou sangue-frio diante das adversidades, “o ethos de sério depende, evidentemente, das representações que cada grupo social faz de quem é sério e de quem não é” (Charaudeau, 2018, p. 120).

b) **Ethos de virtude:** é dar bons exemplos de conduta, honrar os compromissos firmados, manter uma linha de pensamento e derrotar os opositores sem usar meios escusos; “esse ethos exige que o político demonstre sinceridade e fidelidade, a que se deve acrescentar uma imagem de honestidade pessoal” (Charaudeau, 2018, p. 122).

c) **Ethos de competência:** é mostrar conhecimento da engrenagem política e agir de maneira eficaz; “o ethos de

competência exige do seu possuidor, ao mesmo tempo, saber e habilidade” (Charaudeau, 2018, p. 125).

Os ETHOS DE IDENTIFICAÇÃO são:

a) **Ethos de potência:** pode se expressar pela força física, pela virilidade sexual, pela vociferação ou pela violência verbal contra os adversários; “o ethos de potência é visto como uma energia física [...]. Ele nos remete à imagem de uma ‘força da natureza’, força telúrica contra a qual não se pode grande coisa” (Charaudeau, 2018, p. 138).

b) **Ethos de caráter:** força tranquila, controle de si, coragem, orgulho, firmeza e moderação. Aparece nos políticos que possuem “personalidade forte”. Exprime-se pela vituperação (dar berros de maneira calculada e reativa), pela provocação e pela polêmica e pela advertência. “Trata-se aqui mais da força do espírito que da do corpo, como quando se diz que alguém ‘tem caráter’. Isso pode aparecer por meio de diversas figuras” (Charaudeau, 2018, p. 139).

c) **Ethos de inteligência:** é o equilíbrio entre duas figuras opostas – o homem culto (em sua formação cultural e em seus comportamentos atuais) e dotado de astúcia, ou mesmo de malícia (no eterno balanço entre ser e parecer). “Tratando-se do político, a inteligência é percebida não em função da maneira como ele age e fala durante os acontecimentos políticos, mas também pelo que se pode apreender de seu comportamento em sua vida privada” (Charaudeau, 2018, p. 145).

d) **Ethos de humanidade:** representado pela figura do sentimento (demonstrar compaixão diante dos que sofrem), da confissão (admitir que não fez o suficiente), do gosto (sobre a vida privada do político, suas preferências artísticas, culinárias, de vestuário, de lazer etc.) e da intimidade (através da cumplicidade com os jornalistas, fazer confidências que repercutam na mídia), demonstrar humor, paciência e elegância. “O ‘ser humano’ é mensurado pela capacidade de demonstrar sentimentos, compaixão para com aqueles que sofrem, mas o é também pela capacidade de confessar suas fraquezas” (Charaudeau, 2018, p. 148).

e) **Ethos de chefe:** se manifesta pelas figuras de guia (o guia-pastor, o guia-profeta e o guia-soberano), de soberano (o chefe-soberano) e de comandante (o senhor da guerra, que faz declarações contra inimigos e pode chegar a declarar guerras em suas fronteiras). Representa a relação do político com o cidadão; “o político deve sua posição ao povo e a ele deve prestar contas” (Charaudeau, 2018, p. 153).

f) **Ethos de solidariedade:** indica o político que se coloca em posição de igualdade com seu povo e age em prol do bem comum. “O ethos de solidariedade faz do político um ser que não somente está atento às necessidades dos outros, mas que as partilha e se torna responsável por elas” (Charaudeau, 2018, p. 163).

[...] o ethos, enquanto imagem que se liga àquele que fala, não é uma propriedade exclusiva dele; ele é antes de tudo a imagem de que se transveste o interlocutor a partir daquilo que diz. O ethos relaciona-se a um cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê. Ora, para

construir a imagem do sujeito que fala, esse outro se apoia ao mesmo tempo nos dados preexistentes ao discurso – o que ele sabe a priori do locutor – e nos dados trazidos pelo próprio ato de linguagem (Charaudeau, 2018, p. 115).

Os diferentes tipos de *ethos* acima mencionados irão se unir para compor, em maior ou menor intensidade, a imagem pública dos atores políticos. Desse modo, “a imagem de um político é constituída pela combinação de vários *ethos*” (Abreu; Rocha, 2019, p. 7).

2.3 O *pathos* como estratégia do discurso político

O termo *pathos* (πάθος) consiste na emoção do auditório, do sujeito alvo do discurso. Palavra de origem grega que significa sofrimento, paixão ou afeto, refere-se às emoções daquele que é alvo do apelo de determinado discurso. Dizemos que um discurso é *patêmico* quando a argumentação é construída em torno de tocar a emoção daquele que se deseja convencer. Tratando do papel do *pathos* como instrumento de persuasão no discurso, Charaudeau afirma que

[...] para tocar o outro, o sujeito falante recorre a estratégias discursivas que focam a emoção e os sentimentos do interlocutor ou do público de maneira a seduzi-lo ou, ao contrário, de maneira a lhe provocar medo. Trata-se, aqui, de um processo de dramatização, ou seja, trata-se de uma armadilha discursiva destinada a aprisionar o outro nas redes de suas pulsões emocionais. É a problemática do *pathos* (Charaudeau, 2010, p. 59).

As emoções não estão diretamente presentes no discurso. Elas surgem na reação dos participantes da troca linguageira. “É pelo fato das emoções se manifestarem em um sujeito “em função de” alguma coisa que esse sujeito se faz representar enquanto tal. Digamos que seja por isso que essas emoções podem ser ditas *representacionais*” (Charaudeau: 2007, p. 241).

A criação de atos dentro do ato comunicativo que apelam à emoção criam uma encenação “que consiste em denunciar uma situação de declínio da qual o povo é vítima [...] [e] designar a fonte do mal sob a figura de um culpado” (Charaudeau, 2007, p. 248-249).

3 O ETHOS MÍTICO: identificação e apelo à emoção no discurso político

Sobre o fenômeno dos mitos políticos, Girardet (1986, p. 32-145) identifica quatro categorias:

a) **mito da conspiração:** baseia-se no medo de que opositores tramam às escondidas e a qualquer momento irão tomar o controle.

b) **mito do salvador:** apresenta-se como solução para os problemas daquele país, estado ou cidade. O *herói da normalidade* é aquele que dedicou sua vida ao país e, na velhice, precisa voltar à ativa para salvar novamente a nação; o *herói da exceção* é o jovem que busca aventura, fama, poder e glória e usa sua bravura e visionarismo para lutar pelo seu povo; o *herói providencial* é tradicional e busca reestruturar a admi-

nistração e gestão do Estado a um modelo anterior; o *herói da profecia* advém das camadas inferiores ou superiores e que acaba ganhando uma aura religiosa ou mística.

c) **mito da idade de ouro**: alimentado pela memória, pela nostalgia, por discursos conservadores, nacionalistas, extremistas, fala de governos do passado como tempos de glória.

d) **mito da unidade**: envolve ideias de nacionalismo, patriotismo, ufanismo, ordem nacional, harmonia, paz, progresso.

Em todas as categorias acima mencionadas, podemos ver a construção de uma imagem (ethos) baseada no apelo à emoção (pathos). O ethos mítico é, essencialmente, patêmico. Ao proferir um discurso, o sujeito que enuncia (no caso desta pesquisa o ator político) “aparece, portanto, ao olhar do outro, com uma identidade psicológica e social que lhe é atribuída, e, ao mesmo tempo, mostra-se mediante a identidade discursiva que ele constrói para si” (Charaudeau, 2018, p. 115).

No ethos mítico ocorre a predominância dos ethos de identificação, sobre os ethos de credibilidade: a criação do mito político está condicionada à construção de uma imagem política que gere identificação com os ideais do cidadão. Essa identificação, que remete ao ethos, passa pelas emoções do interlocutor, apelando então ao pathos.

4 Análise do Corpus

Para a análise do ethos mítico no discurso político iremos nos debruçar sobre emprego do ethos e do pathos no discurso realizado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva na abertura do 7º Congresso do PT, no dia 22 de novembro de 2019.

a) Quanto aos tipos de ethos dos atores políticos (Charaudeau, 2018):

Ethos de competência:

“Em nossos governos, as Forças Armadas foram respeitadas e os chefes militares respeitaram as instituições, cumprindo estritamente o papel que a Constituição lhes reserva” (Silva, 2019).

“Quando perdemos, aceitamos o resultado e fizemos oposição, como determinaram as urnas. Quando vencemos, governamos com diálogo social, participação popular e respeito às instituições” (Silva, 2019).

Ethos de potência:

“Mas se este país quer superar a chaga imensa da desigualdade, recuperar a soberania e o seu lugar no mundo, se quer voltar a crescer em benefício de todos os brasileiros e brasileiras, o Partido dos Trabalhadores é mais do que necessário: ele é imprescindível” (Silva, 2019).

Ethos de caráter:

“Nada nem ninguém vai devolver o pedaço arrancado da minha existência, mas quero dizer que aproveitei esses 580 dias para ler, estudar, refletir e reforçar meu compromisso com o Brasil e com nosso povo sofrido” (Silva, 2019).

Ethos de inteligência:

“Quero dizer que aproveitei esses 580 dias para ler, estudar, refletir e reforçar meu compromisso com o Brasil e com nosso povo sofrido. Voltei com muita vontade de falar sobre o presente e principalmente sobre o futuro do Brasil” (Silva, 2019).

Ethos de chefe (o guia-pastor):

“Hoje me coloco à disposição do Brasil para contribuir nessa travessia para uma vida melhor, vida em plenitude, especialmente para os que não podem ser abandonados pelo caminho” (Silva, 2019).

Ethos de solidariedade:

“Trazemos na origem o compromisso com os trabalhadores, com os mais pobres, com os que carregaram ao longo de séculos o peso da exclusão e da desigualdade” (Silva, 2019).

b) Quanto à presença do pathos (Charaudeau, 2007):

Os argumentos que constroem o ethos de identificação (ethos de potência, ethos de caráter, ethos de inteligência, ethos de chefe e ethos de solidariedade) são fortemente atravessados pelo pathos. Se não forem capazes de tocar as emoções do auditório, esses argumentos não cumprirão sua função persuasiva.

c) *Quanto às categorias de mito político (Girardet, 1986):*

Mito da conspiração:

“Somos, sim, radicais na defesa da soberania nacional, da universidade pública e gratuita, do Sistema Único de Saúde, público, gratuito e universal. Nós não somos meia oposição; somos oposição e meia aos inimigos da educação, da cultura, da ciência e da tecnologia. Nós não aceitamos mais censura, tortura, AI-5 e perseguição a adversários políticos” (Silva, 2019).

5 Considerações Finais

Esta análise teve por objetivo investigar a forma como ethos e pathos relacionam-se na construção do ethos mítico no discurso político. Ficou demonstrado neste estudo que o ethos mítico é essencialmente patêmico, pois é visto nos efeitos da mobilização das emoções explicitadas nos textos. As estratégias que o constroem apelam às emoções. Desse modo, ethos e pathos entrelaçam-se na construção de um ethos que cria identificação ao acionar as emoções daqueles que se deseja convencer: as duas estratégias são complementares.

Ao final deste estudo, constatamos que os ethos de identificação predominam na construção do ethos mítico e mais, que é preciso gerar identificação com o interlocutor para que seja construído um mito político. O ethos mítico

representa um ponto de encontro entre *ethos* e *pathos*, resultando em um tipo de autoimagem mítica e patêmica, construída ao mesmo tempo pelo sujeito enunciador e pelo sujeito interpretante

Com base em nossas análises, podemos afirmar que o *ethos* mítico é um personagem criado pelo sujeito enunciador, revestido de uma aura de mistério e poder. Uma espécie de máscara mítica que surge no interior do ato interenunciativo. Para que o *ethos* de um ator político carregue nuances míticas, faz-se necessário criar uma conexão com os imaginários de verdade dos sujeitos-interpretantes, construindo para si uma imagem que espelhe e personifique as emoções e expectativas do outro.

Referências

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Manuel Alexandre Júnior. Biblioteca de autores clássicos. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda; Centro de Filosofia, 2005.

BEZERRA, Ada K. G.; LIMA, Elizabeth C. de A. **A produção de mitos na política**: a imagem pública de Lula no cenário midiático. Lisboa: BOCC, 2019. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-bezerra-a-producao.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BEZERRA, Ada. **O mito Lula**: política, discursos e cenário midiático. 2011. 335 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2011. Disponível em: <http://ppgcs.sti.ufcg.edu>.

br/wp-content/uploads/2012/10/TESE-ADA-GUEDES.pdf.
Acesso em: 19 dez. 2019.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolingüística do texto e do discurso. *In*: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (org.). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-27.

CHARAUDEAU, Patrick. Pathos e Discurso Político. *In*: MACHADO, Ida Lucia; MENEZES, William; MENDES, Emília (org.). **As emoções no discurso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 240-251.

CHARAUDEAU, Patrick. O discurso propagandista: uma tipologia. *In*: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato. **Análises do Discurso Hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira Lucerna, 2010b. p.57-78.

CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. *In*: MENDES, E.; MACHADO, I. L. (org.). **As emoções no discurso, vol. 2**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010a.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**. São Paulo: Contexto, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2018.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

GIRARDET, Raoul. **Mitos e mitologias políticas**. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

MOSCA, Lineide L. S. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. *In*: MOSCA, Lineide L. S. (org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 17-54.

ROCHA, Ana L. S; ABREU, Cláudia T. C. A construção do ethos no discurso político de Luís Inácio Lula da Silva e de Jair Bolsonaro. *In*: JORNADA DE LINGUÍSTICA TEXTUAL, 1., 2019. **Anais eletrônicos** [...] São Luís: EDUFMA, 2019. p. 40-50. Disponível em: <https://www.jolint.com.br/downloads/anais-2019.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

SILVA, Luís Inácio Lula da. Discurso de Luís Inácio Lula da Silva na abertura do 7º Congresso do PT em 22/11/2019. **Poder 360**, p. 1-5, nov. 2019. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/leia-a-integra-do-discurso-de-lula-no-congresso-do-pt/>. Acesso em: 19 dez. 2019.

VILAR, Leandro. O problema dos mitos políticos. **Seguindo Passos da História**, p. 1-3, set. 2017. Disponível em: <http://seguindopassoshistoria.blogspot.com/2017/09/o-problema-dos-mitos-politicos.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

As marcas textuais da ironia no ambiente tecnodiscursivo
Danielle Ketley de Sousa Pereira e Mariza Angélica Paiva Brito

CAPÍTULO 6

AS MARCAS TEXTUAIS DA IRONIA NO AMBIENTE TECNODISCURSIVO

**Danielle Ketley de Sousa Pereira
Mariza Angélica Paiva Brito**



AS MARCAS TEXTUAIS DA IRONIA NO AMBIENTE TECNODISCURSIVO

Danielle Ketley de Sousa Pereira

Mariza Angélica Paiva Brito

1 Introdução

Desde tempos remotos, tem sido objeto de reflexão o emprego da ironia nas atividades humanas, sendo explorado por diversas perspectivas que abrangem áreas como filosofia, psicanálise, sociologia, retórica, literatura, estilística e, em menor medida, estudos linguísticos. Essa análise lança luz sobre a ironia em contextos nem sempre harmoniosos.

As variadas concepções acerca da ironia geram divergências teóricas entre os pesquisadores, que buscam incessantemente uma definição precisa ou, pelo menos, esclarecedora. Simultaneamente, esforçam-se para desenvolver uma metodologia capaz de identificar as características que diferenciam a ironia de outros textos caracterizados pela ambiguidade. No entanto, são essas questões que alimentam uma discussão interdisciplinar sobre essa forma específica de linguagem, revelando pontos e características que impulsionam os debates, como também, estabelecem similaridades e diferenças entre as abordagens.

Na Antiguidade Clássica, Platão (1965) a apresentou como um meio de alcançar a verdade, atribuindo-lhe dois propósitos: a indagação simulada e a artimanha, conside-

rando-a como uma atitude. Embora as pesquisas sobre esse fenômeno se concentrem principalmente no campo da Literatura, a área da Linguística apresenta poucos estudos sobre a ironia. No entanto, destacam-se na atualidade o trabalho de Pereira (2023) e o artigo de Cavalcante, Brito e Faria (2023), que têm contribuído para essas investigações. Portanto, há ainda muito a ser explorado sobre esse objeto.

Neste capítulo, analisaremos os textos que circulam no ecossistema X (*Twitter*) para investigar as marcas de textualidade da ironia, identificando as características propostas por Hutcheon (2000), como a aresta crítica, que se aproximam dos pressupostos da Linguística Textual (doravante LT). O objetivo é mostrar os possíveis efeitos da ironia no X (*Twitter*), identificando traços do fenômeno que convergem para a abordagem teórica da LT como a referenciação e a intertextualidade.

Seguimos a concepção ecológica da linguagem, proposta por Paveau (2021), que sugere que não devemos dissociar os textos nativos digitais do ambiente em que circulam, mas sim analisá-los de maneira conjunta. Assim, examinamos dois tuítes que apresentam construções irônicas relacionadas à investigação em curso contra o ex-presidente Jair Bolsonaro, abordando a recepção, movimentação e venda de itens presenteados por autoridades estrangeiras durante seu mandato.

Adotamos a proposta teórica de Linda Hutcheon (2000) por sua proximidade com a abordagem teórica da LT, considerando o fenômeno dentro do contexto do texto e atentando para os possíveis efeitos causados no interlocutor.

2 A origem da ironia

Ao investigarmos a trajetória histórica da ironia, deparamo-nos com sua inicial menção na Antiguidade Clássica, especificamente nos diálogos platônicos. Contudo, é importante ressaltar que esse período não marca sua invenção, uma vez que a ironia já permeava a cultura clássica por meio da dramaturgia (Muecke, 1995). O marco histórico reside na constatação de que os diálogos platônicos representam o primeiro registro conhecido que aborda conscientemente esse fenômeno. Nesse contexto, essas reflexões iniciais emergiram no âmbito filosófico, entrelaçadas a outras indagações relacionadas à linguagem.

"A República", obra filosófica de Platão escrita por volta de 380 a.C., é um exemplo notável. Nesse diálogo, Platão apresenta uma série de discussões sobre justiça, a natureza da alma, a organização social e a concepção de um Estado ideal. Estruturada como uma narrativa em que Sócrates desempenha o papel principal, o elemento-chave da ironia permeia toda a obra.

Sócrates, o protagonista desses diálogos, ficou conhecido pelo uso da ironia socrática como parte fundamental de seu método filosófico. Esse estilo de questionamento envolve colocar perguntas aparentemente ingênuas ou destituídas de conhecimento sobre um tema específico.

No entanto, essas perguntas têm o propósito de induzir o interlocutor a confrontar suas próprias crenças e reconhecer suas contradições. O filósofo adota a postura de alguém

em busca de conhecimento, enquanto simultaneamente finge ignorância. Essa abordagem irônica estimula os interlocutores a uma reflexão profunda sobre suas convicções e concepções de mundo. Ao formular perguntas aparentemente simples, Sócrates muitas vezes conduz seus oponentes a se contradizerem ou a admitirem a falta de um entendimento sólido sobre o assunto em questão.

A ironia socrática, portanto, desempenha um papel crucial na busca de Platão por uma compreensão mais profunda da verdade e da sabedoria. Ela possibilita ao filósofo revelar as limitações do conhecimento alheio, bem como incentiva seus interlocutores a buscar uma compreensão mais sólida e coerente de questões morais, sociais e políticas.

O termo grego "eironeia", traduzido como "interrogação dissimulada" (Moisés, 2001), está associado a Sócrates devido ao seu método composto por ironia e maiêutica, conforme relatado por seus discípulos. O método da ironia socrática, conforme concebido pelos gregos, envolve três etapas: a) questionar sobre um conceito específico, b) contradizer o interlocutor e, por fim, c) refutá-lo.

Sócrates acreditava que esse método permitiria purificar os pensamentos dos interlocutores, eliminando equívocos e contribuindo para a construção de um conhecimento livre de preconceitos. Nesse sentido, após essa breve explanação sobre a primeira menção do termo "ironia", passamos agora para a abordagem de Hutcheon (2000) sobre essa intrigante forma de linguagem.

3 A ironia segundo a perspectiva crítica literária de Hutcheon (2000)

Inserida na tradição da crítica literária, Hutcheon (2000) mergulhou nos efeitos da ironia na pós-modernidade, preocupada com a recepção de obras estruturadas nesse elemento. Propôs, assim, uma abordagem da ironia como aresta crítica e como acontecimento, buscando entender como e por que a ironia se manifesta, com foco no seu funcionamento contextual.

Nossa definição de ironia adotada, parte de Hutcheon (2000, p. 28), na qual destaca que é a "transmissão intencional tanto da informação quanto da atitude avaliadora além do que é apresentado explicitamente". A autora evita uma perspectiva "intencionista", reconhecendo a importância da interpretação no contexto, considerando o intérprete como um agente que atribui significados com propósitos específicos em situações particulares. Segundo ela, a aresta avaliadora da ironia é essencial e a diferencia de outras formas estruturalmente semelhantes, como a metáfora, alegoria e trocadilhos.

Hutcheon concentra sua análise no fenômeno irônico, explorando sua utilização em situações reais de comunicação. Destaca que a ironia só se concretiza na interação, quando é compreendida pelo público. Seu enfoque está em compreender como e por que a ironia é usada e entendida como prática discursiva, estudando as consequências de sua compreensão ou malogro.

A cientista canadense destaca a importância de considerar a ironia como um "tópico político", assim examina os efeitos discursivos dessa linguagem na interação, afastando-se de uma abordagem formalista que trata a ironia isoladamente. A ironia, para Hutcheon, não deve ser analisada apenas como um tropo, mas como parte de uma estratégia discursiva. Segundo a autora:

Diferentemente da metáfora e da alegoria, que necessitam de uma suplementação similar de sentido, a ironia possui uma aresta avaliadora e consegue provocar respostas emocionais dos que a “pegam” e dos que não a pegam, assim como dos seus alvos e daqueles que algumas pessoas chamam de suas vítimas (Hutcheon, 2000 p. 16).

Hutcheon ressalta que a interpretação da ironia é influenciada pelos usos dados a ela, enfatizando a necessidade de compreender como a ironia se manifesta em contextos comunicativos reais. Sua abordagem sociointeracionista observa a dinâmica estabelecida entre locutor e interlocutor por meio do texto, baseando-se em conhecimentos de contexto, regras e intertextos compartilhados pela comunidade discursiva.

A ironia, então, significará coisas diferentes para diferentes jogadores. Do ponto de vista do *interpretador*, a ironia é uma jogada interpretativa e intencional: é a criação ou inferência de *significado* em acréscimo ao que se afirma – e diferentemente do que se afirma – com uma atitude para o dito e o não dito. A jogada é geralmente disparada (e, então, direcionada) por alguma evidência textual ou contextual ou por marcadores sobre os quais há concordância social. Entretanto, do ponto de vista do que eu também (com reservas) chamarei de *ironista*, a ironia é a transmissão

intencional tanto da informação quanto da atitude avaliadora além do que é apresentado explicitamente. (Hutcheon, 2000, p. 28 grifo próprio).

A ironia, segundo Hutcheon, é um processo culturalmente moldado, logo, possui uma ambiguidade constitutiva. Ela significa coisas diferentes para diferentes participantes, sendo interpretada e avaliada de acordo com os usos dados a ela. A aresta avaliadora e as respostas emocionais são aspectos essenciais para compreender a proposta da autora.

As características propostas por Hutcheon (2000) para analisar a ironia oferecem uma estrutura abrangente, como também refinada para compreender esse fenômeno linguístico complexo. Aqui estão algumas dessas características e uma exploração mais detalhada de cada uma:

1. Aresta Crítica:

- A ironia, segundo Hutcheon, possui uma aresta crítica. Isso significa que ela tem uma conotação crítica e é frequentemente utilizada para questionar, desafiar ou até mesmo ridicularizar ideias, valores e normas estabelecidas. A aresta crítica permite que os locutores expressem críticas sutis sem adotar uma abordagem frontal ou direta.

2. Complexidade Semântica:

- A ironia é uma forma de comunicação complexa que envolve significados não literais. Pode ser expressa por meio de palavras, entonação e estrutura das frases, exigindo uma análise cuidadosa para captar suas múltiplas camadas de sentido. Hutcheon destaca que a ironia vai além do significado

literal, exigindo um entendimento mais profundo das intenções subjacentes.

3. Intencionalidade Atribuída:

- A compreensão da ironia, de acordo com Hutcheon, depende da atribuição de intenções ao locutor. Os interlocutores precisam interpretar o que o locutor realmente pretende comunicar, o que pode nem sempre ser evidente no enunciado irônico. A intencionalidade atribuída é crucial para decifrar as nuances da ironia.

4. Conhecimentos Compartilhados:

- A ironia pressupõe um certo nível de conhecimento compartilhado entre o locutor e os ouvintes. A compreensão do sentido pretendido da ironia muitas vezes requer a partilha de códigos culturais, valores e normas sociais. Hutcheon destaca a importância desse conhecimento partilhado para uma interpretação adequada da ironia.

5. Marcadores Textuais do Contexto:

- O contexto em que a ironia é expressa é fundamental para a sua interpretação. Marcadores textuais, como o uso de aspas, entonação específica ou até mesmo o contexto social da interação, podem ajudar a indicar a natureza irônica do discurso. A compreensão da ironia, portanto, é fortemente influenciada pelo contexto em que ocorre.

Essas características propostas por Hutcheon fornecem uma estrutura analítica sólida para explorar a riqueza e a complexidade da ironia.

Ao combinar essas características com os critérios analíticos da LT, é possível examinar o uso da ironia de maneira mais detalhada, identificando seus recursos linguísticos específicos, seu impacto no texto, bem como suas implicações sociais e culturais. Essa abordagem proporciona clareza sobre as estratégias comunicativas empregadas pelos locutores, as possíveis interpretações pelos interlocutores e os efeitos discursivos alcançados pela ironia.

Cavalcante, Brito e Faria (2023) concordam com Hutcheon ao enfatizar a importância de abordar a ironia considerando toda a cena em que ocorre, realizando uma análise linguístico-textual para compreender suas nuances. A análise proposta por Hutcheon, combinada com os critérios analíticos da LT, permite uma investigação mais detalhada do uso da ironia, identificando seus recursos linguísticos, seu impacto no texto e suas implicações sociais e culturais.

As características propostas por Hutcheon e as marcas intertextuais e referenciais podem revelar as estratégias comunicativas dos locutores, as possíveis interpretações pelos interlocutores, bem como os efeitos discursivos alcançados pela ironia.

Em resumo, a combinação das características da ironia com os critérios analíticos da LT representa uma abordagem valiosa para explorar a complexidade desse recurso retórico, proporcionando uma compreensão aprofundada de sua natureza multifacetada e de sua função comunicativa nas interações, especialmente nas mídias sociais. No próximo item, discutiremos sobre intertextualidade e referência.

4 Marcas de referência e intertextualidade para avaliar os conhecimentos compartilhados

Tomamos a intertextualidade em consonância com Carvalho (2018, p. 111), que a compreende “como fenômeno textual-discursivo pontual, em geral planejado e sempre indiciado, a partir do qual se (re)constroem sentidos. Trata-se de um recurso que, embora não essencial, confere criatividade à textualização.”

Para mais, Carvalho (2018), visando abordar de maneira abrangente as intertextualidades, propôs um alargamento da visão já estabelecida. O objetivo da autora não é negar ou excluir os estudos anteriores sobre o fenômeno, mas, sim, reunir novamente as definições clássicas, permitindo abranger o fenômeno em outros contextos de produção. Assim, estabeleceu que a relação entre textos, gêneros e estilos, se subdivide em duas formas distintas, que nomeou por intertextualidade estrita e ampla, não sendo excludentes, em outros termos, admitindo-se que, em um mesmo texto, possam coexistir as duas.

Desse modo, no concerne à intertextualidade estrita, Carvalho (2018, p. 81) a definiu como a “inserção efetiva de parte(s) de um texto em outro ou pela transformação/ derivação de um texto específico ou de partes dele em outro texto”. Isto é, podemos averiguar o diálogo entre textos específicos, seja porque constatamos partes de um texto presente em outro, seja porque um texto foi modificado, transformado em outro texto.

Adotamos a perspectiva de Carvalho (2018, p. 111) ao abordar a intertextualidade como um fenômeno textual-discursivo pontual, geralmente planejado e sempre indicado, a partir do qual os sentidos são (re)construídos. Conforme a compreensão da autora, embora não seja essencial, a intertextualidade confere criatividade à textualização.

Quanto à intertextualidade estrita, Carvalho (2018, p. 81) a define como a "inserção efetiva de parte(s) de um texto em outro ou pela transformação/derivação de um texto específico ou de partes dele em outro texto". Em outras palavras, podemos identificar o diálogo entre textos específicos, seja pela presença de partes de um texto em outro, seja pela modificação e transformação de um texto em outro.

Quanto à intertextualidade ampla, explica-nos que são

[...] dadas pela retomada não de um texto específico em outro, mas por uma marcação menos facilmente apreensível, porque mais difusa e relativa a conjuntos de textos, verificada por indícios atinentes à forma composicional de um padrão de gênero; ao estilo de um autor deduzido de vários de seus textos ou a uma temática particular divulgada por diversos textos (Carvalho, 2018, p. 81).

Isto significa que a ampla é tangível no cotexto, enquanto unidade de análise, desse modo, é inexequível a identificação do diálogo com um único texto, mas, sim, com um conjunto de textos.

Assim, de acordo com Carvalho (2018), a intertextualidade pode ocorrer tanto através de textos que remetem a outros textos específicos quanto de textos que se referem a diversos outros textos. A esse respeito, a cientista explica que

a presença de uma das formas não exclui a possibilidade de essas formas coexistirem no mesmo texto.

Dentro desta proposta delineada por Carvalho (2018), existem ainda as ramificações. As estritas se subdividem em copresença (citação; alusão estrita; paráfrase) e derivação (paródia; transposição), já as amplas são manifestadas em três situações: “i) pela imitação de parâmetros de gênero, ii) pela imitação do estilo de autor, iii) pelas alusões a textos não particulares.”

As intertextualidades estritas ocorrem como uma forma de referência a textos específicos e recuperáveis. Começando pela copresença, que acontece quando um texto se repete em outro. Já a relação de derivação é definida por um texto completo que se origina a partir de outro texto completo.

Acerca da alusão, consideramos como um ponto relevante, uma vez que constatamos que como um dos processos recorrentes em nossas análises. Para tanto, tomaremos as profícuas contribuições de Cavalcante *et al.* (2022).

Cavalcante *et al.* (2022, p. 382) definem a alusão ampla como “uma relação intertextual em que o locutor deixa pistas para que seu interlocutor resgate o sentido pretendido do texto, pois há insinuações, **menções indiretas ao texto-fonte no novo texto**” ao passo que a alusão estrita “é como uma referência que se faz a partes de outro texto, sem repeti-lo, mas apenas **sugerindo pistas** que façam o interlocutor lembrar-se dele”. Nessa perspectiva, destacam que tanto a alusão ampla quanto a estrita são como “um jogo camuflado de vozes” (Cavalcante *et al.*, 2022, p. 393).

A LT tem compreendido a referenciação como o processo altamente dinâmico de construção de referentes (ou objetos de discurso) em um texto (Cavalcante; Custódio Filho; Brito, 2014). Isto é, diz respeito ao processo de se referir aos referentes, no cotexto, por meio de recursos linguísticos.

Essa abordagem, conforme Mondada e Dubois (2003) surge como oposição à ideia de que as palavras e as coisas têm uma correspondência já estabelecida e preexistente. Ao contrário, as cientistas propõem que seja feita a transição do estudo da referência para o estudo da referenciação, que questiona a categorização e a instabilidade das categorias do mundo, defendendo o estudo de como as categorias e as entidades são elaboradas no discurso, levando em consideração sua instabilidade, mas também sua estabilização por meio de algumas estratégias.

É por isso que mencionam os referentes, nesta proposta, como objetos de discurso, com o objetivo de ressaltar que é na interação discursiva, situada socio cognitivamente, que negociamos as categorias do mundo.

Para Cavalcante (2012) o referente é um objeto, ou seja, um elemento ou uma entidade, construído a partir do texto. À medida que as expressões referenciais são recursos linguísticos que manifestam os referentes no cotexto.

Nos estudos do texto, de acordo com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), a proposta de Mondada e Dubois (2003) ocorreu uma evolução de uma análise de cadeias referenciais, que se concentrava na forma como a informação sobre uma entidade era estabelecida e processada no texto (principalmente as expressões nominais), para um estudo

mais abrangente que considera mais fatores para a construção do referente no texto do que apenas expressões linguísticas.

Cavalcante *et al.* (2022) pontua que a referenciação é possivelmente o critério mais central e mais profícuo da LT, porque se relaciona com os demais critérios analíticos do texto.

Outra constatação importante de Cavalcante *et al.* (2022, p. 270-271) é de que

[...] só podemos tratar de referentes no âmbito do texto na interação efetiva, na qual se encena o circuito comunicativo, porque é lá que os participantes, como atores sociais, calculam o que vão falar, projetam como podem se dirigir ao outro, tendo em vista os valores sociais e as crenças do contexto social em que se encontram. É dessas projeções mútuas, com um contexto a elas incorporado, que emergem os referentes no texto, e é por isso que Mondada (1994) caracteriza toda essa dinâmica como uma negociação complexa, tanto para elaborar os objetos de discurso quanto para encontrar a maneira mais adequada de expressá-los a cada momento.

A referenciação, como um processo intrincado de negociação, destaca a complexa elaboração dos objetos de discurso e a forma como são expressos, resultantes dessa dinâmica interativa. Os autores ressaltam a centralidade da referenciação na LT e sua inter-relação com outros critérios analíticos do texto.

No escopo deste capítulo, um dos critérios examinados é como a referenciação é empregada em textos que exibem características de ironia. Tal abordagem sublinha a importância da referenciação na compreensão desses textos e na

construção de significados, pois está intrinsecamente ligada à interação efetiva entre os participantes, onde o circuito comunicativo é representado.

Destacamos que a referenciação não pode ser abordada isoladamente, mas sim como parte integrante de um contexto social, no qual os atores sociais, ou seja, os participantes da interação, calculam suas expressões e escolhem como se dirigir ao outro. Essa dinâmica leva em consideração os valores e crenças presentes no contexto social em que estão inseridos, dando origem aos referentes no texto.

Nesse contexto, é crucial reconhecer que a ironia está profundamente enraizada no ambiente em que ocorre. Portanto, a contextualização desempenha um papel essencial em nossas análises. Isso implica considerar o contexto cultural, social e situacional em que a ironia se desenrola. A compreensão adequada da ironia demanda uma análise cuidadosa das normas sociais, das crenças compartilhadas e das nuances contextuais que moldam sua interpretação e uso.

5 Análise

As análises foram conduzidas em publicações do X (*Twitter*) referentes ao mês de agosto deste ano, período em que se desencadeou uma investigação sobre a entrada ilegal de joias originárias da Arábia Saudita em 2021. Nesse contexto específico, realizamos nossas análises. Na primeira postagem, um usuário compartilha a imagem da capa da edição impressa da revista Carta Capital, correspondente ao número 1273, veiculada em 17 de agosto de 2023.

Figura 1 - Tuíte 01



Fonte: X (Twitter) (2023)⁷

Na construção imagética da capa, tem-se a figura do ex-presidente, Jair Bolsonaro, vestido em um cartaz que faz uma alusão ampla, conforme Carvalho (2018), aos vendedores que usam deste recurso para anunciar seu produto na rua. A ironia é construída pelo uso da imagem de Bolsonaro associada à venda dos itens que estão sendo divulgados “ouro, relógios e joias” que fazem referência aos objetos da investigação deflagrada.

⁷ Disponível em: <https://twitter.com/dbelemlopes/status/1692606727114436641>
Acesso em: 19 ago. 2023.

Ademais, no rodapé da imagem final, há uma outra referência à operação da PF mencionando “Cid, Wassef e militares”, todos eles investigados juntamente com o ex-líder da república e a sua família.

Embora, a legenda eleita pelo usuário não apresente traços de ironia como a ambiguidade e os sentidos implícitos, a escolha por publicar a capa da Carta Capital e o concordar com o “Que capa, senhoras e senhores” colaboram para que consideremos que este tuíte apresente marcas de ironia, especialmente na composição da capa.

Neste tuíte, também encontramos a aresta crítica proposta por Hutcheon (2000), pois há uma crítica implícita na investigação em curso envolvendo o ex-presidente Jair Bolsonaro. De maneira sutil, há uma indicação de que Bolsonaro não poderia ter vendido as joias, uma vez que estas não foram destinadas a ele, mas sim à república.

No mês de março deste ano, deu-se início a uma investigação relacionada à entrada ilegal de joias originárias da Arábia Saudita, em 2021, transportadas nas bagagens

de membros de uma comitiva que acompanhava o então Ministro de Minas e Energia, Bento Albuquerque, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro. A Receita Federal (RF), na época, comunicou o Ministério Público Federal (MPF), alegando que o governo em exercício não havia cumprido os procedimentos necessários para incluir as joias no patrimônio da União, como é requerido no caso de presentes recebidos por presidentes da República durante seu mandato.

As joias foram retidas pela RF por mais de um ano e seu valor foi avaliado em mais de R\$ 5 milhões. Entre as peças, encontrava-se um colar, um par de brincos, um anel e um relógio, destinados à ex-primeira-dama Michelle Bolsonaro.

Durante as investigações, a Polícia Federal (PF) confirmou que o ex-presidente tinha conhecimento das tentativas de seus aliados de vender as joias presenteadas ao Brasil por delegações estrangeiras. As mensagens encontradas no celular apreendido do tenente-coronel Mauro Cid, ex-assessor de Bolsonaro, reforçam que o ex-presidente estava ciente das negociações.

Em 17 de agosto, o ministro Alexandre de Moraes, do Supremo Tribunal Federal (STF), autorizou a quebra dos sigilos bancário e fiscal de Jair Bolsonaro e de sua esposa, Michelle Bolsonaro, com o objetivo de verificar se o dinheiro proveniente da venda das joias presidenciais foi repassado ao ex-presidente.

Essa decisão ocorreu no mesmo dia em que o advogado do tenente-coronel Mauro Cid, Cezar Bittencourt, declarou que seu cliente admitiria ter vendido as joias da Presidência da República a mando de Bolsonaro e ter entregue o dinheiro em espécie. O valor da venda pode ter ultrapassado R\$ 1 milhão.

De acordo com informações do STF, foi elaborada uma estratégia para contornar o registro das joias pelo setor do Palácio do Planalto responsável pela catalogação. O ex-ajudante de ordens de Bolsonaro, tenente-coronel Mauro Cid, seu pai, o general da reserva Mauro César Lourena, o segundo-tenente do Exército Osmar Crivelatti, braço direito de Mauro

Cid, e o ex-advogado da família Bolsonaro, Frederick Wassef, estariam envolvidos no esquema.

A operação da PF, na qual essas figuras tornaram-se alvo, recebeu o nome de "Lucas 12:2", em alusão a um versículo bíblico que diz "não há nada escondido que não venha a ser descoberto, ou oculto que não venha a ser conhecido". Essa operação foi deflagrada em 11 de agosto, com mandados de busca autorizados pelo ministro Alexandre de Moraes, do STF, que apontou indícios de que o esquema foi realizado por determinação de Bolsonaro.

A partir desta investigação criminosa, várias manifestações dos usuários das redes sociais foram observadas em muitas postagens, incluindo o tuíte 02, que também demonstra a construção da ironia realizada por meio das marcas de referência e intertextualidade para avaliar os conhecimentos compartilhados, sejam eles amplos ou específicos, necessários para a interpretação da ironia em cada interação analisada.

Figura 2 - Tuíte 02



Fonte: X (Twitter) (2023)⁸

No tuíte 02, encontramos a figura do filho mais novo de Jair Bolsonaro, Jair Renan, entre os filhos homens. Para contextualizar, assim como seu pai e seus irmãos, Jair Renan também foi alvo de uma operação policial. Esta da polícia civil no Distrito Federal. Em 24 de agosto de 2023, a polícia executou dois mandados de busca contra Renan, um em Balneário Camboriú e outro em Brasília, em uma investigação

⁸ Disponível em: <https://twitter.com/Elaine32268185/status/1695446782082269554>. Acesso em: 27 ago. 2023.

relacionada a um grupo suspeito de praticar estelionato, falsificar documentos, sonegação fiscal e lavagem de dinheiro.

Nos endereços associados a ele, foram apreendidos um celular, um HD e alguns papéis com anotações. Há suspeitas de que os envolvidos tenham fabricado informações empresariais, incluindo faturamento, utilizando dados de contadores sem o consentimento destes. A operação foi nomeada de Nexum, em referência a um instituto contratual do direito romano, que representa a transferência simbólica de dinheiro e direitos.

O diálogo intertextual é utilizado de forma irônica ao fazer alusão à investigação das joias envolvendo o ex-presidente, pai de Renan, e ao usar a expressão “é o meu cordão umbilical”, que normalmente representa a ligação entre o bebê e a mãe, mas aqui é usada para simbolizar a conexão com o pai, Jair Bolsonaro, através do cordão que é feito com os itens sob investigação.

Portanto, conclui-se que a intenção do autor da charge é enfatizar que, seguindo os passos do pai, que está sendo investigado, Jair Renan também estaria envolvido nos crimes que estão sendo apurados pela polícia. Assim, a ironia se torna uma forma de comunicação ambígua, exigindo que os interlocutores considerem o contexto no qual está inserida para interpretá-la corretamente. Destarte, para compreender a ironia, é necessária uma análise aprofundada do texto, das relações sociais, das intenções do locutor e do possível receptor da mensagem.

6 Considerações finais

Diante da análise das publicações no X (Twitter) relacionadas à investigação sobre a entrada ilegal de joias no Brasil, provenientes da Arábia Saudita, e das operações policiais envolvendo membros da família Bolsonaro, é possível perceber a presença marcante da ironia como recurso comunicativo. Essa ironia se manifestou por meio de diversos elementos, tais como a intertextualidade, a referenciação, a alusão e a construção imagética, como observado nos tuítes analisados.

A ironia, conforme abordada por Linda Hutcheon (2000), revela-se como uma ferramenta crítica que permite questionamentos sutis, desafiando ideias, valores e normas estabelecidas. As características propostas pela autora, como a aresta crítica, a complexidade semântica, a intencionalidade atribuída, os conhecimentos compartilhados e os marcadores textuais do contexto, foram identificadas nas análises, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das manifestações irônicas.

A intertextualidade, categorizada por Carvalho (2018) em formas estritas e amplas, também desempenharam um papel crucial na construção da ironia. As referências a eventos específicos, como a investigação das joias, e o uso de expressões que remetem a contextos mais amplos demonstram como os usuários exploram diferentes camadas de sentidos.

A referenciação, por sua vez, destaca-se como uma negociação complexa na elaboração de objetos de discurso (Cavalcante *et al.*, 2022) sendo fundamental na criação de senti-

dos. A ironia, como estratégia argumentativa, é moldada pela interação discursiva e pelos valores e crenças presentes no contexto social, exigindo uma análise cuidadosa das nuances contextuais para uma compreensão adequada.

A presença da ironia nas publicações analisadas revela a dinâmica e a complexidade das interações sociais, políticas e culturais no ambiente digital. A utilização de recursos linguísticos e multimodais para expressar críticas, insinuações, bem como questionamentos demonstra como a ironia atua como um espelho das complexidades da sociedade contemporânea, refletindo e desafiando narrativas estabelecidas.

A análise conjunta de características da ironia e critérios analíticos da Linguística Textual proporcionou uma interpretação sólida para compreender as estratégias argumentativas empregadas e os efeitos possíveis alcançados nas mídias sociais.

Finalmente, evidenciamos que a ironia, como reflexo das intrincadas questões contemporâneas, se revela como uma ferramenta poderosa para articular críticas e indagações de forma sutil e multifacetada.

Referências

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P.; FARIA, M.G.S. **Atos linguageiros de ironia sarcástica: considerações argumentativas em linguística textual**, 2023. (No prelo).

CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Linguística Textual: conceitos e aplicações**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2022.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CARVALHO, A. P. L. **Sobre intertextualidades estritas e amplas**. 2018. 136 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

HUTCHEON, L. **Teoria e política da ironia**. Minas Gerais: UFMG, 2000.

MOISÉS, M. **A criação literária: Prosa II**. São Paulo: Cultrix, 2001.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. **Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação**. São Paulo: Contexto, p. 17-52, 2003. (Referenciação).

MUECKE, D. **Ironia e o irônico**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

PLATÃO. **A República**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1965.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas**. Trad. J. L. Costa e R. L. Baronas. Campinas, SP: Pontes, 2021.

PEREIRA, D. K. S. **Aspectos textuais da ironia**. 2023. Dissertação (Mestrado) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Acarape, 2023. (No prelo).

Linguagem, Sociedade e Ensino

Glória França, Mônica da Silva Cruz, Marize Barros Rocha Aranha e Ana Lúcia Rocha Silva (org.)

CAPÍTULO 7

INTERTEXTUALIDADES ESTRITAS E AMPLAS NA TECNODISCURSIVIDADE

Dálete de Castro Braga Costa
Mônica Magalhães Cavalcante



INTERTEXTUALIDADES ESTRITAS E AMPLAS NA TECNODISCURSIVIDADE

Dálete de Castro Braga Costa
Mônica Magalhães Cavalcante

1 Introdução

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo” (Bakhtin, 1961, p. 293). Com essa citação, compreendemos que todo enunciado é um elo infinito com enunciados anteriores, instaurando uma cadeia dialógica infinita. Se essa constatação é um pressuposto tão inquestionável que não carece de comprovação, deve ser evidenciado, por outro lado, aquilo que, do dialogismo, pode ser tratado como intertextualidade mostrada e, de algum modo, marcada. É justamente essa marcação de diálogos entre dois ou mais textos, entre gêneros e estilos que interessa à Linguística Textual (LT). A intertextualidade é a categoria de análise da LT responsável por descrever o modo como os textos, gêneros e estilos se tocam.

A concepção de intertextualidade, inicialmente introduzida por Julia Kristeva (1974) na Teoria Literária, propõe que todos os textos constituem uma espécie de "mosaico de citações". Esta ideia foi posteriormente explorada como uma categoria de análise por Genette (2010), chamada de “transtextualidade” e subdividida em cinco categorias: intertextualidade, paratextualidade, metatextualidade, arquitextu-

alidade e hipertextualidade. Piègay-Gros (2010) reformulou essa abordagem, ampliando a noção de intertextualidade e enfatizando-a como uma categoria concretizada por meio de movimentos de copresença, como citação, alusão, plágio e referência, ou de derivação, como paródia, travestimento burlesco e pastiche.

No decorrer das pesquisas, a intertextualidade passou por adaptações, com a inclusão e exclusão de novos processos, no entanto foi Carvalho (2018) que reconheceu a necessidade de expandir a intertextualidade, analisando textos multissemióticos e fenômenos menos evidentes. Ana Paula Carvavalho, nessa pesquisa, propôs a reorganização e o redimensionamento dos fenômenos intertextuais em duas grandes classes: a das estritas e a das amplas. Segundo a autora, a intertextualidade pode ser considerada estrita quando há retomada de um texto específico, e deve ser tomada como ampla quando for retomado não um texto particular, mas aspectos de diversos textos, ou de traços estilísticos de gêneros, ou de marcas autorais de sujeitos. As intertextualidades amplas requerem, pois, um conhecimento compartilhado na sociedade, ou, no mínimo, comum aos participantes de uma interação.

A presente pesquisa foca na análise dos processos intertextuais no contexto da tecnodiscursividade. Inicialmente, utilizamos o trabalho precursor de Genette (2010) como base, incorporando contribuições subsequentes. Adotamos as categorias de intertextualidade estrita e ampla de Carvalho (2018) e consideramos a ampliação da alusão ampla, con-

forme proposto por Cavalcante (2021), mesmo em processos estritos.

Para orientar nossa investigação, apoiamo-nos nos pressupostos de “tecnodiscurso” de Marie-Anne Paveau (2021), que o define como um conjunto de produções on-line. Também a concepção de “discursos digitais nativos”, de Paveau, é aqui analisada nos limites do que entendemos por “textos digitais nativos”. Assim sendo, seguimos a perspectiva da Linguística Textual, mas estabelecemos interfaces com a Análise do Discurso Digital.

O objetivo central desta pesquisa é analisar os processos intertextuais considerando a tecnodiscursividade, o que nos levou a ponderar sobre como se davam as intertextualidades no ambiente digital e sobre como os fenômenos se marcavam nesse contexto.

2 Intertextualidade amplas e estritas na tecnodiscursividade

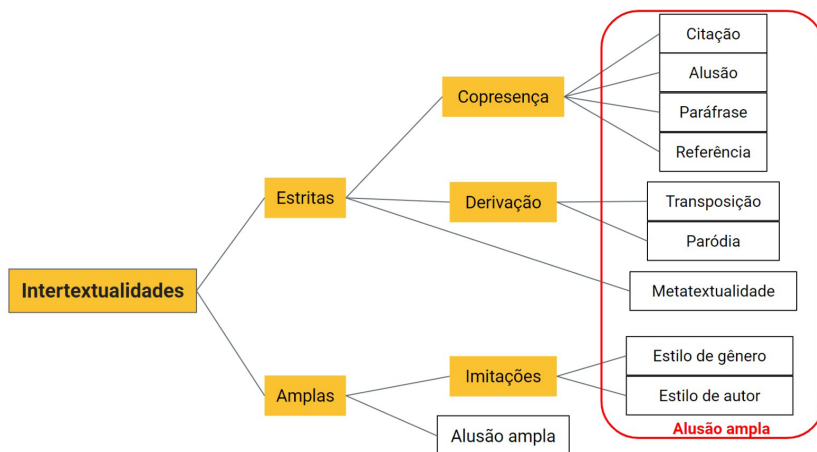
Para Carvalho (2018), as intertextualidades podem retomar um texto específico, em um movimento estrito, em processos de copresenças e de derivações. Como bem demonstrou Faria (2014), esses dois fenômenos, além de não serem mutuamente exclusivos, podem ser colaborativos, porque as derivações, no fundo, são evidenciadas por copresenças.

Como propusemos em outro trabalho (Costa, no prelo), no ambiente digital, o fenômeno da intertextualidade pode se materializar de duas maneiras. A primeira é a técnica, a qual é instaurada através dos recursos fornecidos pela

máquina, como o compartilhamento – que priorizamos demonstrar com exemplos, por acreditarmos que esta é a nossa contribuição mais significativa. A segunda se expressa por meio dos recursos multissémioticos, como já discutidos em vários estudos de visão dualista da linguagem, que faziam a separação entre as ações humanas e não humanas. Mas nossa investigação altera esse olhar para os sistemas semióticos de um texto levando em consideração o caráter híbrido das práticas languageiras na tecnodiscursividade e as propriedades que a caracterizam.

Para nós, fazem parte das intertextualidades estritas a citação, a alusão, a paráfrase, a referência, a transposição, a paródia e a metatextualidade. Das intertextualidades amplas, fazem parte os processos de alusão e de imitação de estilo de gênero ou de autor. A isso, devemos acrescentar que a alusão ampla ampara todos os processos estritos. Esta redimensão, que encampamos em nossa dissertação de mestrado pode ser visualizada na figura a seguir:

Figura 1 - Classificação das intertextualidades na tecnodiscursividade



Fonte: Costa (no prelo) - elaboração com base em Genette (2010), Piègay-Gros (2010), Carvalho (2018) e Cavalcante (2021)

Sustentamos a ideia de que os textos digitais nativos têm a capacidade de interagir de maneira complexa com outros textos, com a ativação de ferramentas tecnológicas presentes no ecossistema, o que pode ser explicado pelo hibridismo entre os componentes linguísticos e a não linguísticos (Paveau, 2021).

Escolhemos analisar textos digitais nativos extraídos dos ecossistemas X (*Twitter*) e *Instagram*, a fim de elucidar a manifestação da intertextualidade estrita, que envolve alusões amplas, dentro desses ecossistemas digitais.

a) Intertextualidades estritas

Com base em Piègay-Gros (2010), compreendemos que a copresença é a inserção de partes de um texto-fonte no texto intertextual, isto é, a inclusão de fragmentos de um texto anterior em um novo. Sustentamos que, na esfera tecnodiscursiva, a copresença pode manifestar-se por meio de quatro modalidades - citação, paráfrase, alusão e referência – como demonstraremos a seguir.

O processo intertextual de citação se dá quando há a transcrição de partes de um texto anterior em um novo momento enunciativo, e possui um nível mais evidente de explicitação, uma vez que geralmente é acompanhada por aspas, sinais tipográficos que delimitam claramente o início e o término do texto original. Na tecnodiscursividade, reconhecemos que o procedimento ocorre através da reutilização de uma parte de um tecnotexto anterior específico, contudo, as indicações são distintas, e a transferência ocorre por meio de interações em tecnobotões designados para transferir o texto de um local para outro. Vejamos o exemplo na Figura 2.

Figura 2 - Exemplo 1 – Janja divulga o Desenrola Brasil



Fonte: Instagram (2023)⁹

Na rede social X (*Twitter*), várias formas de compartilhamento estão disponíveis. Para este trabalho, limitar-nos-emos ao retuíte com comentário: o usuário compartilha o tuíte de outra pessoa, acrescentando um comentário que aparece acima do tuíte compartilhado. Este último é isolado por linhas que delimitam um retângulo ao seu redor, desempenhando

⁹ @JanjaLula. Disponível em: <https://twitter.com/janjalula/status/1727366570794422278?s=> Acesso em: 08 dez. de 2023.

o papel de marcas tipográficas que indicam a fronteira entre o texto atual e o texto original.

No texto do exemplo 1, em uma ordem cronológica, surgiu o do texto publicado por @secomvc, anunciando o mutirão de quitação de dívidas ocasionado pelo programa Desenrola Brasil. Posteriormente, em meados de novembro de 2023, a primeira-dama, Janja, cancelou compromissos de sua agenda oficial por recomendações médicas e, na mesma época, retuitou a publicação do @secomvc, adicionando o comentário de que ainda estava no processo de recuperação e divulgando o Desenrola Brasil.

Com isso, defendemos que se trata de uma citação, pois temos uma menção direta e marcada de um trecho de um outro texto, visto que o tuíte da primeira-dama é composto por seu comentário, que está situado próximo a sua foto de perfil, seu nome de usuário e seu @; abaixo, isolado por uma linha retangular, temos partes por partes do trecho de um texto-fonte, a foto e o @ do autor do texto-fonte. Nesse tipo de compartilhamento, não há transferência de curtidas ou comentários. Todas as reações e comentários serão direcionados ao tecnotexto criado por @JanjaLula. Vale ressaltar que, no ambiente digital, majoritariamente, o nome do locutor é marcado pela foto de perfil e pelo nome de usuário com o @.

A **paráfrase** é o processo que lida com as retomadas a textos anteriores por meio de adaptações sintáticas do texto-fonte, seja para didatizá-lo, seja para moldá-lo a contextos específicos. Em análises dualistas, os locutores apresentavam explicitamente a fonte do texto parafraseado. No ambiente digital, há uma limitação no número de caracteres, o que

exige que os locutores sejam cada vez mais sucintos. Essas características intervêm no modo de fazer o texto e, consequentemente, de estabelecer as relações de intertextualidade, como podemos observar em casos de paráfrases a um texto sem a presença da fonte ou sem sobrevir uma citação. O reconhecimento do texto-fonte advém da sua ampla divulgação e instauração na memória coletiva de uma determinada comunidade – por meio de alusões amplas, como podemos observar a seguir.

Em dezembro de 2023, a influenciadora digital Bianca Andrade, popularmente conhecida como Boca Rosa, concedeu uma entrevista ao podcast sobre maternidade, *MaterniDelas*, apresentado por Tata Estaniecki e Viih Tube. Na ocasião, Boca Rosa compartilhou sobre a sua chegada em casa com um filho recém-nascido:

“E quando cê chega em casa - não sei se pra vocês foi a mesma situação, porque a gente vive coisas diferentes – cê tá assim lascada, fedida de dar mamá pro bebê, aquela situação sem dormir e com aquele medo de...né...de derrubar o bebê porque tá com sono e tudo mais. E o homem tá lá ó: ‘uhul!’, querendo botar pagode alto, fazer churrasco, chamar a galera.” (sic).

Após a fala de Bianca Andrade, surgiram diversos textos a respeito do assunto: muitas mães compartilharam relatos semelhantes ao da influenciadora ou comentaram a respeito da disparidade comportamental entre ser mãe e ser pai. Vejamos:

Figura 3 - Exemplo 2 – Tuíte sobre puerpério de Boca Rosa



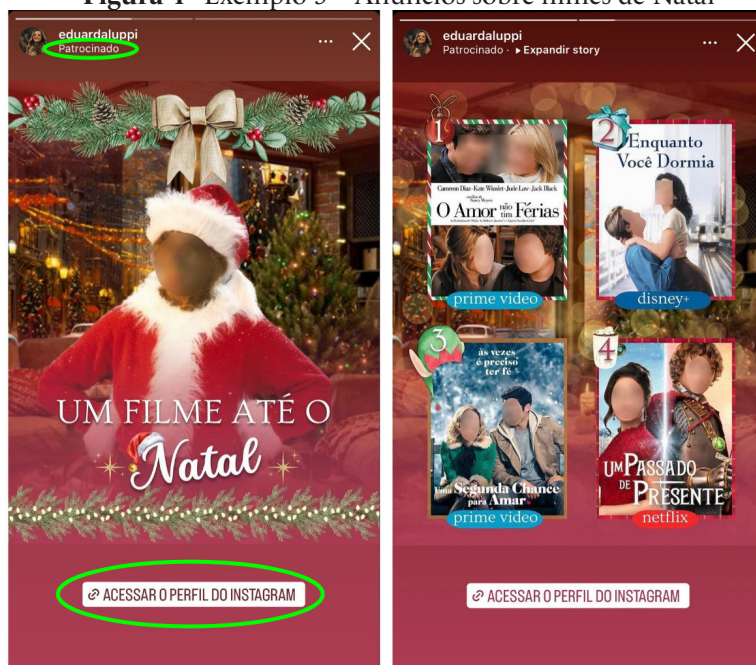
Fonte: X (Twitter) (2023)¹⁰

No exemplo 2, a internauta @driventura parafraseia um trecho da fala de Bianca Andrade na entrevista, sem apontar explicitamente qual é o texto-fonte. Ou seja, essa onda de propagação da fala da Boca Rosa cristalizou um conhecimento compartilhado na sociedade e, mesmo quem não assistiu à entrevista (ou texto-fonte), consegue recuperar de qual texto se trata e todos os sentidos intertextuais. Como se vê, a paráfrase (processo estrito) tem como ponto de partida as alusões amplas (Cavalcante, 2021). Esta constatação reforça a ideia de Faria (2014) de que diferentes fenômenos intertextuais podem se dar simultaneamente e de que alguns deles ajudam a compor outros, como no caso das alusões.

¹⁰ @driventura. Disponível em: <https://twitter.com/driventura/status/1733434605221314689?s=46> Acesso em: 04 dez. de 2023.

A **alusão estrita** é o processo com o menor grau de explicitude, pois a menção se dá de maneira indireta, por meio de pistas contextuais que ativam aspectos do texto-fonte na memória do interlocutor, e do terceiro, quando houver. Em um movimento semelhante, na tecnodiscursividade, encontramos os “algoritmos” (Paveau, 2021), os quais utilizam uma variedade de técnicas para entender o comportamento *on-line* dos usuários e oferecer anúncios mais relevantes e personalizados. Em outras palavras, a máquina favorece o acesso a um conjunto de dados do sistema e junta tecnotextos voltados aos interesses dos usuários da *Web 2.0*. Vejamos o exemplo:

Figura 4 - Exemplo 3 – Anúncios sobre filmes de Natal



Fonte: Arquivo pessoal

O texto do exemplo 3 é um recorte dos stories vistos pelo Instagram de uma das autoras, que é pesquisadora usuária dos ecossistemas digitais analisados neste capítulo. Com a chegada do final de ano, o índice de busca por filmes natalinos cresceu, e a autora demonstrou interesse em filmes dessa temática, deixando rastros que foram captados por empresas de campanhas publicitárias. Com isso, a máquina produziu um tecnotexto anunciando um perfil que estava indicando filmes natalinos, fazendo uma espécie de menção indireta às pistas deixadas pela usuária e que são acionadas e reconhecidas pela memória digital.

Para marcar que o conteúdo não pertence a um perfil seguido, as plataformas Instagram e X (*Twitter*) têm uma norma que requer que os anunciantes informem que a postagem é um anúncio publicitário e, por essa razão, são utilizados os termos "patrocinado" ou "promovido". Além disso, indica-se um link que simplifica a conexão com o perfil divulgado, aplicativo de compra ou um meio de contato para solicitar o pedido, como destacado nos círculos verdes, no exemplo 3.

Segundo Latour (2012, 2013), os objetos têm a capacidade de realizar ações que influenciam as pessoas. A ação da máquina ao gerar textos publicitários para influenciar os humanos fortalece esse argumento. A elaboração desses tecnotextos revela a importância de assumirmos uma postura pós-dualista, visto que as operações da máquina tam-

bém retomam a textos anteriores e empregam processos intertextuais.

O último processo por copresença é a **referência** que se dá por menção a elementos de um texto: títulos, autores, eventos, nomes de personagens, entre outros. Na tecnodiscursividade, as referências podem surgir na materialidade do texto pelo uso das palavras clicáveis "arroba" (@) e *hashtag* (#). Observemos o exemplo:

Figura 5 - Exemplo 4 – Tuíte menciona @t4f e @taylorswift13



Fonte: X (Twitter) (2023)¹¹

11 @diegosarza. Disponível em: <https://twitter.com/diegosarza/status/1726632207513731265?s=46>. Acesso em: 01 dez. de 2023.

Em novembro de 2023, Clara Benevides Machado, de 23 anos, faleceu após sentir-se mal no Estádio Nilton Santos, onde aconteceu o show da cantora Taylor Swift. O incidente ocorreu em um dia em que a empresa organizadora proibiu a entrada com garrafas de água no show, embora fizesse um calor intenso no Rio de Janeiro. Comentava-se que a sensação térmica era de 60°C durante o evento. Nas redes sociais, internautas criticaram a produtora TF4 e Taylor Swift, por falta de auxílio à família de Ana Benevides, que teve que aceitar ajuda de fãs que organizaram uma vaquinha para levar o corpo do Rio para Mato Grosso do Sul.

Em 4, @diegosarza participa do coro que busca uma satisfação e, para alcançar seu objetivo, menciona os perfis @t4f e @taylorswift13. Compreendemos esse movimento como uma retomada que não incorpora partes específicas de um texto, mas apenas alguns elementos, caracterizando-se como uma copresença por referência. Além disso, se clicarmos no arroba (@) da cantora, por exemplo, somos redirecionados ao seu perfil do X (Twitter).

Figura 6 - Perfil da Taylor Swift



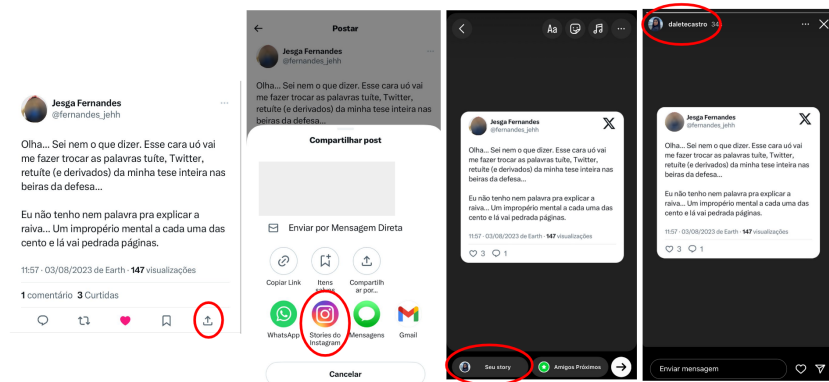
Fonte: X (Twitter) (2023)¹²

12 Disponível em: <https://twitter.com/taylorswift13>. Acesso em: 04 dez. de 2023.

Assumimos, com Paveau (2021), que as palavras clicáveis podem exercer a função de marcação, rastreabilidade e redocumentação. No exemplo 4, quando @diegosarza menciona o (@) da @t4f e @taylorswift13, ele convoca os interlocutores para seu texto, em uma ação de marcação; e, com um clique, podemos ser encaminhados ao perfil do indivíduo referenciado em um movimento de rastreabilidade. A redocumentação diz respeito ao espaço da rede que reúne todos os textos que utilizam o mesmo arroba (@) ou uma hashtag (#).

Além das relações de copresença mencionadas, temos as relações de derivação, que correspondem à transformação do texto-fonte em outro texto. Os casos de derivação incluem os processos de transposição e paródia. A **transposição** diz respeito aos textos que retextualizam o conteúdo do texto-fonte sem o traço de humor, trata-se de “uma adaptação de um sistema semiótico para outro” (Cavalcante, 2021, p. 182). Queremos mostrar que, nos ambientes digitais, a transposição também se realiza pelo recurso de “compartilhamento” fornecido pela máquina, nos ecossistemas digitais. Vejamos.

Figura 7 - Exemplo 5 – Transposição de tuíte para story



Fonte: Arquivo pessoal

No exemplo (5), um tecnotexto foi publicado no ecossistema X (*Twitter*), transposto para um outro ecossistema, o Instragram, e publicado no *story*. Esse deslocamento só foi possível através de ferramentas tecnológicas fornecidas pela plataforma. Seguindo as etapas destacadas em vermelho, o locutor inicia clicando no botão que apresenta uma seta saindo da caixa. Em seguida, uma barra é aberta, permitindo a escolha do ecossistema que receberá o texto (optamos pelo Instagram na função de *story*). O novo ecossistema é então acessado na função escolhida. Com um último clique em "Seu *story*", a publicação é concluída por meio de botões de compartilhamento disponibilizados pelas redes sociais. Resaltemos, com isso, o hibridismo das ações humanas e não humanas nas interações digitais.

Apoiamo-nos em Genette (2010) e Carvalho (2018) e compreendemos que a transposição é a adaptação de um texto completo em outro, mantendo os sentidos do texto-fonte. Ademais, defendemos que as adaptações de ecossistemas também são casos de transposição, pois há um novo momento enunciativo, transformando o ecossistema e preservando o sentido original.

A paródia é a transformação – da forma ou do conteúdo - de um texto com a função humorística. Diferentemente dos processos anteriores, que exemplificam os processos intertextuais sendo instaurados de maneira técnica, isto é, por recursos fornecidos pela máquina, a transformação em si do conteúdo parodiado não depende de ferramentas digitais nativas, mas sim, da recriação, humana ou não, de partes do texto original, visando proporcionar um efeito humorístico. Parodiar é, essencialmente, transformar um texto, recontextualizando-o para outros propósitos com finalidades humorísticas. Não existe (ainda...) uma ferramenta específica para originar paródias. Mas é possível que a tecnologia as imite. Por curiosidade, solicitamos a uma inteligência artificial, o *ChatGPT*, que elaborasse uma paródia, para refletirmos sobre como a máquina atenderia a um comando tão aberto, que dela exigiria competência textual para simular uma paródia, com unidade de sentido em contexto:

Quadro 1 - Exemplo 6 – ChatGPT cria uma paródia

Você

Você pode criar uma paródia?

ChatGPT

Claro, eu posso tentar criar uma paródia! No entanto, é importante notar que a paródia muitas vezes está relacionada a uma obra específica que é conhecida pelo público. Se você tiver um tema ou obra específica em mente, ficaria mais fácil criar uma paródia relacionada a isso. Caso contrário, posso criar uma paródia mais genérica. Por favor, me forneça mais informações ou sugira um tema para que eu possa criar uma paródia para você.

Você

Fazer uma paródia desse texto de Casimiro de Abreu, MEUS OITO ANOS

Oh! que saudades que tenho Da aurora da minha vida, Da minha infância querida Que os anos não trazem mais! Que amor, que sonhos, que flores, Naquelas tardes fagueiras À sombra das bananeiras, Debaixo dos laranjais!

ChatGPT

Claro, vou criar uma paródia do poema "Meus Oito Anos" de Casimiro de Abreu. Vamos lá:

MINHAS OITO HORAS

Oh! que preguiça que tenho Do despertador da minha vida, Da minha cama tão querida Que as manhãs não trazem paz! Que café, que bocejos, que abraços, Nessas manhãs apressadas À sombra das torradeiras, Debaixo dos edredons macios!

O ChatGPT, como se vê a seguir, preocupou-se em satisfazer a exigência de elaborar uma unidade semântica que consistisse na modificação de um texto original. O fim humo-

rístico, peculiar às paródias, ficou comprometido, evidentemente, porque a máquina não forjou para o texto condições específicas de produção, circulação e recepção, para deixar à mostra como os parceiros da possível interação negociariam os sentidos para o humor.

Além dos movimentos de copresença e derivação, as intertextualidades estritas contemplam a **metatextualidade**, que ocorre quando um texto surge com a intenção de comentar/avaliar um texto anterior. As mídias digitais oferecem espaços para comentários nas publicações de modo geral. Esses comentários podem: dar continuidade ao conteúdo da publicação primeira, compondo um único texto em uma relação dialogal; ou avaliar o texto-fonte, instaurando uma intertextualidade por metatextualidade.

b) As alusões amplas

De todos os processos, a alusão ampla é o mais sutil, pois não se relaciona a um só texto-fonte, mas a vários, inespecificamente. Segundo Cavalcante (2021), os processos estritos são criados e recriados em novos contextos amparados pela alusão ampla, conforme mostra a figura 1.

No exemplo 2, temos um caso de paráfrase que recorre a um conjunto de textos que tratam a respeito da entrevista a Bianca Andrade, no podcast *MarteniDelas*. Mesmo que @driventura não cite explicitamente o trecho parodiado, recuperamos os sentidos por meio do apelo às alusões amplas. Vale salientar que a condição essencial para a efetivação da

intertextualidade, e conseqüentemente da alusão ampla, é a clara evidência de retomada entre os textos. Quanto menos evidente essa retomada, maior é o risco de a alusão ampla se dissipar nas relações dialógicas bakhtinianas.

Além dos casos das alusões amplas como ponto de partida das estritas, temos a alusão ampla funcionando como processo. Vejamos o tuíte a seguir:

Figura 8 - Exemplo 7 – Livramento de Bruna Marquezine



Fonte: X (Twitter) (2023)¹³

13 @brnzeraz7. Disponível em: <https://twitter.com/brnzeraz7/status/1731742041971851293?s=46>. Acesso em: 08 dez. de 2023.

No tuíte de @brnzero7, o internauta compartilha a notícia de que Neymar ganhou uma medalha de Jair Bolsonaro e adiciona o comentário afirmando que Bruna Marquezine teve “*o maior livramento da história da humanidade*”. A atriz e o jogador namoram de 2013 a 2018. Após o término, Neymar foi protagonista de diferentes polêmicas, relativas a traições, sonegação de imposto, festas durante pandemia etc. A cada nova manchete, os internautas comentam que o término foi um “livramento” para a atriz, que sempre se mostra focada em sua carreira profissional. No exemplo 7, a expressão referencial “o maior livramento da história da humanidade” alude estritamente ao texto que fala da separação como um livramento, mas também alude amplamente a diversos textos que criticaram o posicionamento político do jogador. O exemplo alude amplamente ainda aos diversos textos divulgados em sobre o relacionamento conturbado e sobre o comportamento socialmente inapropriado para um ídolo mundial.

Este trabalho teve o propósito de demonstrar que os fenômenos intertextuais, ao serem analisados dentro de uma perspectiva pós-dualista da linguagem, devem contemplar o hibridismo dos gestos tecnolinguageiros de produzir sentidos. Demonstramos que tanto as copresenças quanto as derivações podem ser efetivadas não somente por gestos humanos de inserir partes de textos em outro ou de fazer originar um novo texto de outro, mas também por comandos disponibilizados pelas plataformas digitais para realizar diálogos entre textos, gêneros e sites.

3 Considerações Finais

Os tecnotextos apresentam peculiaridades que demandam uma atenção para a compreensão de questões relacionadas à interação em ambiente digital. Reforçamos a importância de repensar, em uma abordagem pós-dualista e simétrica, os conceitos de intertextualidade diante das novas práticas interacionais e dos avanços tecnológicos.

Este estudo contribui para a compreensão de como os gestos tecnológicos, em integração com as ações humanas, promovem diálogos entre textos nos ambientes digitais contemporâneos. Esse olhar abre caminho para futuras investigações sobre a dinâmica intertextual nesse cenário em constante evolução.

Por fim, deixamos em aberto o exame do funcionamento dos processos de imitação em ambientes digitais, como as intertextualidades intergenéricas e as imitações de estilos vários.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CARVALHO, A. P. L. de. **Sobre intertextualidades estritas e amplas**. 2018. 136 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, CE, 2018.
- CAVALCANTE, M. M. AS INTERTEXTUALIDADES: O diálogo entre textos no ensino. *In*: WIEDEMER, M. L; OLI-

Linguagem, Sociedade e Ensino

Glória França, Mônica da Silva Cruz, Marize Barros Rocha Aranha e Ana Lúcia Rocha Silva (org.)

VEIRA, M. R. (org.). **Texto e gramática**: novos contextos e novas práticas. São Paulo: Pontes, 2021. p. 193-197.

COSTA, D. C. B. **Intertextualidades estritas e amplas na tecnodiscursividade**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, CE. (No prelo).

FARIA, Maria da Graça dos Santos. **Alusão e citação como estratégias na construção de paródias e paráfrases em textos verbo-visuais**. 2014. 118 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, CE, 2014.

GENETTE, G. **Palimpsestes**: la littérature au second degré. Paris: Seuil. Tradução para o português. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010 [1982].

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LATOUR, B. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: EDUFBA; EDUSC, 2012.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. São Paulo: Editora 34, 2013.

PAVEAU, M. A. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

PIÈGAY-GROS, Nathalie. Introduction à l'intertextualité. Paris: Dunod, 1996. Traduzido por Mônica Magalhães Cavalcante; Mônica Maria Feitosa Braga Gentil; Vicência Maria Freitas Jaguaribe. **Interseções**, n. 1, p. 220-244, 2010.

Dialogismo e argumentatividade em resenha crítica de cinema: diálogos entre Mikhail Bakhtin e Ruth Amossy
Natanael da Costa e Marize Barros Rocha Aranha

CAPÍTULO 8

DIALOGISMO E ARGUMENTATIVIDADE EM RESENHA CRÍTICA DE CINEMA: diálogos entre Mikhail Bakhtin e Ruth Amossy

Natanael da Costa
Marize Barros Rocha Aranha



DIALOGISMO E ARGUMENTATIVIDADE EM RESENHA CRÍTICA DE CINEMA: diálogos entre Mikhail Bakhtin e Ruth Amossy

Natanael da Costa

Marize Barros Rocha Aranha

“Todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto opera inevitavelmente com enunciados concretos relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação, de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam.” (Mikhail Bakhtin)

“Estudar a argumentação no discurso é explorar a maneira pela qual a palavra oral ou escrita age sobre o outro, ora levando-o a tomar uma posição, ora orientando sua visão do real; é formular a hipótese de que toda fala busca, deliberadamente ou não, ter peso e influência sobre o alocutário. A argumentação não é um tipo de discurso entre outros: ela faz parte integrante do discurso.” (Ruth Amossy)

1 Introdução

De acordo com Bakhtin (2011, p. 261), “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.”. Assim, há de se considerar qualquer prática de manifestação linguageira como inerente ao ser humano. Logo, uma visão linguística produtiva é aquela que considera a língua como um meio para as realizações pragmáticas humanas, transcendendo visões meramente estruturalistas.

Dentro dessa visão, surge a Teoria da Argumentação no Discurso (TAD), proposta por Ruth Amossy, sobre a qual Macedo (2018, p. 38) destaca que “[...] o estudo da argumentação e de suas estratégias de persuasão, no âmbito do discurso, é um dizer socialmente situado e constituído”, o que significa tratar as manifestações linguísticas tendo em vista as suas condições de produção socialmente concretas, principalmente no que se refere ao fator argumentatividade.

De todo modo, a ideia é o reconhecimento da argumentação como algo intrínseco ao funcionamento global do discurso. Para isso, é inevitável a discussão sobre os gêneros do discurso, suas peculiaridades e implicações, especialmente do ponto de vista bakhtiniano, um dos principais referenciais teóricos da TAD, razão pela qual a própria Teoria da Argumentação do Discurso toma para si os conceitos de Bakhtin em suas elucubrações. Dessa maneira, faz sentido situar a TAD na esfera das discussões propostas pelo filósofo russo, não apenas por ela servir como parte do arcabouço teórico da TAD, mas também pela sua muita valia nos estudos discursivos de maneira lato.

Assim, neste trabalho nos propomos a discutir a Teoria da Argumentação do Discurso à luz da perspectiva dialógica nos termos de Bakhtin. A ideia aqui trazida é pôr lado a lado Bakhtin e Amossy, para mostrar como aquele influencia esta, enfatizando a relação constitutiva entre dialogismo e argumentação.

Tal pesquisa, metodologicamente, identifica-se como sendo de natureza bibliográfica, de abordagem qualitativa, tendo em vista que explica e descreve os fenômenos lingüís-

ticos aqui já destacados. O corpus para análise se constitui de um exemplar do gênero resenha crítica de cinema.

2 O dialogismo Bakhtiniano

O Dialogismo é um conceito presente na filosofia de Mikhail Bakhtin, o qual afirma que:

[...] as relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independente de sua dimensão, são dialógicos. Neles existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para construir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (Fiorin, 2022, p. 21-22).

Reconhecendo que “[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2011, p. 261), Bakhtin chega à conclusão de que a atividade discursiva apenas se dá mediante a intensa troca entre os usuários de uma língua em suas interações sociodiscursivas, o que significa dizer que inexoravelmente haverá um ambiente no qual uma manifestação discursiva irá se comportar em prol de outra manifestação

discursiva, fazendo com que haja uma grande teia na qual discursos se encontram e se incorporam uns aos outros.

É a partir dessa noção interdiscursiva que Amossy considera que “[...] o sujeito aparece, então, como atravessado pelo interdiscurso, investido da palavra do outro e imerso em uma circulação discursiva generalizada que não possui exterioridade absoluta” (Amossy *apud* Macedo, 2018, p. 40).

Em síntese, portanto, a TAD considera que as trocas discursivas são inevitáveis para o fazer argumentativo, pois são nelas que a própria argumentação existe, visto que as trocas enunciativas-discursivas são uma constante. Mais do que isso, há um inevitável jogo de posicionamentos e, em alguns casos, de sobreposição, de maneira a manter a lógica de que um enunciado discursivo só existe por causa de outro, respondendo-o, opondo-o, mantendo-o. Há, portanto, dialogismo e interdiscursividade.

3 O enunciado em Bakhtin

A fim de entender e de aprofundar a visão dialógica de Bakhtin aplicada à TAD, é basilar entender a noção de enunciado, que, para o pensador, implica no entendimento de uma importante unidade linguística e discursiva, caracterizada como sendo “[...] uma posição assumida por um enunciador” (Fiorin, 2022, p. 57).

As unidades da língua são os sons, as palavras e as orações, enquanto os enunciados são as unidades reais de comunicação. As primeiras são repetíveis. Com efeito, um som como /p/, uma palavra como irmão, uma oração como “É

preciso ser forte” é repetidos milhares e milhares de vezes. No entanto, os enunciados são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação própria. (Fiorin, 2022, p. 23)

Consoante Bakhtin (2011, p. 274),

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.

Isto é, para haver a realidade discursiva, é indispensável haver, sobretudo de maneira fundacional, a figura do enunciado; ou seja: a unidade linguística filiada a condições dialogais de produção nas quais estão inseridos os sujeitos de produção, que a Teoria da Argumentação do Discurso guarda sobre si certo protagonismo, mas sempre inevitavelmente submisso aos interesses e subjetividades dos enunciadores.

É interessante perceber ainda que Bakhtin, ao tratar da figura do enunciado, não deixa de reconhecer as unidades linguísticas morfológicas, sintáticas e fonológicas. Na verdade, segundo ele mesmo, os

[...] enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo humano não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (Bakhtin, 2011, p. 261).

Em suma, Bakhtin reconhece a riqueza das línguas sem deixar de enfatizar que a sua análise não pode deixar de

passar pelo âmbito enunciativo nas interações sociocomunicativas concretas. Corroborando tal ideia, Fiorin (2022, p. 23) defende que Bakhtin “[...] não nega a existência da língua e nem condena o seu estudo. Ao contrário, ele o considera como sendo necessário para compreender as unidades linguísticas. Porém, ele mostra que a fonologia, a morfologia ou a sintaxe não explicam o funcionamento real da linguagem.”

Por outro lado, além de Bakhtin, é bem verdade que a TAD também parte da noção de Benveniste sobre enunciado:

A TAD toma o princípio dialógico bakhtiniano de linguagem, segundo o qual todo enunciado responde a um já dito (seja para confirmá-lo, refutá-lo ou modificá-lo), e o princípio enunciativo benvenistiano de que toda enunciação tem um propósito de influência sobre o outro como pontos de apoio para a proposição de que a argumentatividade é constitutiva do funcionamento discursivo como um todo. (Cavalcante; Macedo, 2019, p. 305).

Sobre ela, deve-se destacar que o autor de *Problemas de Linguística Geral* acredita em uma compreensão linguística social, interacional e conversacional, no sentido de que, para ele, há de se considerar a interação como base das manifestações linguísticas enunciativas, tendo em vista a relação entre o “eu” e o “tu” no processo de sociocomunicação.

Ao abraçar tal noção, a Teoria da Argumentação no Discurso posiciona-se no campo das teorias linguísticas e discursivas de fito sociointeracional. Contudo, de igual modo, a TAD revela-se como ela sendo essencialmente bakhtiniana também, razão pela qual cai bem ampliar as discussões sobre enunciação no sentido de que se deve trabalhar o enunciado,

sim, do ponto de vista das relações entre os sujeitos, reconhecendo as tensões entre eles existentes.

Retorna-se ao ponto anterior do dialogismo, pois se é o enunciado a unidade linguística mor e se essa unidade se comporta à medida que se relaciona com outros enunciados, conclui-se, evidentemente, que os enunciados se retroalimentam ao existirem, buscando o seu espaço de permanência, da qual se infere um consequente retrato persuasivo, objeto de reflexão da TAD. E se é assim, pode-se discutir a interdiscursividade.

4 Interdiscursividade e argumentação

O dialogismo bakhtiniano citado pela TAD, a partir da unidade linguístico-discursiva do enunciado, nos termos do próprio Mikhail Bakhtin (2018), pressupõe uma relação entre enunciados no universo discursivo, relação essa denominada por Bakhtin como interdiscursividade, que entende que “[...] a relação, implícita ou explícita, de um discurso com outros define tanto estes como aqueles.”

Em outras palavras, é quando pelo menos duas vozes se revelam na superfície textual, materializando-se, a partir dos gêneros discursivos, suas intenções (Fiorin, 2022). Paralela à noção de interdiscursividade está a ideia de polifonia, na qual Bakhtin trata do encontro entre vozes discursivas diversas e, por vezes, antagônicas nos enunciados. Consequentemente, esse encontro polifônico se caracterizará por construções enunciativas as quais concorreram entre si visando o convencimento, a persuasão.

É por isso que a TAD advoga para si a argumentatividade como característica essencial e indissociável do fazer discursivo. Dessa maneira, não há de se falar em ausência ou não de argumentatividade, mas em “visada” ou em “dimensão” argumentativa, nos termos da Análise Argumentativa do Discurso.

De acordo com a TAD, há **visada argumentativa** quando existe uma intenção clara e explícita de convencimento, de persuasão. Já a **dimensão argumentativa** é quando, apesar de não haver uma clara intenção persuasiva, a prática discursiva traz posicionamentos e visões de mundo manifestas. Essa é a conclusão lógica do dialogismo, porquanto “[...] toda enunciação pressupõe a existência de um já dito ao qual ela responde” (Macedo, 2018, p.44), pois é um atributo dos enunciados “[...] a possibilidade de admitir uma réplica” (Fiorin, 2022, p.57).

A visada argumentativa e a dimensão argumentativa acontecem na materialidade textual, definida por Bakhtin como gêneros discursivos. Para o russo, são os tipos “[...] relativamente estáveis” dos enunciados, definidos pelos mais diversos usos linguísticos:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório que se desenvolve e se complexifica a um determinado campo. (Bakhtin, 2011, p. 262).

São nos textos, instrumentalizados pelos gêneros, que há “[...] a manifestação do enunciado”. Trata-se de “[...] uma realidade imediata, dotada de materialidade que advém, por

sua vez, do fato de ser um conjunto de signos. O texto é da ordem da manifestação.” (Fiorin, 2022, p. 57). Aplicando isso à realidade da Análise Argumentativa do Discurso, tem-se o entendimento de que a TAD tem uma forte essência textual, no sentido de que “[...] o foco de abordagem de Amossy recai sobre os funcionamentos discursivos da argumentação, razão pela qual é dado um lugar de destaque aos gêneros discursivos e aos recortes institucionais da fala em situação.” (Macedo, 2018, p. 46).

Sem dúvida alguma, aqui repousa a pá de cal acerca da relação entre o dialogismo e a TAD: os gêneros discursivos, que materializam os enunciados, unidades linguísticas indispensáveis aos discursos, são objeto de análise por incorporarem o encontro polifônico discursivo, razão pela qual atraem a si toda a sorte de argumentatividade, intencional ou não, de dimensão ou de visada.

5 A Teoria da Argumentação no Discurso (TAD)

A Teoria da Argumentação no Discurso (TAD) se situa dentro da Análise de Discurso Francesa (ADF) como uma alternativa a correntes mais materialistas, como as advogadas por Pêcheux. Defendida por Ruth Amossy, a TAD parte do pressuposto de que toda prática discursiva está envolta em uma natureza essencialmente argumentativa.

[...] estudar a argumentação no discurso é explorar a maneira pela qual a palavra oral ou escrita age sobre o outro, ora levando-o a tomar uma posição, ora orientando sua visão do real; é formular a hipótese de que toda fala busca, delibe-

radamente ou não, ter peso e influência sobre o alocutário. A argumentação não é um tipo de discurso entre outros: ela faz parte integrante do discurso. (Amossy, 2020, p. 273).

Tal pressuposto é oriundo das reflexões trazidas por Benveniste em sua teoria da enunciação, a qual afirma que “toda enunciação que supõe um locutor e um ouvinte, e no primeiro a intenção de influenciar o outro de alguma maneira” (Benveniste, 1974). Assim, a ideia consiste em defender que não há prática discursiva sem uma intenção de convencimento dentro do processo linguístico de interação e de comunicação entre indivíduos socialmente situados. Nesse contexto, é mister refletir sobre o lugar do sujeito nessas interações.

Enquanto a ADF entende que o sujeito discursivo “[...] não governa o seu dizer, não é senhor de si” (Macedo, 2018, p.39), a TAD lança luz sobre um sujeito que não deixa de estar submetido a diversas condições de produção discursiva, condições essas políticas, ideológicas, sociais, ambientais etc. Por outro lado, isso não significa que o alocutário não tenha algum grau de domínio sobre as suas produções.

No âmbito da TAD, o sujeito seria considerado, conforme o papel social que desempenha, como elaborador de um projeto persuasivo constrangido por fatores de ordem social, que definem a forma genérica e o pertencimento de sua fala a uma significação social dotada de lugares comuns e de argumentos próprios. Nesse sentido, o discurso e os modos de pensar e de dizer o mundo do locutor são necessariamente vistos como uma resposta, ainda que implícita, às palavras alheias ditas anteriormente. (Macedo, 2018, p. 40).

Em outras palavras, na Teoria da Argumentação no Discurso, há um sujeito com inclinações e com motivações próprias, parcial, envolto por diversos fatores e interesses sociais. É a partir disso que o sujeito constrói os seus enunciados, sempre respondendo a outros, repousando, assim, a persuasão inata das manifestações linguístico-discursivas.

Além do mais, ainda que fortemente influenciada pela ideia de enunciação de Benveniste, alicerce teórico da TAD, a proposta de Amossy passa diretamente por uma perspectiva dialógica, nos termos bakhtinianos, do discurso. Ora, se o sujeito se posiciona enunciativamente a partir das condições nas quais está inserido, é evidente que há de se falar ainda em uma discussão discursiva que leve em conta que os indivíduos estão constantemente interagindo entre si em uma disputa, consciente ou não, de seus interesses manifestos em suas operações discursivas. Logo, há de se pôr à baila a ideia de Dialogismo.

6 O dialogismo e a TAD no gênero resenha crítica de cinema

A resenha crítica de cinema se insere entre os gêneros discursivos opinativos, portanto de dimensão argumentativa. A ideia é a exposição de um ponto de vista a respeito de determinado artefato artístico-cultural, seja do universo musical, teatral, literário e afins. No caso da crítica de cinema, a ideia é argumentar a respeito de uma obra fílmica. Para Barros e Nascimento (S/A), a crítica de cinema é “[...] um texto crítico por excelência, tendendo, ora para um lado mais

avaliativo, ora para um ângulo mais descritivo, dependendo das circunstâncias que a envolvem.”

Inicialmente, algumas considerações já podem ser feitas: primeiro, o gênero resenha crítica de cinema gira em torno de outra expressão: a obra fílmica. Dessa maneira, a linguagem cinematográfica, em suas nuances, é traduzida para a linguagem verbal, agora enviesada pelas subjetivas percepções da crítica. Quando esse texto chega aos seus destinatários, esses relacionam as suas percepções às impressões do crítico, o que pode gerar outras críticas, debates afins e uma série de outros posicionamentos.

Percebe-se então, com nitidez, o claro jogo discursivo entre enunciados que interagem entre si e que podem se chocar. Sobre isso, Hornaday (2021, p. 13) afirma que:

[...] não importa quais sejam as expectativas que almejam cumprir, todos os filmes têm uma linguagem essencial em comum: um léxico de convenções visuais, sonoras e performativas que os conectam, ou, quando essas convenções são habilmente subvertidas, criam uma exceção revigorante. O trabalho do crítico é reconhecer essas conexões e esses rompimentos, não para tratar o leitor com pedantismo ou superioridade, mas para abrir possibilidades de interpretação e enriquecer a experiência cinematográfica, ou pelo menos oferecer uma leitura instigante.

Para a percepção da resenha crítica de cinema, analisaremos um exemplo desse gênero escrito pelo crítico Marcio Sallem, que disponibiliza seus escritos no portal on-line Cinema com Crítica. A crítica analisada, à luz do dialogismo e da TAD, versa sobre o longa australiano “Fale comigo” (“*Talk*

to me”), lançado em 2023 e dirigido pelos irmãos gêmeos Michael e Danny Philippou. Segue o texto na íntegra a seguir:

Crítica: “Fale comigo” (Marcio Sallem)

Com frequência, cada vez maior, a ponto de namorar a condição de clichê, o medo e/ou o sobrenatural tornaram-se terapias alternativas com que os personagens do cinema de terror superam os traumas que acreditam definir-nos. A depressão, o estresse pós-traumático ou o luto são dores visibilizadas através do monstruoso fantástico. Neste sentido, a perda de um ente querido é o gatilho emocional de Fale Comigo. Ainda que o terror australiano busque vivenciar os horrores de modo direto ou frontal, esses não escapam do componente metafórica que os acompanha ou os possui. O terror deixa de ser o fim ou, pelo menos, permanece no banco de passageiros, enquanto assiste ao drama do protagonista desenrolar-se. Nos melhores momentos, é possível apreciar a forma e o drama, tipo o que acontece com esse terror australiano.

O roteiro trata de Mia (Sophie Wilde), que acredita que a mãe morreu de suicídio acidental por ingestão de medicamentos. Sua relação com o pai deteriorou, e Mia apenas encontra conforto na amizade de Jade (Alexandra Jensen), cuja família a acolheu de braços abertos. Certa noite, os colegas de sua turma organizam uma festa típica de jovens em filmes de terror. Contudo, eles substituíram o tradicional tabuleiro ouija por um artefato: uma mão embalsamada que permite não só conjurar espíritos, como ser temporariamente possuído por eles. Há regras mal explicadas: uma vela deve ser acesa antes e apagada ao fim, a possessão não pode ultrapassar 90 segundos. Caso contrário, há risco de o espírito se apossar do hospedeiro. É exatamente o que acontece com Mia, agora aterrorizada por espíritos que pairam nas sombras, pela culpa e pela memória da mãe.

O terror de geração Z

Até mais geração Z do que “Morte Morte Morte”, Fale Comigo explora angústias da juventude sem didatismo excessivo. Em vez de experimentarem álcool, maconha ou drogas sintéticas ou explorarem a sua sexualidade – igual faziam os jovens contemporâneos de Sue (Miranda Otto) –, a juventude Z ocupa o tempo e o vazio existencial com o estranho barato de ser possuído por espíritos. No processo, perdem temporariamente o controle do corpo, não muito diferente do que entorpecentes fazem.

Nesse contexto, não há risco de Jade perder a sua virgindade para Daniel (Otis Dhanji), pois ele sequer a beijou e nem parece ter pressa. Ninguém deseja manter em sigilo suas transgressões, mas registrá-las e as eternizar nas redes sociais, através do olhar e imaginário individual. Antes contávamos histórias de terror ao redor da fogueira. Agora, os jovens vivem, de um jeito que denuncia seu niilismo. Não sei o que me assustou, se a figura cadavérica e aberrante dos espíritos ou se jovens friamente combinarem depoimentos com a polícia.

Ou a aversão ao contato humano dessa geração, substituída pela aproximação patológica com os dispositivos tecnológicos – as extensões de seus corpos. Cada tentativa de contato é repelida, e isso dialoga com o que ‘aciona’ as possessões: o toque na mão e a pronúncia de fale comigo. A juventude da narrativa prefere tocar no sobrenatural que no natural. Ela prefere confidenciar em espíritos (ou avatares nas redes sociais) do que com amigos e familiares. A ausência de diálogo com o pai acentua o trauma de Mia. Ela prefere consumir as mentiras que mascaram a dor, do que as verdades que machucam. Este é o passo inicial para o início de cura do luto. O roteiro de Bill Hinzman conjura essa temática, sem que a direção dos irmãos estreantes em longas-metragens Danny e Michael Philippou vacile.

O terror que discute o trauma

O trio certamente inspira-se em “A Morte do Demônio” em como os espíritos pinçam a dor mais escondida de cada um e a explora para torturar as almas de seus hospedeiros, e como isto é materializado na carne. Riley (Joe Bird), irmão de Jade, é a vítima da violência autoinfligida que expõe a malignidade e o sadismo dos espíritos que o possuem. Não posso ignorar a relação com a prática de automutilação, ligada ao desejo de sentir qualquer coisa que não a existência dormente, anestesiada e despropositada do mundo de hoje.

A leitura pessimista é adequada ao arco dramático de Mia. Fale Comigo não é mais – ou não é apenas – sobre como o terror e o sofrimento de terceiros inocentes ajudam a protagonista a elaborar o trauma que a consome. Antes, está preocupado em revelar os obstáculos que a protagonista coloca para evitar puxar o band-aid, lidar de frente (frontalmente) com o luto e aceitar que a mãe não morreu acidentalmente, mas tirou a própria vida.

Apesar da direção ser ingênua, às vezes, ao explicitar visualmente o que já era óbvio de se notar (p.ex. o reaparecimento do canguru moribundo na estrada no terceiro ato), é também madura em plantar uma dúvida com o desfecho e não a responder, obrigando o público a se questionar quem é o autor da ação que provocou o acidente na estrada. Com uma atuação estelar e contraditória igual a de Sophie Wilde, que me fez abraçá-la e repeli-la com idêntica intensidade, às vezes na mesma cena, Fale Comigo serve ao que a protagonista realizou a narrativa inteira. Recorre à metáfora, ao desconhecido, para evitar lidar com a frontalidade do horror, o conhecido, embalado em um conto de alerta e um pedido para restabelecermos o contato que, em algum momento, perdemos.

(Fonte: Portal Cinema com Crítica)

Como já mencionado, é possível classificar os textos pertencentes ao gênero resenha crítica de cinema como sendo de visada argumentativa, visto que possuem a intenção explícita e reconhecida de defender uma tese baseadas em argumentos para a sustentação de uma certa posição. No caso do texto analisado, é possível reconhecer a sua tese como a ideia de que o filme analisado constrói a sua tensão proposta no drama de seus personagens, usando, para isso, o gênero cinematográfico do terror. Além disso, há um forte apelo juvenil à “geração Z”: jovens envoltos em uma cultura de superexposição, avanço tecnológico, celeridade informacional, dilemas pessoais e desejo de aventura.

Diante do mencionado, nota-se que a crítica tem situacionalidade temporal: a contemporaneidade e sua juventude. Sua enunciação está localizada nisso, de maneira que a crítica à obra audiovisual apenas se mantém a partir dessa perspectiva, dialogando com outros discursos que corroboram ou não a ideia, afinal de contas, para Sallem, “Fale Comigo” funciona como um retrato da juventude hodierna em suas peculiaridades, o que já é, por si só, uma resposta a outras vozes discursivas que podem entender que as preocupações desta geração soam infundadas.

Ainda sobre a questão do quadro juvenil traçando na crítica a partir das reflexões em “Fale comigo”, diz Sallem (2023):

Até mais geração Z do que “Morte Morte Morte”, Fale Comigo explora angústias da juventude sem didatismo excessivo. Em vez de experimentarem álcool, maconha ou drogas sintéticas ou explorarem a sua sexualidade – igual

faziam os jovens contemporâneos de Sue (Miranda Otto) -, a juventude Z ocupa o tempo e o vazio existencial com o estranho barato de ser possuído por espíritos. No processo, perdem temporariamente o controle do corpo, não muito diferente do que entorpecentes fazem.

Nesse contexto, não há risco de Jade perder a sua virgindade para Daniel (Otis Dhanji), pois ele sequer a beijou e nem parece ter pressa. Ninguém deseja manter em sigilo suas transgressões, mas registrá-las e as eternizar nas redes sociais, através do olhar e imaginário individual. Antes contávamos histórias de terror ao redor da fogueira. Agora, os jovens vivem, de um jeito que denuncia seu niilismo. Não sei o que me assustou, se a figura cadavérica e aberrante dos espíritos ou se jovens friamente combinarem depoimentos com a polícia.

Aqui é traçado um panorama diacrônico da juventude: se no passado o interesse das gerações passadas envolvia o uso de drogas e a exploração da sexualidade, hoje lança-se mão das relações mediadas pelos dispositivos móveis e a espetacularização em busca de “likes”. Nesse sentido, é importante perceber o ar comparativo e argumentativo da crítica: ao mesmo tempo em que gerações distintas são postas lado a lado, expõe-se a perspectiva do autor sobre isso. Mais do que isso, em se tratando de relações fílmicas, a comparação feita por Sallem encontra base no próprio cinema de terror, esfera na qual se situa o filme analisado. No passado, franquias como “Friday 13th” (“Sexta-feira 13”), “Scream” (“Pânico”) e “Halloween” giravam em torno da presença juvenil interessada em dar vazão a seus impulsos e desejos, especialmente os sexuais. É nesse cenário que o assassino ataca as suas vítimas. Não à toa, esse padrão acabou virando marca de um subgênero do cinema de terror, a saber: o slasher, no qual

[...] as vítimas normalmente são adolescentes, fase da nossa vida em que tendemos a fazer as maiores burrices e tomar nossas piores decisões, tudo parte da jornada do herói individual e dessa coisinha chamada crescer e amadurecer. Vale o lembrete: personagens que ousarem fazer sexo são comumente mortos [...] (Aliaga, 2022)¹⁴.

Em outras palavras, percebe-se que a defesa do ponto de vista é realizada contrapondo discursos e textos, no sentido de que ao mesmo tempo em que se invoca diferentes visões sobre a juventude, estabelece-se diferentes relações intertextuais que corroboram o defendido.

Além disso, é com base nesse recorte temático que as condutas tomadas pelos personagens no curso da história são justificadas, o que corrobora o ponto de Sallem na crítica. Por outro lado, pensando em posições antagônicas a essas, o texto do crítico pode funcionar como a materialização de uma réplica a enunciados negativamente críticos aos pontos mencionados.

Quanto à interdiscursividade (e à intertextualidade), além das interações já mencionadas, Sallem cita obras relativamente análogas a “Fale Comigo”, no caso “A Morte do Demônio” (“The Evil Dead”, 1981) e “Morte, Morte, Morte” (“Bodies, Bodies, Bodies”, 2022), ambos também filmes de terror. No caso desse último, o crítico faz uma comparação

14 ALIAGA, Víctor. O que é terror slasher? E por que ele voltou mais vivo do que nunca: subgênero que originou assassinos clássicos como Jason, Freddy Krueger e Michael Myers passa pelo seu melhor momento desde o auge, nos anos 1980. **Portal IGN**, 2022. Disponível em: <https://br.ign.com/terror-1/95881/feature/terror-slasher-o-que-e-por-que-voltou>.

temática com “Fale Comigo”, uma vez que ambos os filmes tratam dos jovens da “Geração Z”.

“Morte, Morte, Morte” conta a história de um grupo de jovens abastados viciados em exposição na internet que se encontram para um final de semana de festa, mas acabam sendo mortos um por um. É curioso notar que esses dois filmes possuem o selo da mesma empresa, a A24 Films, conhecida por viabilizar produções consideradas fora do padrão hollywoodiano e com forte independência artística de seus idealizadores.

Já quanto ao longa “A Morte do Demônio”, Sallem o invoca a fim de compará-lo a “Fale Comigo” em relação ao grafismo e à ideia de possessão por espíritos, presentes nas duas narrativas, sugerindo uma possível inspiração dos idealizadores de “Fale Comigo”. Há, portanto, um sugestionamento de uma relação entre os elementos adotados pela linguagem dos dois filmes, além de uma validação de ambas as peças cinematográficas. Chama a atenção, ainda, o fato de que “The Evil Dead” acabou virando uma franquia de terror, de modo que em 2023, mesmo ano de lançamento de “Fale comigo”, ele acabou recebendo mais um filme: “The Evil Dead Rise” (“A Morte de Demônio: Ascensão”). Essa informação é importante porquanto uma vez que dois filmes se situam temporalmente na mesma época, isso ajuda a reforçar a ideia de comparação construída por Sallem.

Até aqui é perceptível a riqueza interdiscursiva e intertextual do texto trazido, além da relação temática entre obras diferentes, mas próximas. Isso pode ser constatado pelo retrato da juventude feito por Sallem no texto, além

de relações feitas, como no caso da abordagem quanto a aspectos visual e temáticos das obras mencionadas na crítica. Nesse sentido, um leitor mais inteirado em obras culturais e artísticas do gênero terror pode também fazer referências ao tabuleiro ouija (citado no texto), o que por sua vez, relembra outra obra cinematográfica envolvendo o tópico temático de possessão, a saber: a adaptação para o cinema “O exorcista” (1973), dirigida por William Friedkin a partir de livro homônimo escrito por William Peter Blatty, além do conto “Mão do Macaco”¹⁵, que traz elementos da cultura de terror associadas à realização de sonhos e bons momentos, tal qual a mão de “Fale Comigo”. Para serem localizadas, essas referências devem estar presentes no conhecimento de mundo do destinatário que goza do conhecimento dessas referências, ou seja: ao ter acesso à crítica de Sallem, o seu destinatário, inevitavelmente, precisará passar por outros textos e enunciados.

Diante disso, nota-se que a crítica proposta por Sallem traz elementos discursivos próprios do dialogismo. Como também traz elementos próprios da TAD, como a construção de um discurso com visada argumentativa, considerando a presença de uma tese sustentada por vários argumentos, como, por exemplo, elementos metafóricos que fazem referência à tecnologia, que distancia os jovens da geração Z do contato com o outro e da realidade. Além de revelar uma

15 Conto publicado em 1892, atribuído a WW Jacobs, escritor inglês, que narra a história de uma família que encontra uma mão de macaco embalsamada que pode atender desejos, incluindo ressuscitar pessoas. Foi adaptado para a TV na série “O Clube do Terror”, em 1991.

juventude “[...] que não deseja manter a privacidade, mas eternizar suas transgressões nas redes sociais.” (Sallem, 2023).

7 Considerações Finais

Como demonstrado, observa-se uma relação entre o dialogismo bakhtiniano e a Teoria da Argumentação no discurso. Bakhtin acredita que a linguagem é essencialmente dialógica, no que se refere à inevitável relação entre enunciados que, para Ele, devem ser a unidade básica dos estudos linguísticos, de maneira que a percepção sobre eles passa inevitavelmente por fatores sociais, culturais e históricos na realidade discursiva. Esses fatores integram condição para que o enunciado discursivo tenha sentido, seja localizado e, assim, compreendido na análise linguística interacional.

Ruth Amossy, por sua vez, postula a constitutividade da argumentação no discurso ao considerar que as práticas languageiras e discursivas passam, necessariamente, pela presença intencional ou não de persuasão e argumentação. Tanto o Dialogismo quanto a TAD levam em conta a relação enunciativa nas condições concretas de produção, defendendo que essa relação se materializa nos gêneros discursivos, principalmente no que tange a fins persuasivos.

No caso do gênero resenha crítica de cinema, esses elementos são visíveis, pois, além da sustentação de uma opinião sobre um artefato artístico (um filme), há também conexões intertextuais e interdiscursivas, demonstrando, então, respectivamente, dialogismo e intertextualidade, elementos constitutivos de práticas languageiras situadas sociodiscursi-

vamente para atender as mais diferentes esferas da atividade humana, sempre relacionadas com a utilização da língua, de forma que “[...]o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]” (Bakhtin, 2011, p. 261).

Referências

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2020.

AMOSSY, Ruth. As modalidades argumentativas. In: LARA, Glaucia Muniz Proença. MACHADO, Ida Lúcia. EMEDIATO, Wander (org.). **Análises do Discurso Hoje, vol. 01**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira e Lucerna, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes Editorial, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. NASCIMENTO, Elvira Lopes. O gênero “resenha cinematográfica” na abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 3., 2005. **Anais eletrônicos** [...] Santa Maria, RS: UFSM, LEFFA, 2005. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SIGET_III/artigos/Barros.pdf. Acesso em 31 ago. 2023.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Pontes Editorial, 1989.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; MACEDO, Patrícia Sousa Almeida de. Estratégias de textualização na polêmica sobre culturas agrícolas no Brasil. **Revista Entre Palavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 303-320, jan./abr. 2019.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2022.

HORNADAY, Ann. **Como falar sobre cinema**: um guia para apreciar a sétima arte. Rio de Janeiro, RJ: BestSeller, 2021.

MACEDO, Patrícia Sousa Almeida de. **Análise da argumentação no discurso**: uma perspectiva textual. 2018. 245 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.

MARCUZZO, Patrícia. Diálogo inconclusivo: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 36, p. 2-10, jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/18908/11006>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SALLEM, Marcio. Crítica: “Fale comigo” (2023). **Cinema com Crítica**, p. 1-2, 2023. Disponível em: <https://cinema-comcritica.com.br/2023/08/fale-comigo/>. Acesso em: 31 ago. 2023.

Texto digital e ensino: reflexões acerca das interações tecnolinguageiras
em contexto polêmico
Maria da Graça dos Santos Faria e Rafael Botelho Dutra

CAPÍTULO 9

TEXTO DIGITAL E ENSINO: reflexões acerca das interações tecnolinguageiras em contexto polêmico

Maria da Graça dos Santos Faria
Rafael Botelho Dutra



TEXTO DIGITAL E ENSINO: reflexões acerca das interações tecnolinguageiras em contexto polêmico

Maria da Graça dos Santos Faria

Rafael Botelho Dutra

1 Introdução

A interação é um fenômeno que constitui as relações interpessoais, o que implica reconhecer que ela atravessa todo e qualquer tipo de relação entre os seres humanos. No mundo atual, cercado pelas possibilidades da era digital on-line, a interação alcança novos patamares que lhe imprimem novas características, e que, conseqüentemente, afetam significativamente a maneira de se produzir, de fazer circular e de interpretar textos. Nesse sentido, o texto acontece em interação e tem seu início, meio e fim determinados nesse processo (Muniz-Lima, 2022).

Partindo disso, consideramos uma análise do objeto texto nativo digital em sua dimensão linguageira e tecnológica para podermos aprimorar a compreensão do mundo no qual evoluímos cotidianamente. Assim, damos ênfase, neste estudo, ao texto nativo digital de caráter polêmico, considerando que a dissensão em democracia envolve uma questão de interesse público que manifesta funções sociais importantes, ocupando lugar de destaque nas mídias digitais on-line na contemporaneidade. Para isso, fundamentamos esta

pesquisa em Paveau (2020, 2022), no tocante ao texto nativo digital, bem como em Muniz-Lima (2022), que apresenta os aspectos envolvidos na constituição do texto em interações digitais. E para caracterizar a polêmica e discutir sobre suas funções sociais, utilizamos o estudo de Amossy (2017).

A pertinência dessas questões que inquietam nossa pesquisa pode ser percebida, por exemplo, pelo impacto dessa realidade no ensino de Língua Portuguesa. Hoje, há um reconhecimento e uma orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o foco em formar para os diversos usos da linguagem, entre os quais os usos em contextos digitais.

[...] muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. Assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a prática da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social. (Brasil, 2018, p. 486-487).

Propomos aqui um estudo que tem o objetivo de contribuir para reflexões acerca do texto nativo digital em contexto polêmico. Diante disso, vamos discutir sobre o confronto verbal no mundo atual e sobre a maneira em que isso pode ser pensado para as aulas de Língua Portuguesa seguindo as orientações previstas pela BNCC para o Ensino Médio.

Para ilustrar nossas reflexões, selecionamos 1 texto que foi produzido no contexto da polêmica que envolve a morte de uma fã da cantora norte-americana Taylor Swift durante

a passagem da The Eras Tour no Brasil em 2023. Esse texto foi produzido na rede social X (antigo Twitter) e dispõe de aspectos tecnolinguageiros em sua constituição, que implicam em modos distintos de interação entre os interlocutores.

2 A polêmica e suas funções sociais

A vida pública, em uma sociedade democrática, possibilita o confronto verbal como um meio de evitar a violência física ou a imposição, tal constatação é defendida pela cientista política Chantal Mouffe (2005), em sua teoria da democracia deliberativa, e enfatizada por Amossy (2017), em sua obra *Apologia da Polêmica*. Mouffe (2005) revisita as dissensões sociais mostrando que a dissensão e o conflito são necessários e onipresentes nas decisões democráticas. Nesse sentido, o “pluralismo agonístico” é uma das condições imprescindíveis para a existência da democracia.

No Brasil, por exemplo, um país regido pelo sistema democrático, acompanhamos os confrontos verbais públicos nos mais variados meios de comunicação, com ênfase agora nos meios de comunicação operacionalizados pelo uso da Internet, como as redes sociais, os *sites*, as *lives* nos canais do *YouTube* etc. Daí podemos concluir uma das características fundamentais da polêmica: ela é uma questão de interesse público. Para Amossy (2017), a polêmica, advinda do conflitual, mobiliza grandes princípios que tocam de perto o grande público. Justamente por mobilizar princípios, valores pertinentes para uma sociedade, os textos polêmicos circulam livremente para o acesso a todo e qualquer indivíduo

situado no contexto sócio-histórico em que a polêmica se desenvolve, por mais que o locutor tenha a intenção de dirigir seu texto para um determinado público-alvo.

A Teoria da Argumentação no Discurso, de Amossy (2018), propõe pensar a argumentação em uma perspectiva modular, dando à polêmica um lugar de destaque na “retórica do dissenso”. Esse pertencimento da polêmica ao dissenso nos leva a considerar que a argumentação polêmica não se amarra aos ditames de uma razão que privilegia o consenso, pois sua lógica é outra e encontra-se no conflitual.

Essas reflexões sobre a cultura democrática do dissenso deveriam logicamente levar a ver na confrontação polêmica um modo de gerenciamento inevitável, e útil, dos conflitos. Se, de fato, o conflito é inevitável em nossas democracias pluralistas e se o cerne da democracia não é o consenso, mas a gestão do dissenso, então a polêmica como confronto verbal de opiniões contraditórias que não leva a um acordo utópico deve ser reconsiderada em profundidade. (Amossy, 2017, p. 37-38).

Vemos, portanto, que a polêmica se constitui a partir do confronto verbal entre duas posições que se excluem mutuamente, pois, segundo Cavalcante *et al.* (2020, p. 50), “o conflito é a raiz de toda polêmica e peça central dessa modalidade argumentativa”. Os traços que definem essa modalidade argumentativa são três, conforme Amossy (2017): a dicotomização, que colabora para radicalização do debate, impossibilitando o acordo; a polarização social, que, segundo Macedo (2018, p. 65), “opera um reagrupamento de um público extremamente diversificado em dois grupos mutuamente excludentes”; e a *desqualificação do adversário*, que

corresponde a maneira em que o polemista age para tentar “destruir” seu oponente na arena do confronto verbal a fim de ganhar adeptos.

Diante do exposto, observamos que estamos diante de um fenômeno que perpassa várias esferas de atividade humana em que o choque de opiniões se entrelaça às interações. Nesse sentido, a polêmica “preenche funções importantes que vão da possibilidade do confronto público no seio de tensões e de conflitos insolúveis à formação de comunidades de protesto e de ação pública” (Amossy, 2017, p. 13). Ou seja, para além da possibilidade de coexistência de pontos de vista antagônicos em um mesmo espaço social, a polêmica, para Amossy (2017), cumpre outras funções importantes para o funcionamento de uma sociedade democrática, que, em certa medida, acreditamos que possam ser exploradas em um ensino de Língua Portuguesa que privilegia o pensamento crítico/reflexivo da sociedade atual em que vivemos.

a) Função persuasiva: A polêmica pública se desenvolve na intenção de um público que deve realizar escolhas sociais. É em relação a esse público, e não em relação ao adversário, que se desenvolve a persuasão.

b) Função de tecer o elo social: A polêmica pública consiste em expor os grupos antagônicos aos arrazoados dos adversários e em autorizar encontros mais ou menos virtuais no espaço público. Nesse sentido, ela não resulta em uma tentativa de acordo, mas ela tece um elo social.

c) Função de protesto: A polêmica possibilita o protesto por ser um importante recurso de acusação e de denúncia.

E assim que se faz protestador, o discurso polêmico aparece como um meio de ação coletiva.

d) Função de estratégia de posicionamento: No campo político, a polêmica se traduz em termos de construção de *ethos* e de poder, tornando-se, assim, um ritual de posicionamentos. A polêmica põe sempre em jogo imagens de si, que se inserem nas estratégias de promoção da sua própria pessoa.

A reflexão em torno dessas funções no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio se alinha à competência 2 da BNCC: “Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia” (Brasil, 2018, p. 490). Desse modo, pensando em uma abordagem para o ensino, tratamos da controvérsia pública que revela a função de persuasão e de protesto¹⁶ da polêmica em práticas textuais oriundas do contexto digital *on-line*.

3 Texto e interação no contexto digital on-line

Neste estudo, mobilizamos a noção de texto defendida pela Linguística Textual (doravante, LT) brasileira praticada

16 Por se tratar de um artigo, delimitamos as discussões em torno dessas duas funções sociais da polêmica.

pelo grupo de pesquisa Prottexto¹⁷. Assim, partindo de uma concepção estreita com o dialogismo bakhtiniano, compreendemos o texto como um acontecimento concreto, no sentido de que se trata de um evento enunciativo (Cavalcante et al. 2019). Isto é, a singularidade do texto requer pensarmos que ele acontece a cada vez que se enuncia, pois ele será sempre único.

O grupo de pesquisa Prottexto vem adotando, nos últimos anos, o conceito de texto como um enunciado (no sentido dado a esse termo por Brait, 2016), que acontece como evento singular, compondo uma unidade de comunicação e de sentido em contexto, expressa por uma combinação de sistemas semióticos. (Cavalcante *et al.*, 2019, p. 26).

A combinação de sistemas semióticos no texto é um aspecto considerado nos estudos da LT, dando à multimodalidade uma importância fundamental na análise dos sentidos do texto. Ou seja, os diversos recursos utilizados (verbais e não verbais) para que se proceda à comunicação conferem ao texto um caráter multimodal que constituem a produção de sentidos em contexto (Cavalcante; Silva; Silva, 2020).

No contexto digital, as realizações textuais abrangem sistemas semióticos imagético, sonoro e gestual em uma relação com aspectos de ordem tecnológica. No intuito de apreender o(s) sentido(s) do texto nas interações que se desenvolvem nesse contexto, Muniz-Lima (2022) propõe, a partir de um diálogo com a análise do discurso digital de Paveau (2020), uma análise do texto digital em uma abordagem pós-dualis-

17 Grupo de Pesquisa em Linguística Textual liderado pela Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante (UFC).

ta, evidenciando “a consideração de aspectos tecnológicos no estudo do texto sem hierarquia entre matéria linguageira e tecnológica” (p. 69). Dessa maneira, na Linguística Textual, uma análise das práticas textuais no contexto digital deve obedecer a uma abordagem que leve em conta a confluência entre linguagem e tecnologia, confluência esta que reflete o hibridismo entre dados humanos e não humanos nesse contexto.

O tecnodiscurso, de acordo com Paveau (2022), diz respeito ao texto produzido na internet a partir do uso de ferramentas disponíveis nessa grande mídia. Assim, ela propõe seis características para descrever as produções textuais em contexto digital: a. a *composição* (relação entre matéria linguageira e matéria tecnológica); b. a *deslinearização* (essas produções textuais não se apresentam obrigatoriamente em um eixo sintagmático); c. o *aumento* (conversacionalidade possibilitada pelas ferramentas de escrita na internet); d. a *relacionalidade* (relação entre as produções nativas digitais e outros tecnodiscursos); e. a *investigabilidade* (possibilidade de rastreamento); e f. a *imprevisibilidade* (mudança de forma ou de conteúdo que os tecnodiscursos podem apresentar no contexto digital on-line).

Nas reflexões desta pesquisa, pautamo-nos em Muniz-Lima (2022) no que se refere ao papel dos seguintes aspectos que contribuem para a construção de sentidos em contexto digital:

Quadro 1 - Aspectos envolvidos na interação digital

Mídia	Meio tecnolinguageiro que configura os processos de coconstrução de sentidos entre interlocutores, organizando a produção e recepção de textos, fazendo-os circular.
Suporte	Parte física ou mais material dos elementos da interação.
Interatividade	Aspecto tecnolinguageiro que diz respeito ao processo de ações diretas, ativas e síncronas entre interlocutores no processo de construção de sentidos e que se apresenta em níveis, em função do controle do conteúdo, do caráter dialogal e da sincronicidade.
Sistemas semióticos	A interferência dos sistemas semióticos escrito, oral, imagético, gestual e sonoro no processo de construção de sentidos em contexto digital.

Fonte: Muniz-Lima (2022).

Dois aspectos (interatividade e sistemas semióticos) são recuperados em nossa análise para mostrar sua ocorrência nas interações tecnolinguageiras e a maneira em que eles constituem os sentidos dos textos de caráter polêmico. Portanto, nosso objetivo é pensar no confronto verbal público, oriundo das funções sociais de persuasão e de protesto da polêmica, no contexto digital on-line e de que maneira as práticas de linguagem, que se revelam nesse contexto, podem ser pensadas para uma abordagem no ensino de Língua Portuguesa.

Para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, a BNCC chama a atenção para as práticas contemporâneas de linguagem, dando especial atenção para as interações nas mídias e redes sociais. Tal posição se reflete, por exemplo, na competência 7 e em suas habilidades: “Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos” (Brasil, 2018, p. 497). Esse documento normativo, que orienta o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, comprova o impacto do contexto digital na vida social e a necessidade de estudos que se debrucem sobre essa realidade contemporânea.

4 Texto digital polêmico e ensino

No Brasil, a rede social X alcança milhares de usuários que interagem diariamente sobre assuntos variados, tendo um grande público jovem ativo nas interações dessa mídia, o que aproxima o aluno do Ensino Médio a uma realidade com a qual ele possivelmente está familiarizado. Entre os assuntos discutidos nessa rede social, está o caso de Ana Clara Benevides Machado, que, em 17 de novembro de 2023, morreu após passar mal dentro do Estádio Nilton Santos, o Engenhão, onde foi realizado o show da Taylor Swift para um público de 60 mil pessoas em um dia marcado pelas altas temperaturas no Rio de Janeiro.

A polêmica se desencadeia pelo fato de que a F4T (organizadora do evento) impediu o acesso do público com garrafas d'água, gerando diversas críticas e repercussão negativa nas mídias. Como consequência da polêmica, o assunto sofreu interferências políticas quando o ministro da Justiça, Flávio Dino, decidiu editar portaria que liberasse a entrada com garrafas d'água em espetáculos. Isso comprova o que Amossy (2017) defende quando fala sobre a polêmica ser uma questão de interesse público, ou seja, o que poderia ter sido apenas noticiado como uma tragédia, causou uma polêmica na medida em que comporta questões maiores que convocam o grande público.

Aqui defendemos a necessidade do professor de Língua Portuguesa tratar sobre os princípios e os valores envolvidos nas produções textuais de caráter polêmico, para que se possa evidenciar os pontos de vista antagônicos mobilizados na polêmica. A polêmica em questão, por exemplo, poderia ser abordada em sala de aula sob o ponto de vista da saúde, dos direitos do consumidor, da proibição de shows em determinadas condições climáticas etc. No texto 1, Figura 1, vemos um desses pontos de vista contribuir para a produção de sentidos.

Figura 1 - Texto 1: Tuíte sobre a Lei Ana Benevides



Fonte: X (Twitter) (2023)¹⁸

No tuíte¹⁹, a internauta faz um apelo em nome da saúde e do bem-estar de todos. Ela constrói seu argumento apoiada na *doxa* de que a união faz a força, destacando que todos merecem condições dignas para apreciar um show ou um evento, por isso direciona seu texto não apenas para os “swifties”, nome que caracteriza os fãs da cantora Taylor Swift, mas aos fãs de todos os artistas, que juntos podem se fortalecer para

18 Disponível em: <https://twitter.com/ladytswiftie/status/1725853564449313134>. Acesso em: 20 nov. 2023.

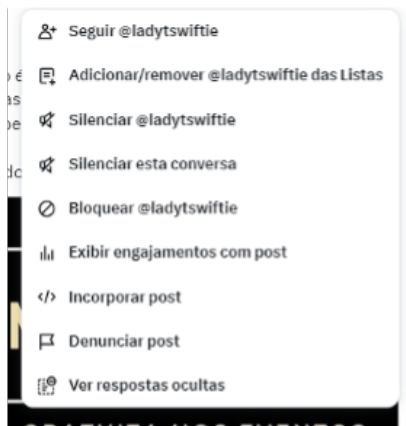
19 Atualmente, a rede social X não utiliza o termo “tuíte”, ela faz uso de um termo genérico: “publicação”. Assim, neste estudo, optamos por manter o termo tuíte a fim de continuar com o termo que especifica o texto produzido nessa rede social.

reivindicar uma lei. Esse argumento busca persuadir o outro para que este assine o abaixo-assinado, sendo assim, a função de persuasão da polêmica se faz presente.

O enunciado “Assine o abaixo-assinado a favor da LEI ANA BENEVIDES” evidencia essa função, pois coloca o interlocutor diante de uma escolha social e política: assinar ou não um abaixo-assinado que busca implementar uma lei que melhore a experiência de todos em espetáculos artísticos. No entanto, cabe destacar que a função de protesto também se faz presente, já que o gênero textual abaixo-assinado, presente no texto da internauta, se caracteriza como um meio de ação coletiva.

No tocante ao aspecto da interatividade no contexto digital, destacamos, apoiados em Muniz-Lima (2022), os modos de engajamento ativo entre interlocutores no processo de construção de sentidos a partir de três níveis já mencionados: o controle do conteúdo compartilhado, as trocas dialogais e a sincronicidade dessas trocas. No que diz respeito ao controle, aspecto da interatividade que será discutido aqui, o interlocutor dispõe de inúmeros recursos tecnológicos oferecidos pela própria rede social X (Figura 2).

Figura 2 - Formas de controlar o conteúdo compartilhado



Fonte: X (Twitter) (2023)

Essas possibilidades de controle de conteúdo dão um engajamento maior para o interlocutor construir sentidos nesse tipo de interação digital. O interlocutor que compartilha do ponto de vista da internauta pode, por exemplo, segui-la ou incorporar seu tuíte, por outro lado, o interlocutor que se coloca em uma posição contrária ao da internauta, pode assumir as opções de silenciar a pessoa ou a conversa, de bloquear e de até mesmo denunciar seu perfil.

No ensino de Língua Portuguesa, o uso desses recursos em uma interação tecnolinguageira situada em uma troca verbal polêmica pode ser comparada com uma troca verbal polêmica que ocorre fora do âmbito digital on-line para que o aluno possa refletir sobre semelhanças e diferenças. A partir disso, o professor poderia propor, por exemplo, uma discussão sobre o nível de civilidade (entende-se aqui como polidez e impolidez) nos dois tipos de trocas verbais: de um

lado, há a própria rede social que dá ao interlocutor vários modos de controlar a interação, do outro lado, dependendo do gênero, há uma interação face a face, fora do ambiente digital, em que os interlocutores não dispõem de todo esse controle diante do texto do outro, contribuindo, assim, para uma troca verbal com mais impolidez.

Diante da atual conjuntura social, de transformação das perspectivas de ensino e aprendizagem da língua materna, vemos a importância de dar ênfase a esses elementos que compõem o texto no contexto digital, já que fazem parte das trocas verbais na vida cotidiana atual, ou seja, da interação na contemporaneidade. Nesse sentido, o direcionamento do ensino de Língua Portuguesa para as dimensões linguística e tecnológica do texto rompe com os métodos tradicionais de ensino e com o próprio fazer pedagógico do professor, que precisa, antes de abordar isso em sala de aula, ser ele mesmo um usuário das mídias digitais *on-line* para compreender a natureza do texto nativo digital e sua rápida transformação.

Paveau (2020) defende a relacionalidade de todo texto nativo digital. Vemos isso no texto 1, por exemplo, a partir da relação entre o tuíte e uma página da web que comporta o abaixo-assinado. Este gênero textual é recuperado a partir de um gesto tecnolinguageiro do interlocutor na imagem retangular em que há escrito em caixa alta “LEI ANA BENEVIDES” em fundo preto.

O sistema semiótico imagético (a imagem com fundo preto) contribui para o sentido do luto, sensibilizando o interlocutor diante do ponto de vista apresentado pela usuária da rede social X. No pré-digital, o preto pode contribuir

também para esse sentido, mas ocorre que, no texto analisado neste trabalho, para além de despertar sentimentos no interlocutor, a imagem permite a relação entre dois textos e permite, ainda, que o interlocutor escreva enquanto ler – um escrileitor (Paveau, 2017). Ou seja, ao clicar na imagem presente no tuíte, o interlocutor é direcionado para o site que tem o abaixo-assinado (Figura 3).

Figura 3 - Captura de tela do abaixo-assinado LEI ANA BENEVIDES

A captura de tela mostra a interface de um abaixo-assinado online. No topo, o título "LEI ANA BENEVIDES: ÁGUA GRATUITA EM EVENTOS" é exibido. Abaixo dele, há uma barra de progresso com o número "348.988" e o texto "Assinaturas", e ao lado, o número "500.000" com o texto "Próxima meta". Abaixo da barra, um botão indica "69 pessoas assinaram hoje". À esquerda, há uma imagem preta com o texto "LEI ANA BENEVIDES" em amarelo e "POR ÁGUA GRATUITA NOS EVENTOS" em branco. Abaixo da imagem, há informações sobre o início da petição (18 de novembro de 2023) e para quem ela é dirigida (Deputados Federais). À direita, há o título "Assinar este abaixo-assinado" e campos de entrada para "Nome", "Sobrenome" e "Email".

LEI ANA BENEVIDES: ÁGUA GRATUITA EM EVENTOS

348.988 500.000
Assinaturas Próxima meta

69 pessoas assinaram hoje

Assinar este abaixo-assinado

Nome

Sobrenome

Email

Início 18 de novembro de 2023
Petição para Deputados Federais (Câmara dos Deputados)

A importância deste abaixo-assinado

Fonte: Change.org (2023)

No âmbito do texto nativo digital, deparamo-nos com novas habilidades a serem desempenhadas por professores e alunos. Assim, as formas de produzir e interpretar textos, no contexto digital, são essenciais ao ensino, considerando o fato de que são elementos que fazem parte do conteúdo linguístico do aluno na contemporaneidade. Nesse sentido, o papel da leitura e da escrita sofre modificações, mais ainda

quando se verifica a onda de polêmicas públicas na mídias digitais *on-line* atualmente.

Vale destacar que a BNCC dá especial atenção ao estudo dos gêneros. Nesse sentido, a aula de Língua Portuguesa pode trazer uma abordagem sobre a maneira em que os gêneros textuais se configuram e se agrupam nas interações digitais *on-line* em contextos polêmicos. Além disso, o aspecto da relacionalidade pode ser observado nos textos digitais para que o aluno possa verificar os sistemas semióticos e a tecnologia envolvidos na relação entre os textos nativos da *web*: uma *hashtag*, um *link*, uma frase sublinhada, uma imagem, um ícone etc.

No texto analisado, vemos que há a necessidade de uma abordagem do texto digital para além do aspecto puramente linguístico. Assim, os recursos tecnológicos da rede social X muito têm a contribuir para os sentidos que vão sendo construídos nas interações digitais *on-line*. O professor de Língua Portuguesa, atualmente, tem a oportunidade de trabalhar com essa questão polêmica, com os pontos de vista antagônicos que coexistem em democracia e com o texto nativo digital em sua dimensão languageira e tecnológica, para tratar de questões pertinentes ao ensino do texto e também da argumentação.

5 Considerações finais

Por meio deste trabalho, discutimos sobre a importância de uma abordagem da controvérsia pública em práticas textuais no contexto digital nas aulas de Língua Portuguesa.

As análises são preliminares, porém demonstram a complexidade do texto digital e seu potencial para o ensino do texto e da argumentação. Sendo assim, detemo-nos a discutir alguns aspectos (linguísticos e tecnológicos) que constituem o texto em interações digitais, a fim de verificar seu envolvimento na produção de sentidos em textos de caráter polêmico.

Desse modo, a partir das orientações da BNCC, vimos que os pontos de vista antagônicos podem ser discutidos e comparados em sala de aula para que o aluno apreenda a doxa que constitui a produção textual. Além disso, acreditamos que os recursos tecnológicos da rede social X podem gerar interessantes atividades de produção e de compreensão textual a partir dos modos de interagir possibilitados por essa mídia digital, pois trazer essas questões para a sala de aula é inserir o aluno criticamente no mundo digital e oferecer a ele a oportunidade de refletir sobre a democracia como o palco para o conflito verbal.

Por fim, destacamos o compromisso da Linguística Textual com o ensino, a partir de uma agenda que se atualiza conforme as práticas textuais contemporâneas. Nesse sentido, nosso trabalho, que se alinha a essa disciplina, contribui para pensar o papel da LT no ensino de Língua Portuguesa e no desdobramento de novas descobertas sobre a produção de sentidos em contexto.

Referências

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

Linguagem, Sociedade e Ensino

Glória França, Mônica da Silva Cruz, Marize Barros Rocha Aranha e Ana Lúcia Rocha Silva (org.)

AMOSSY, R. **Apologia da polêmica**. São Paulo: Contexto, 2017.

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

CAVALCANTE; M. M. *et al.* **Linguística Textual e Argumentação**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2020.

CAVALCANTE, M. M. et al. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **(Con)Textos Linguísticos - Linguística Textual e Análise da Conversação: conceitos e critérios de análise**, Espírito Santo, v. 13, n. 25, p. 25-39, set. 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27884/18764>. Acesso em: 22 out. 2019.

CAVALCANTE, M. M.; SILVA, T. S.; SILVA, Y. W. Dimensões analíticas da Linguística Textual. *In*: LIMA, A. H. V; SOARES, M. E.; CAVALCANTE, S. A. S. **Linguística geral: os conceitos que todos precisam conhecer**. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2020.

LIMA, I. M. **Modos de interação em contexto digital**. 2022. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2022.

MACEDO, P. S. A. **Análise da argumentação no discurso: uma perspectiva textual**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.

Texto digital e ensino: reflexões acerca das interações tecnolinguageiras
em contexto polêmico

Maria da Graça dos Santos Faria e Rafael Botelho Dutra

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, Dossiê Democracia e Autoritarismos, v. 25, p. 11-23, nov. 2005.

PAVEAU, Marie-Anne. Discurso e links. Hipertextualidade, tecnodiscursividade, esrileitura. *In*: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva (org.). **Texto, discurso e argumentação**: traduções. Tradução de Maria Eduarda Giering e Luciana Cavalheiro. Campinas: Pontes, 2020. p. 41-70.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

Linguagem, Sociedade e Ensino

Glória França, Mônica da Silva Cruz, Marize Barros Rocha Aranha e Ana Lúcia Rocha Silva (org.)

CAPÍTULO 10

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL

**Antônio Suárez Abreu
Bruna Liberali Zanelli**



REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL

Antônio Suárez Abreu

Bruna Liberali Zanelli

Tal como as dunas nas areias do deserto, acumulam-se, há anos, as péssimas notas dos alunos do país nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Entre as 81 nações avaliadas, o Brasil amarga a 52ª posição em leitura. A meu ver, um dos motivos desse fracasso é a maneira como o português é ensinado nas escolas.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) exige que os alunos, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, dominem temas como classes de palavras, funções sintáticas, pontuação etc. O problema é que esses conteúdos são dados na base da decoreba, e isso é profundamente desmotivador. Imagine você ter uma aula sobre chifres, cascos e tetas e, a partir daí, ter de entender o que é uma vaca!

O ponto de partida deve ser o texto. De acordo com a moderna linguística cognitiva, texto é, ao mesmo tempo:

- 1) o produto de uma intenção;
- 2) uma proposta de construção de sentido;
- 3) um ato de fala ou escrita vinculado a um determinado gênero.

1 A intenção de quem produz o texto

Começemos pela intenção de quem produz um texto. O termo utilizado para isso é *enunciação*. O autor de um texto pode ter a intenção de informar, convencer, seduzir, advertir, fazer um pedido, dar uma ordem etc. Produzimos um texto, escolhendo o léxico – as palavras da língua – e a gramática – o relacionamento entre as palavras. Tudo isso, em função da nossa intenção. Esse procedimento é chamado por Goldberg (2007) de *pragmática convencional*.

As regras da gramática são utilizadas pelo falante, de acordo com sua intenção. Muitas vezes, para ter certeza de que quem nos ouve ou lê nos tenha entendido, repetimos o que já dissemos, com outras palavras, acrescentando informações novas. Em vez de dizer:

Foi em 1908 que John Leal, pela primeira vez, tratou a água com cloro, acabando com a morte de crianças pelo Cólera. Podemos dizer:

Foi em 1908 que John Leal, *médico americano de New Jersey*, pela primeira vez, tratou a água com cloro, acabando com a morte de crianças pelo Cólera.

A partir dessa constatação, podemos dizer ao aluno que essa outra maneira de dizer se chama aposto e que o princípio do aposto é a identidade, embora ele sempre acrescente informações novas. Afinal, John Leal é médico americano de New Jersey; e médico americano de New Jersey é John Leal.

As orações adjetivas têm, igualmente, o objetivo de facilitar o entendimento do enunciatório, como no seguinte trecho:

A medicina está entendendo melhor, agora, o funcionamento do efeito placebo, *que se baseia em uma cura imaginária*.

A oração adjetiva – *que se baseia em uma cura imaginária* – tem o objetivo de facilitar o entendimento de quem ouve ou lê, explicando o que é placebo.

É também por motivo de clareza que, muitas vezes, uma oração adjetiva modifica um aposto, como em:

O País avança rumo à agricultura digital, *a chamada Agro 4.0*, que emprega métodos computacionais de alto desempenho, rede de sensores, comunicação máquina a máquina. (O Estado de S. Paulo, 17/12/2023).

Nesse texto, temos o aposto *a chamada Agro 4.0*, que modifica *agricultura digital* e, modificando esse aposto, uma oração adjetiva: *que emprega métodos computacionais de alto desempenho etc. etc.*

Tanto o aposto quando as orações adjetivas têm, pois, a função de trazer clareza ao texto.

Mas, além da clareza, o falante pode ter também, às vezes, a intenção de ocultar o agente de uma ação, ou por se tratar de um ator banal, ou para não comprometê-lo. Ficaria muito estranho, por exemplo, se alguém dissesse a um amigo algo como:

Reformei minha casa. Pedreiros trocaram o piso da garagem e pintores pintaram o portão da frente.

Ora, todos sabem que pedreiros trabalham com pisos, e pintores pintam! Por esse motivo, o falante opta por usar a voz passiva, que lhe permite descartar o agente da ação e diz:

Reformei minha casa. Foi trocado o piso da garagem e pintado o portão da frente.

Em uma outra situação, o falante, em vez de dizer algo como:

O diretor da empresa resolveu pagar o décimo-terceiro somente no último dia permitido pela lei.

Poderá, usando a voz passiva e descartando o agente, dizer:

Foi resolvido, na empresa, pagar o décimo-terceiro somente no último dia permitido pela lei.

O objetivo desta vez foi, como se diz, “contar o milagre, mas não contar o santo”.

Nesse segundo caso, diferentemente do anterior, temos em ação, segundo Adele Goldberg (2007), aquilo que ela chama de *pragmática não convencional* ou *conversacional*, cujo objetivo é levar em conta o relacionamento entre as pessoas, preservando, nesse caso, a imagem do diretor da empresa. Em outras palavras, a pragmática conversacional tem o propósito de manter a sociabilidade entre enunciador e enunciatário.

O professor poderá mostrar que existem múltiplas estratégias para isso, além do descarte do agente. O uso dos marcadores de atenuação (Rosa, 1992) é uma delas. Marcadores de atenuação são palavras e expressões como *por favor*, *obrigado*, *por gentileza etc.* Aquilo que nossos pais chamavam

de “palavras mágicas”. Um exemplo é um aviso escrito no mural de uma sala de aula, dizendo:

Pedimos aos alunos a gentileza de não deixar as garrafas d’água vazias no chão, ao lado das carteiras. Leve-as de volta com você ou ponha-as no cesto da frente.

Além do uso da palavra *gentileza*, o texto foi redigido sob forma de um pedido. Sem esses procedimentos vinculados à pragmática conversacional, ele poderia ganhar um caráter curto e grosso como em:

É proibido deixar garrafas d’água vazias no chão, ao lado das carteiras. Leve embora ou jogue no cesto da frente.

Nesse momento, o professor poderá explicar ao aluno o gênero *injunção*, aquele que é usado para dar um conselho, uma ordem, uma orientação, ou fazer uma pergunta, como no texto acima. Uma receita de bolo ou uma bula de remédio também são injunções. E poderá enfatizar, ainda, a importância de procurar manter, nesse gênero, um bom relacionamento com o usuário. Poderá, também, dar aos alunos a tarefa de escrever um pedido ou conselho.

Veja que, até aqui, já foram dadas explicações sobre aposto, orações adjetivas, voz passiva e marcadores de atenuação, não como assuntos catalogados e decorados, mas como recursos para a construção de um texto, levando em conta a intenção do falante, em termos de clareza e sociabilidade, duas características importantes da linguagem humana.

O nome mais técnico dessas características é atratores. A linguagem humana, como diz Bybee (2010) é um sistema adaptativo complexo, ou seja, tem agentes internos que

agem em seu funcionamento e mudança. Esses agentes são chamados de atratores. Os atratores básicos da linguagem humana são sociabilidade, clareza, economia, iconicidade (uso de imagens) e “blending”. Mais à frente, conversaremos mais sobre alguns deles.

2 Estudo da negação

Ao estudar a negação, é importante dizer que, quando os seres humanos começaram a dominar a linguagem, no período paleolítico superior, por volta de 30.000 anos atrás, quando uma pessoa dizia a outra que *havia um tigre, na mata ao lado*, ela imediatamente fugia para bem longe. *Ou seja, acreditava* imediatamente naquilo que tinha ouvido. Mesmo se fosse mentira, ela não tinha nada a perder. Era uma questão de sobrevivência!

Isso explica, em termos filogenéticos (evolução da espécie), por que sempre acreditamos primeiro naquilo que ouvimos e, apenas depois, confrontando o que foi dito com os fatos, podemos negar o que ouvimos. É por esse motivo (Abreu, 2021), que a nossa mente aprendeu, mesmo diante de uma negação, a processar, em primeiro lugar, a contraparte afirmativa de uma frase para, apenas depois, processar sua negação. Se alguém diz a você que *seu lanche não está em cima da geladeira; está na mesa da sala*, a primeira coisa que você faz é criar a imagem do lanche sobre a geladeira, para, somente depois, criar a imagem do lanche sobre a mesa da sala. Dizemos que o não demora alguns milissegundos para ser processado; tem uma latência de alguns milissegundos.

Se alguém diz a você que *o Brasil não ganhou a Copa do mundo de futebol por acaso*, você faz um pareamento entre o que foi dito e sua memória e, como sabe que, de fato, o Brasil não ganhou a Copa, aplica o *não a ganhou* (não ganhou). Mas, se alguém diz a você que a *Argentina não ganhou a Copa do mundo por acaso*, como você sabe que ela ganhou a Copa, aplica o não à expressão por acaso. É como se você tivesse ouvido que a Argentina ganhou a Copa do mundo, mas não por acaso. A latência (demora do processamento do não) permite que você construa esse sentido. Às vezes, você chega a aplicar o não a uma outra oração. Se eu digo a meu filho algo como: *Eu não comprei esse computador para que você fique o dia inteiro jogando videogame*; embora o não esteja ao lado de comprei (você sabe que eu comprei, de fato, o computador), você o aplica a *jogar videogame*. É como se eu tivesse dito: *Eu comprei esse computador, mas para que você não fique jogando videogame o dia inteiro*.

Bem tudo o que falamos sobre a negação até agora está vinculado à pragmática convencional e é processado em nossa mente, no piloto automático. Mas, como a linguagem humana é um sistema adaptativo complexo (Bybee, 2010), a negação pode também ser adaptada para ser usada pela pragmática conversacional. Isso acontece pelo uso de uma figura chamada *lítótes*, por meio da qual afirmamos pela negação. Acontece quando dizemos coisas como:

Hoje, ela não está bem.

Não foi você que queria viajar nas férias?

É óbvio que o que se quer dizer é:

Hoje ela está mal.

Foi você que queria viajar nas férias?

O *não* funciona, nas duas versões anteriores, apenas como um marcador de atenuação.

3 Estudo do léxico e os atratores iconicidade e blending

De acordo como McGilchrist (2019), a maioria das palavras das línguas do mundo tem sua origem remota em imagens (atrator iconicidade), mesmo que remontem a épocas mais antigas da língua e a outras línguas ainda mais antigas. Esse é caso da palavra *matéria*, quer tem sua origem no latim *mater*, que significava *mãe*. Assim, a *matéria* com que é feita um objeto é a mãe desse objeto. Outra palavra que provém de uma imagem, desta vez dentro a nossa própria língua, mas que não reconhecemos hoje em dia, é o verbo acabar. Essa palavra é derivada da palavra *cabo*: a + cabo + ar. Significava, nas guildas medievais – as antigas corporações de ofício – pôr o cabo. E, como a última coisa que se fazia ao terminar uma ferramenta era pôr o cabo, o verbo acabar ficou sendo sinônimo, por iconicidade, de terminar alguma coisa. Tanto isso é verdade que usamos, também expressões como *ao cabo de* ou *cabalmente*, em frases como:

Ela chegou *ao cabo* de duas horas.

Ao fim e *ao cabo*, ela não aceitou nenhuma ajuda.

Depois do julgamento, viu-se que o réu era *cabalmente* culpado.

É também por causa do atrator iconicidade que preferimos, sempre que possível, usar imagens, a usar a forma literal. Em vez de dizer que *alta de juro prejudicou a percepção do mercado*, dizemos que *a alta de juro jogou um balde de água fria* no mercado.

O atrator *blending*, que significa fusão, é um processo cognitivo por meio do qual unimos dois elementos ou eventos entre si. O *blending* mais comum em nossas vidas é a metonímia, a capacidade que temos de usar a parte pelo todo. Aliás, o nosso conhecimento de mundo se faz por meio da metonímia, uma vez que nunca temos uma visão de 360 graus daquilo que está à nossa volta (Abreu, 2023). Vemos uma parte de um carro e deduzimos que é um carro. Vemos parte de uma pessoa à janela e deduzimos que ela está inteira do outro lado. Para nossos ancestrais era uma questão de sobrevivência. Se um deles visse a pegada de um tigre, ou estabelecia o *blending* entre essa pegada e o tigre, ou podia ser devorado por ele. Nós somos descendentes de pessoas que foram hábeis em reconhecer partes pelo todo, sobreviveram e conseguiram passar seus genes para frente. Mas, onde é que encontramos a influência da metonímia no léxico? A partir do costume de nomear um todo por uma de suas partes, sejam elas partes inalienáveis, como quando dizemos que precisamos de muitos braços para limpar a casa, sejam elas partes alienáveis, como quando dizemos que Washington se pronunciou sobre o terrorismo do Hamas.

Uma outra fonte de metonímias são os epônimos, que é nomear uma enfermidade ou um procedimento médico com o nome do seu autor. É por eponímia que denomina-

mos *síndrome de Down*, uma enfermidade descoberta pelo médico britânico Langdon Down e *exame Papanicolau*, o exame de colo de útero inventado pelo médico grego radicado nos Estados Unidos Georgios Papanicolau.

4 Construção do sentido do texto

Vamos, agora, deixar o ponto de vista de quem constrói o texto e nos colocar na posição de quem ouve ou lê o texto que alguém construiu.

Nós conhecemos o mundo ao nosso redor, fazendo um pareamento entre a nossa memória de longo prazo e aquilo que vemos. Se vemos uma cadeira, sabemos que é uma cadeira, porque temos, em nossa memória, o conceito de cadeira. Quando temos acesso a um texto, é a mesma coisa. Fazemos o pareamento entre a nossa memória de longo prazo e aquilo que ouvimos ou lemos, e construímos o sentido do texto em nossa mente. Dois fatores são importantes nesse processo: a cultura – o conhecimento de mundo que armazenamos previamente – e o contexto em que o texto foi produzido, mais o contexto das palavras dentro do próprio texto. Vejamos o seguinte trecho:

Na era vitoriana, os ingleses não tinham água corrente. Conseguiram água no Tâmesa, onde também despejavam seus dejetos.

Para entender esse trecho, o leitor deve ser capaz de relacionar a era vitoriana à época em que a rainha Vitória reinou na Grã-Bretanha, entre 1837 e 1901. Deve inferir que

os ingleses que obtinham água no Tâmisia deveriam viver em Londres ou em Oxford, uma vez que o Rio Tâmisia passa por Oxford e Londres, e deságua no Mar do Norte.

Vejamos, agora, um outro texto:

Nascido em Louvain, Fred Brouwers se confessa um legítimo filho de maio de 68. “Naquele ano mágico, eu era aluno de línguas germânicas na Universidade de Louvain, onde nasci. Protestos estudantis estavam chovendo em Paris; em Louvain houve só um leve chuvisco”. (O Estado de S. Paulo, 17/12/2023).

Aqui, o leitor tem de saber, previamente, que Louvain é uma cidade Belga, famosa por sua universidade, próxima à capital Bruxelas. Tem de saber que o mês de maio de 1968 foi um momento em que os estudantes franceses se revoltaram contra o status quo vigente do capitalismo, guerra fria e globalização, produzindo manifestações violentas, sobretudo em Paris. Tem de saber, também, que o trecho “em Louvain houve só um leve chuvisco” não significa que choveu levemente em Louvain, mas, no contexto, que lá as manifestações não foram tão violentas quanto as que houve em Paris. E, durante a leitura do resto do texto, entender que Fred Brouwers é um escritor belga, apresentador de televisão, especialista em música clássica.

Como vemos, ler e interpretar um texto exige matéria-prima interior; exige cultura histórica, geográfica etc. Exige, ainda, a capacidade de entender linguagem figurada. É uma tarefa cumulativa em permanente construção. Antigamente, tínhamos de consultar enciclopédias; hoje, podemos consultar o *Google* ou a IA.

5 Regras constitutivas e normativas

Podemos distinguir, em uma língua, regras constitutivas e normativas. As regras constitutivas são aquelas que constituem a própria língua. Sem elas, não há linguagem possível. Não podemos dizer – e ninguém diz – coisas como:

Maria compraremos das banana.
Ontem, iremos sobre a praia.

Temos de dizer:

Maria comprará bananas.
Amanhã iremos à praia.

As regras normativas são aquelas impostas pelo uso. De acordo com as regras constitutivas, para derivar gentílicos – palavras que denominam pessoas oriundas de uma localidade – usamos o sufixo *ense*, como em:

maranhense, paraense, catarinense

Mas, estranhamente, não podemos dizer:

mineirense, paulistense, piracicabense.

Temos de dizer:

mineiro, paulista, piracicabano.

O que vale, nesses casos, é uma norma imposta pelo uso.

6 Gramática normativa ou o domínio da língua padrão

Em cada uma das línguas do mundo, e em cada época da história, existe um modelo gramatical que é usado pelas obras de ciências, humanidades e pela mídia de alta qualidade, chamada língua padrão ou língua culta. É papel da escola, sem desmerecer as variedades regionais e a língua falada do dia a dia, ensinar essa língua padrão. Fazer isso é conseguir que as pessoas tenham acesso ao letramento e não apenas à alfabetização.

Isso inclui o domínio da ortografia, das regras de regência e de concordância e da pontuação. É claro que a língua é dinâmica e muda constantemente. Por isso, sempre há algumas “zonas cinzentas”. Um exemplo disso é a construção através de que, originariamente, era usada somente no sentido de “atravessar”, em frases como:

Consigo ver as árvores, *através* da janela. (meu olhar atravessa a janela)

Através dos séculos, a Medicina tem progredido imensamente. (o progresso atravessa os séculos)

mas, que, hoje em dia, é empregada, no lugar de *por meio* de ou *por intermédio de*, em frases como:

Eu conheci a Marta através da Maria. (meu olhar não atravessa a Maria)

A gramática normativa diz que a maneira mais adequada seria dizer:

Eu conheci a Marta por meio da Maria.

A meu ver, essa correção deve ser respeitada, pelo menos, até que a nova construção seja uma unanimidade, o que não aconteceu ainda.

7 Conclusão

Ensinar português nas escolas deve ser, em primeiro lugar, a tarefa de descrever a estrutura da língua em seus vários níveis de análise – fonética/fonologia, morfologia e sintaxe – partindo sempre do ponto de vista da enunciação, ou seja, das escolhas feitas por quem fala ou escreve, em termos da pragmática convencional e pragmática conversacional. E, em cada momento, mostrar opções que sejam compatíveis com a língua padrão. A nomenclatura gramatical deve servir sempre de ferramenta. Não pode nunca ser, ela própria, o objetivo do ensino.

Além disso, é importante ensinar português, partindo também do ponto de vista da construção do sentido, incentivando os alunos, ao ler um texto, procurar munir-se de informações que lhes permita parrear, com sucesso, seu conhecimento enciclopédico de mundo com aquilo que está lendo.

Referências

ABREU, Antônio Suárez. **Pequeno Manual de Estilística do Português: o poder de encantar, seduzir e persuadir**. 2. ed. São Paulo: LabChan, 2023.

ABREU, Antônio Suárez. **Lições de Letramento**. São Paulo: Giostri, 2021.

BYBEE, Joan. **Language, Usage and Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

GOLDBERG, Adele E. **Pragmatics and Argument Structure**: em the handbook of pragmatics. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2007.

McGILCHRIST, Iain. **The Master and his Emissary**: the divide brain and the making of the Western World. 2. ed. New Haven; London: Yale University Press, 2019.

ROSA, Margaret de Miranda. **Marcadores de Atenuação**. São Paulo: Contexto, 1992.

Linguagem, Sociedade e Ensino

Glória França, Mônica da Silva Cruz, Marize Barros Rocha Aranha e Ana Lúcia Rocha Silva (org.)

CAPÍTULO 11

CONFIGURAÇÕES DE AUTORIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIO

Mônica da Silva Cruz
Rosana de Carvalho Vilanova



CONFIGURAÇÕES DE AUTORIA EM PRODU- ÇÕES TEXTUAIS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIO

Mônica da Silva Cruz
Rosana de Carvalho Vilanova

1 Introdução

Neste capítulo, refletimos sobre as configurações de autoria em produções textuais de um projeto de extensão universitário. Trata-se mais especificamente de relato de resultados de estudo financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA-Edital Nº 002/2019 – UNIVERSAL). A pesquisa investigou de que forma o Projeto de Extensão Entretextos (Resolução Consepe - 702/2009), do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão, ao propor o ensino de redação para alunos de escolas públicas, trabalha a autoria, conceito exigido na competência 3 do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A temática em questão parte de uma pergunta difícil de ser respondida, em contexto de escrita escolar, a qual é “o que é ser autor?”. A complexidade da resposta talvez seja responsável por um certo silenciamento do assunto em sala de aula, pois, mesmo com um significativo número de estudos desenvolvidos sobre autoria, ainda não se sabe exatamente “como” a escola pode instrumentalizar os alunos a se torna-

rem autores de suas produções textuais. Que processos internos e externos ao texto o sujeito-aluno deve acionar para legitimar seu dizer, seja ele escrito ou oral? Que percursos, no âmbito escolar, garantem que esses sujeitos acessem um arquivo que lhes permita enunciar além do que a ordem pedagógica estabelece?

Em situação de estudos pré-universitários, ou dos cursos de redação em geral, essa ordem discursiva se manifesta de forma mais rígida, pois os alunos têm pouco tempo para desenvolverem ou aperfeiçoarem habilidades que os concursos exigem, devendo, na maioria das vezes, submeterem-se a uma espécie de “fórmula” que garanta a aprovação das bancas avaliadoras. Sendo assim, esse tema justifica a sua relevância, por contribuir com outras discussões já realizadas acerca da autoria em redações de alunos, especialmente pré-vestibulandos e, principalmente por possibilitar a necessidade de maiores aprofundamentos no que tange aos estudos da autoria no contexto pré-universitário.

A pergunta norteadora do estudo consistiu em responder: a) que procedimentos discursivos e linguísticos tornam o aluno do curso de redação do Projeto de Extensão Entretextos (DELER/UFMA) autor de seus textos? b) Como os alunos se adequam aos discursos do MEC sobre a avaliação positiva das dissertações do ENEM nos textos que produzem? Os objetivos específicos, a seguir destacados, foram operacionalizados por um grupo de pesquisadoras (Sousa, 2021; Veloso, 2022; Vilanova, 2022) diretamente envolvidas com o projeto, uma vez que partimos de uma problemática integrada por diferentes enfoques.

Os objetivos alvejados no estudo se voltaram para: i) discutir diferentes dimensões teóricas do conceito de autoria na escola e, mais especificamente, no âmbito do ingresso em Universidades; ii) analisar redações de alunos que, no ano de 2021, cursaram as aulas do projeto extensionista Entretextos; iii) identificar procedimentos discursivos e linguísticos que constroem a autoria em redações produzidas por cursistas das aulas de redação do mencionado projeto.

Foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos e instrumentos de produção de dados: levantamento e análise de material bibliográfico e documentos relativos ao objeto da pesquisa ou elementos a estes relacionados; observação on-line da ministração das aulas, já que o curso se desenvolveu, em 2021, totalmente no formato remoto; análise e síntese dos dados de natureza qualitativa, que envolveram análise de redações de cursistas do Projeto Extensionista, práticas de ensino e avaliação do olhar que os acadêmicos que ministram as aulas no curso de redação do Entretextos detêm sobre o conceito de autoria. Em relação ao *corpus*, analisamos, neste artigo, uma das oito produções textuais selecionadas para a investigação.

O referencial teórico pautou-se em estudos da Linguística Textual e Análise do Discurso, para tratar os conceitos de autoria. Dessa forma, recorreremos aos estudos de Michel Foucault (1982, 1992, 1999), Orlandi (1988, 1999, 2006), Koch e Elias (2016, 2018) etc.

Este texto está dividido em três principais seções. Na primeira, apresentamos algumas discussões sobre autoria, sob diferentes enfoques. Na segunda, descrevemos alguns

procedimentos do ensino de produção textual, desenvolvidos no Projeto Entretextos. Na terceira etapa, analisamos, em uma redação, a coerência e o projeto de texto, elementos que, na perspectiva avaliativa do ENEM, configuram a autoria.

2 Dimensões Teóricas da Pesquisa

A primeira fase do estudo buscou um levantamento de referências sobre o tema autoria. Foi uma etapa da pesquisa mais longa que as outras, em decorrência das diversas investigações e discussões acerca do conceito alvejado, uma vez que muitos autores debatem a temática, sob distintos pontos de vista. Nessa etapa, partimos do conceito de autor, proposto por Michel Foucault (1982), para o qual, no livro “*O que é um autor?*”, o autor é construído historicamente, uma figura individualizada por meio de várias práticas discursivas. Em “*A ordem do discurso*”, Foucault (1999) relaciona o autor ao texto, conceituando a autoria como uma “posição” que o sujeito, ao enunciar, ocupa no discurso.

Orlandi (2020), em alinhamento com essa noção discursiva foucaultiana, comenta que “a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio da autoria”. Desse modo, o sujeito se converte em autor ao imprimir uma unidade ao texto com sua “completude e coerência imaginária” (Orlandi, 1999, p.71). Desse entendimento, a autora propõe o conceito de função sujeito-autor, o qual se relaciona com o que Foucault denomina função-autor.

Na conferência “O que é um autor?”, o filósofo francês destaca que em nossa sociedade há diversos discursos provi-

dos dessa função. Para ele, a “função-autor é uma característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade”. A função-autor instaura-se em uma determinada sociedade, por meio de suas práticas discursivas recorrentes. (Foucault, 1992, p. 46). Situando seu olhar sobre movimentos discursivos que formam o autor, Foucault (1999) observa que “há processos internos de controle do discurso que se instauram a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, visando domar a dimensão de acontecimento e do acaso do discurso”, e na formação do autor, é notória a presença desse controle. Essa perspectiva discursiva é a mais marcada pelo contexto sócio-histórico, portanto é a que está mais sujeita às regras institucionais, afirma Orlandi (1999).

Ao abordar o princípio da autoria no campo da textualidade, Orlandi (2006) ressalta que o texto pode até não apresentar um autor (caso do ENEM em que qualquer indício de assinatura desclassifica o candidato), porém, pela função-sujeito-autor, sempre lhe será possibilitada um lugar de autoria ao responsabilizar-se pelo dizer.

Segundo Foucault, “o princípio do autor limita o acaso do discurso pelo jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu.” (Foucault, 1999, p.29). Em outras palavras, ao constituir-se autor, o sujeito torna-se responsável pelo que diz e a maneira pela qual diz; a tomada de posição de um autor no texto, na escola, configura-se como a verdade do sujeito. No nível discursivo, as ideias defendidas por um candidato sempre serão determinadas pela história e, na fun-

ção sujeito-autor, ele tem a “ilusão de ser origem e fonte de seu discurso.” (Orlandi, 1999, p. 78).

Segundo Orlandi (1988), do autor, não apenas na esfera escolar, exige-se:

[...] coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso quanto às formas gramaticais; explicitação, clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre outras coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” de seu discurso [...]

(Orlandi, 1999, p. 78).

Esse posicionamento sobre o autor relaciona-se ao que propõe a tabela avaliativa do ENEM, em sua Cartilha do Participante (2020), a qual, por meio das várias competências que busca avaliar, direciona a escrita do concorrente para uma ordem esperada pela Instituição. Entre as cinco competências exigidas no Exame, centramos a discussão apenas na terceira, a qual foi analisada mais pontualmente porque é nesse item que o conceito de autoria é proposto pelo certame. Vejamos, portanto, o que a Competência 3 propõe:

SELECIONAR, RELACIONAR, ORGANIZAR E INTERPRETAR INFORMAÇÕES, FATOS, OPINIÕES E ARGUMENTOS EM DEFESA DE UM PONTO DE VISTA

O terceiro aspecto a ser avaliado é a forma como você, em seu texto, seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista escolhido. É preciso, então, elaborar um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida por você em relação à temática da proposta de redação.

A Competência 3 trata da inteligibilidade do seu texto, ou seja, de sua coerência e da plausibilidade entre as ideias

apresentadas, o que está alicerçado no planejamento prévio à escrita, ou seja, na elaboração de um projeto de texto.

A inteligibilidade da sua redação depende, portanto, dos seguintes fatores:

- seleção de argumentos;
- relação de sentido entre as partes do texto;
- progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são, pouco a pouco, apresentadas de forma organizada, em uma ordem lógica;
- desenvolvimento dos argumentos, com a explicitação da relevância das ideias apresentadas para a defesa do ponto de vista definido. (Cartilha do Participante, 2020, p. 20-21).

A fim de detalhar em que consiste essa competência, a Cartilha segue explicitando o que é “coerência” e “projeto de texto”, antes de apresentar o quadro com os seis níveis de desempenho utilizados para avaliação da Competência 3, nas redações do Enem 2020. A coerência, no manual do ENEM, é assim comentada:

A coerência se estabelece por meio das ideias apresentadas no texto e dos conhecimentos dos interlocutores, garantindo a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor. Está, pois, ligada ao entendimento e à possibilidade de interpretação dos sentidos do texto. O leitor poderá compreender esse texto, refletir a respeito das ideias nele contidas e, em resposta, reagir de maneiras diversas: aceitar, recusar, questionar e até mesmo mudar seu comportamento em face das ideias do autor, compartilhando ou não da sua opinião. (Cartilha do Participante, 2020, p.21).

O projeto de texto é caracterizado como:

O planejamento prévio à escrita da redação. É o esquema que se deixa perceber pela organização estratégica dos ar-

gumentos presentes no texto. É nele que são definidos quais os argumentos que serão mobilizados para a defesa de sua tese e qual a melhor ordem para apresentá-los, de modo a garantir que o texto final seja articulado, claro e coerente. Assim, o texto que atende às expectativas referentes à Competência 3 é aquele no qual é possível perceber a presença implícita de um projeto de texto, ou seja, aquele em que é claramente identificável a estratégia escolhida por quem está escrevendo para defender seu ponto de vista (Cartilha do Participante, 2020, p.21).

A Cartilha ainda oferece alguns encaminhamentos para a execução da competência 3.

Seguem algumas recomendações para atender plenamente às expectativas em relação à Competência 3:

- a partir do tema apresentado na prova de redação, defina qual será o ponto de vista que você vai defender em seu texto;
- reúna todas as ideias que lhe ocorrerem sobre o tema e depois selecione as que forem pertinentes para a defesa do seu ponto de vista, procurando organizá-las em uma estrutura coerente para usá-las no desenvolvimento do seu texto;
- verifique se informações, fatos, opiniões e argumentos selecionados são pertinentes para a defesa do seu ponto de vista;
- na organização das ideias selecionadas para serem abordadas em seu texto, procure definir uma ordem que possibilite ao leitor acompanhar o seu raciocínio facilmente, o que significa que a progressão textual deve ser fluente e articulada com o projeto do texto;
- examine, com atenção, a introdução e a conclusão, para ver se há coerência entre o início e o fim. Também observe se o desenvolvimento de seu texto apresenta argumentos que convergem para o ponto de vista que você está defendendo (Cartilha do Participante, 2020, p. 21).

Essas instruções propostas na Cartilha se aproximam da noção de texto e textualidade oferecida pela Linguística Textual, área que considera o texto uma unidade comunicativa falada ou escrita, de extensão variada, que exige:

[...] conhecimentos diversos (de língua, de textos, de interação, do mundo) razão pela qual os princípios de textualidade (coerência, coesão, intencionalidade, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade e intertextualidade) são compreendidas por Beaugrande (1997) como as mais importantes formas de conectividade que permitem múltiplas relações não só internas ao texto, mas entre o texto e os contextos humanos nas quais ele ocorre, determinando que conexões são relevantes. (Koch; Elias, 2016, p. 34).

Segundo as autoras, o texto não depende apenas de sua dimensão linguística, nem exclusivamente das intenções de seu produtor ou da interpretação de seu leitor, mas de uma cadeia de relações que engloba língua, sujeitos e sociedade.

A coerência, nesse quadro teórico, “não é uma propriedade textual que possa ser localizada ou apontada no texto”, ela resulta dos modos como elementos cognitivos são ativados no texto para instalar cadeias de significação entre ideias ou conceitos. Em geral, a coerência de um texto se constrói ao estabelecermos elos “entre suas partes; entre o texto, conhecimento de mundo e de como práticas comunicativas nele se configuram”. (Koch, 2016, p. 35-37).

Em relação ao projeto de texto, trata-se de uma forma de dizer organizada, previamente elaborada, que transparece ao longo da tessitura das ideias. O projeto é a disposição de argumentos acionados adequadamente, nos diferentes momentos do texto. (Koch; Elias, 2018).

Voltando à Cartilha do Exame Nacional do Ensino Médio, o manual expõe seus parâmetros de avaliação em relação à terceira competência:

Quadro 1 - Avaliação da Competência 03

O quadro a seguir apresenta os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar a Competência 3 nas redações do Enem 2020:

200 pontos: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, **configurando autoria**, em defesa de um ponto de vista.

160 pontos: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com **indícios de autoria**, em defesa de um ponto de vista.

120 pontos: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.

80 pontos: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.

40 pontos: Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.

0 ponto: Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Fonte: Cartilha do Participante (2020, p. 22, grifo próprio).

Nessa competência, o conceito de autoria é posto de forma opaca, levando-nos a deduzir que a autoria se vincula a ideias consistentes e a uma boa organização de opiniões ligadas ao tema proposto pelo Exame. Indiretamente, o conceito de autoria, nesse âmbito, vincula-se ao conceito

de coerência, originado da Linguística Textual, ao propor ao candidato que ele dê unidade de sentido às suas ideias, de forma lógica, com argumentos fortes, sem contradições. Não existe uma exigência sobre a capacidade de reflexão ou de uma variedade do repertório sociocultural do aluno, que pode inclusive, parafrasear as informações dos textos motivadores e dispô-las de modo organizado.

Um ponto importante a considerar nesse processo de construção do autor, no ensino da produção textual, é a preparação do estudante para que ele entenda como um texto pode configurar uma posição-autor. A esse respeito, neste estudo, buscamos algumas informações sobre as práticas de ensino da produção textual do Projeto Entretextos. Assim, a segunda etapa desta pesquisa consistiu na observação das aulas do Projeto de Extensão Entretextos, conforme discurramos a seguir.

3 Entre a teoria e a prática: a produção textual no Projeto Entretextos

As práticas de ensino, no Projeto Entretextos, são previamente discutidas pelos alunos acadêmicos e coordenadoras, pois o curso parte do princípio de que a dimensão didática das aulas é um facilitador do ensino e da aprendizagem. Nesta seção, descrevemos como as aulas do Projeto se desenvolvem, com base nos dados colhidos por Sousa (2021).

Em linhas gerais, o planejamento do Projeto Entretextos é todo organizado em conjunto com as professoras

coordenadoras do curso. Os acadêmicos (citados neste trabalho como “professores-acadêmicos”) são graduandos do Curso de Letras (UFMA), selecionados pela coordenação do Projeto. O material didático do curso é documentado em pastas disponibilizadas no *Google Drive*, disponibilizadas aos professores-acadêmicos para que possam compreender melhor, em estudo prévio, o conteúdo que ministrarão.

Em 2021, ano de desenvolvimento de parte deste estudo, os professores- acadêmicos se dividiram em duplas, seguindo um sorteio, e assim organizavam as aulas semanalmente ministradas via *Google Drive*, em horários às vezes distintos. O grupo de graduandos que trabalha no Projeto está dividido em dois blocos: aqueles que possuem bolsa de estudo (viabilizada pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura/PROEC ou pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil/PROAES) e aqueles que trabalham como voluntários. Os professores-acadêmicos possuíam um grupo no *Whatsapp* com os alunos e sempre repassavam o link das aulas, que ocorriam às terças-feiras, pelo *Google Meet*, através do aplicativo de conversas ou pelo *Google Classroom*.

A construção da aula acontecia unindo as noções teóricas com a prática de ensino. No desenvolvimento das aulas, em um primeiro momento, os professores-acadêmicos faziam uma explicação teórica sobre produção escrita, seguindo os parâmetros do modelo dissertativo-argumentativo, exigido pelo ENEM e disponibilizados na Cartilha do Participante (2020). De acordo com as necessidades das aulas, havia a exposição das teorias de linguagem, com exemplos trazidos pelos acadêmicos, em forma de atividade, que mais

funcionava como fixação do conteúdo. Ao fim dessa etapa mais teórica, depois das discussões com os alunos e, para tirar as dúvidas, os acadêmicos sugeriam um tema para que os cursistas produzissem a redação com base na aula dada, e também nos conteúdos anteriores. Assim, a execução acontecia em forma de ministração de conteúdos, seguida da produção das redações, que podiam ser entregues até um horário determinado pelos professores em atividade no dia, pela plataforma do *Google Classroom*. Vale frisar que as aulas eram ministradas segundo o planejamento geral do Projeto, elaborado antes do início das aulas do Entretextos. No entanto, se os professores-acadêmicos percebiam a necessidade de explorar determinados conteúdos previstos no planejamento de forma diferente, a ordem dos assuntos era alterada.

Na correção das redações, cada professor-acadêmico acompanhava uma quantidade de alunos determinada, desde o início do Projeto, mesmo ele não tendo ministrado a aula do dia. Em geral, cada professor corrigia oito redações. Dessa forma, as redações eram recebidas na terça-feira, os professores iniciavam as correções para atribuírem uma nota até a próxima quinta-feira. A correção era feita de forma individual, com a avaliação realizada na presença do aluno. Como cada professor acompanhava o desempenho de um aluno específico, ele fazia uma avaliação pontual do texto do estudante, demarcando as principais fragilidades da produção textual, sugerindo as devidas melhorias ao estudante. Esse acompanhamento personalizado era, para muitos alunos do curso, um grande estímulo para continuar a jornada de

estudos.

No Projeto de Extensão Entretexos estavam inscritos 40 (quarenta) alunos, porém nem todos participavam das aulas, mas os que frequentavam as aulas eram participativos, buscavam sempre sanar suas dúvidas e enviavam as redações para serem corrigidas na data proposta.

A princípio, ao observar as aulas ministradas via *Google Meet*, notamos que muitos alunos já vinham com um conhecimento sobre “modelos ideais” para estrutura das redações e, no decorrer das aulas, passavam a desenvolver ainda mais esse conhecimento, por meio de exercícios de escrita seguidos de correção, sempre feita para uma melhoria futura dos textos.

Vale frisar que os professores acadêmicos eram cautelosos e tentavam em todas as correções de atividades explicar aos alunos que o desenvolvimento dos temas com base no senso-comum, sem a progressão de ideias, com argumentos superficiais e sem posicionamentos claros não eram procedimentos aceitos no ENEM.

Durante o período das observações, em 2021, os conteúdos trabalhados giraram em torno dos seguintes tópicos: gêneros textuais, tipologia, fatores de textualidade, principais erros de escrita em redações, paralelismos sintático e semântico; mecanismos de coesão e coerência, tipos de coesão: substituição; referencial. Tipos de Argumentação; operadores argumentativos; contra-argumentação, estrutura do parágrafo; tipos de parágrafo: curto/médio/longo; descritivo/narrativo/dissertativo; estrutura do parágrafo, articulação dos parágrafos: por desmembramento; por

introdução; tópico-frasal (frase-núcleo/introdução); tipos de tópico frasal: declaração; definição; divisão; oposição; comparação; alusão histórica etc; tipo de desenvolvimento: explanação da declaração inicial; enumeração de detalhes; comparação; causa e consequência etc. formulação da conclusão.

Esse elenco de conteúdos sugere que as aulas do Projeto Entretextos se desenvolvem com base em um conceito de linguagem que toma o texto como ponto de partida de conhecimentos de língua e de gramática, seguindo as diretrizes do ENEM. Devido ao pouco tempo que de preparação dos alunos para o Exame Nacional, as aulas do Entretextos não se voltam muito para a expansão do repertório sociocultural dos alunos, com programações culturais ou discussões sobre temáticas filosóficas, sociológicas etc. Observamos que o conteúdo abordado objetivamente visa preparar os alunos para o desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo, “gênero”²⁰ exigido pelo ENEM. Ainda que esse roteiro estivesse sendo trabalhado alinhadamente à competência 03, na qual há a exigência de uma autoria nos textos dos alunos, os professores-acadêmicos não destacavam explicitamente que esse elemento, a autoria, era parte importante na avaliação do ENEM (SOUSA, 2021).

Dessa constatação, Veloso (2022) analisou o conceito que os professores-acadêmicos do Entretextos possuíam sobre a autoria nos textos dissertativo-argumentativo. O estudo revelou que os acadêmicos pouco sabiam a respeito

20 Seguindo Sousa (2003), consideramos a dissertação do ENEM um gênero textual.

do assunto, embasando-se algumas vezes somente pela competência 3, da Cartilha do Participante.

Nas aulas observadas, era notória a preocupação em ensinar a estrutura do texto para a produção do texto dissertativo-argumentativo cobrada no ENEM. Porém, havia a necessidade de destacar que no Exame Nacional do Ensino Médio, não bastava falar em introdução, desenvolvimento, e conclusão, tendo em vista as peculiaridades desse concurso, pois, para alguns estudiosos, a redação do ENEM trata-se de um gênero dissertativo-argumentativo diferenciada pela proposta de intervenção, a qual deve obedecer a certos princípios éticos e morais. Era assim destacado que, nesse exame, deve-se evitar fuga à tipologia textual, e não só ao tema.

A seguir, descrevemos a terceira etapa da pesquisa, que consistiu na seleção e análise dos textos que constituíram o *corpus* do estudo.

4 No rastro da autoria em produções textuais do Projeto de Extensão Entretextos

Para delimitação do material analisado, foram selecionadas as produções de alunos com maior assiduidade nas aulas e pontualidade na entrega das atividades. Esse critério nos ajudou a eleger o *corpus* da pesquisa, reduzindo a 08 (oito) textos, em um universo de aproximadamente 180 redações. Neste texto, por questões de espaço, apresentamos apenas uma avaliação.

A redação a ser analisada foi elaborada a partir da

décima aula do curso, que teve início com uma revisão dos gêneros textuais e também dos fatores de textualidade. A partir da revisão, foi feita uma análise sobre textos argumentativos (conforme solicitado no ENEM), além da explicação dos conceitos de coesão e coerência. Também foi desenvolvida a leitura do texto de forma analítica, reflexiva e crítica. Em seguida, foi proposto o tema que os alunos deveriam desenvolver em sua redação.

Para a elaboração do texto analisado a seguir, os alunos tiveram como proposta de escrita o tema “A questão do abandono de animais no Brasil”, seguida de textos motivadores retirados do Canal Ciências Criminais, uma reportagem do G1 Globo, de Sorocaba (SP), sobre uma ação e um anúncio publicitário a respeito da lei que condena o abandono de animais.

No texto 1, abaixo localizado, o tema “abandono de animais” é desenvolvido a partir da articulação de um conhecimento compartilhado com o leitor sobre doença epidêmica, logo no título. Essa referência funciona como âncora situacional para o/a aluna/a discutir a problemática gerada pelo abandono de animais de estimação, no Brasil, atualmente.

Figura 1 - Texto 01

A questão do abandono de animais no Brasil

Epidemia do abandono

Frequentemente, é visto um reportagem e em redes sociais na presença de cachorros sem-lata, popularmente chamados de cachorro caramelo. O que é tido como brincadeira ou até mesmo como "símbolo" do Brasil, põe em síntese um problema: a questão do abandono de animais. A negligência de se ter um animal para cuidar e a pandemia do novo coronavírus são fatores que evidenciam essa temática.

Em primeiro lugar, mesmo sendo considerados como uma ótima companhia, possuir um animal de estimação não é tido como algo fácil, levando em consideração que o dono precisa lidar com os custos da alimentação, cuidados com a saúde, além do ambiente. A maioria das pessoas adquirem algum bichinho quando moram sozinhos ou com outras pessoas. O medo que a família venha aumentando outras questões estão surgindo e se agrupando como dificuldades, perda de interesse, mudanças de casa, alergias e, mesmo animais sendo eficientes no desenvolvimento de crianças, algumas pessoas preferem retirá-las do convívio com os mesmos por medo de possuírem uma relação conturbada, sendo consequentemente, jogados nas ruas.

Em segundo plano, o período pandêmico foi outro precursor para a prática. Segundo a Organização Mundial da Saúde, dez milhões de gatos e vinte milhões de cachorros encontram-se abandonados no país. O principal argumento é o medo de contrair o vírus através dos pets, mesmo a afirmação não tendo nenhuma comprovação. Por outro lado, a marginalização desses seres acarretam outros problemas como sujeira de ruas públicas, propagação de doenças, além de acidentes de trânsito e agressões contra bichos de samaras. Salientando que, além de problema público, reflete também o convívio em sociedade, já que tais atitudes afetam o meio como um todo.

Por conseguinte, fica nítido que o abandono de animais acarretam consequências não só para os animais como também para todos os pertencentes ao meio. Logo, é importante adotar medidas para que o descaso cesse, assim assegurando o tratamento de todos os seres igualmente.

Fonte: Projeto de Extensão Entretextos (2021)

Abaixo segue o texto digitado, para melhor visualização.

A questão do abandono de animais no Brasil

Epidemia do abandono

01 Frequentemente, é visto em reportagens e em redes sociais a presença de 02 cachorros vira-lata, popularmente chamados de cachorro caramelo. O que é tido 03 como brincadeira ou até mesmo como “símbolo” do Brasil, põe em síntese um 04 problema: a questão do abandono de animais. A negligência de se ter um animal 05 para cuidar e a pandemia do novo Coronavírus são fatores que evidenciam essa 06temática.

07 Em primeiro lugar, mesmo sendo considerados como uma ótima companhia, 08 possuir um animal de estimação não é tido como algo fácil, levando em consideração 09 que o dono precisa arcar com os custos de alimentação, cuidados com a saúde, além 10 do ambiente. A maioria das pessoas adquirem algum bichinho quando moram 11 sozinhas ou com outras pessoas. A medida que a família vai aumentando, outras 12 questões vão surgindo e se agrupando como ninhadas, perda de interesse, mudanças 13 de casa, alergias e, mesmo animais sendo eficientes no desenvolvimento de crianças, 14 algumas pessoas preferem retirá-las do convívio com os mesmos por receio de 15 possuírem uma relação conturbada, sendo conseqüentemente, jogados nas ruas.

16 Em segundo plano, o período pandêmico foi outro ~~percursor~~ precursor para a 17 prática. Segundo a Organização Mundial da Saúde, dez milhões de gatos e vinte 18 milhões de cachorros encontram-se abandonados no país; o principal argumento é o 19 receio de contrair o vírus através dos pets, mesmo a afirmação não tendo nenhuma 20 comprovação. Por outro lado, a marginalização desses seres acarretam outros 21 problemas como sujeira de vias públicas, propagação de doenças, além de acidentes 22 de trânsito e agressões contra bichos desamparados. Salientando que, além de 23 problema público, afeta também o convívio em sociedade, já que tais atitudes afetam 24 o meio como um todo.

25 Por conseguinte, fica nítido que o abandono de animais acarretam consequências 26 não só ~~para~~ para os animais como também para todos os pertencentes ao meio. 27 Logo, é importante adotar medidas para que o descaso cesse, assim, assegurando o 28 tratamento de todos os seres igualmente.

A produção textual acima apresenta uma estrutura compatível com a composição recomendada para os textos dissertativo-argumentativos, que, em geral, desenvolvem-se em três ou quatro parágrafos, sendo que o primeiro apresenta o problema a ser discutido e a tese a ser defendida pelo candidato; o segundo e terceiro parágrafos devem apresentar argumentos que sustentam a tese levantada inicialmente e um último parágrafo destina-se a apresentação das conclusões ou soluções para a problemática levantada.

Nesse texto, o/a aluno/a desenvolve seu texto em quatro parágrafos. Ela/e demonstra um projeto de texto ao expor uma sequência lógica de ideias, iniciando seu texto com a apresentação do problema no primeiro momento: “a negligência de se ter um animal para cuidar e a pandemia do novo coronavírus são fatores que evidenciam o abandono de animais”. Nesse ponto, vale destacar que a problemática, mesmo mal redigida, aponta o caminho que o texto vai seguir.

Em seguida, nos segundo e terceiro parágrafos são operados os desdobramentos da problemática suscitada. Embora não se expresse de forma clara no primeiro parágrafo, faltando para isso alguns elementos que estabeleçam coesão para dar efeito de unidade às ideias no parágrafo primeiro, o texto aponta, nesse momento, que duas situações envolvem o problema do abandono de animais: (i) a negligência com os cuidados dos animais e (ii) a pandemia do novo coronavírus. Esse raciocínio então é detalhado no segundo e terceiro parágrafos, respectivamente.

A coerência, como continuidade de sentidos do texto, no segundo parágrafo, é sacrificada, por exemplo, quando, no primeiro período, a/a candidato/a afirma, nas linhas 07 a 10:

[...] mesmo sendo considerado como ótima companhia, possuir um animal de estimação não é tido como algo fácil, levando em consideração que o dono precisa arcar com os custos da alimentação, cuidados com a saúde além do ambiente.

Ainda que o/a aluno/a proponha uma sequência de informações relevantes para o leitor se convencer dos problemas gerados pela tutela de animais, a fragilidade da articulação interna do texto abate o efeito de coerência. Assim, o parágrafo poderia ser redigido da seguinte forma:

[...] mesmo sendo considerado uma ótima companhia, possuir um animal de estimação não é algo fácil, pois envolve gastos com a alimentação, com a saúde, ou mesmo com a manutenção do ambiente em que os pets vivem.

O segundo período desse parágrafo é desenvolvido sem um enlace com o que foi debatido nesse primeiro período. Nesse ponto, o tópico de discussão é: “a maioria das pessoas adquirem um animalzinho quando moram sozinhas ou com outras pessoas. A medida em que a família vai aumentando [...]”, nas linhas 10 a 15. Há, nesse debate, dificuldade em organizar diferentes informações no parágrafo o que desarmoniza o texto e gera um efeito de incoerência.

Os parágrafos são encadeados por meio de expressões que estabelecem uma ideia de progressão das ideias. No terceiro parágrafo, o/a aluno/a aborda questões relacionadas aos efeitos sociais que a pandemia do corona vírus produ-

ziu. Nesse trecho, o argumento é arquitetado com base em informações da OMS e há uma reflexão em torno das consequências dos dados apresentados. A conclusão do parágrafo, no entanto, não é tão eficiente, pois falta repertório sintático para redigir com mais ordenação as ideias.

Nesses parágrafos, segundo e terceiro, os argumentos, embora ricos, estão por vezes mal redigidos e precisariam de um tratamento de coesão mais apurado.

No quarto parágrafo:

Por conseguinte, fica nítido que o abandono de animais acarretam consequências não só para os animais como também para todos os pertencentes ao meio. Logo, é importante adotar medidas para que o descaso cesse. Assim, assegurando o tratamento de todos os seres igualmente.

Nesse trecho conclusivo, a/o candidata/o retoma basicamente o debate do terceiro parágrafo e não apresenta detalhes das medidas que autoridades e instituições poderiam mobilizar para acabar com o abandono de animais.

Notamos que dentro de cada parágrafo há uma tentativa de encadeamento de sentidos, para que os períodos se conectem de modo a apresentarem um bom desenvolvimento do tema proposto, sem a circularidade do assunto. Porém, o texto se mostra frágil pela ausência de coesão interna entre as ideias que constituem os parágrafos.

Na conclusão do texto, não são detalhadas as medidas necessárias para a solução da problemática suscitada – o abandono de animais no Brasil, o que diminuiria a nota do/a candidata na avaliação do ENEM e fragiliza a noção de autoria proposta no Manual do ENEM.

Por essa linha de análise, podemos afirmar que o texto apresenta apenas “indícios de autoria”, se considerarmos a proposta de avaliação da competência 03, do ENEM, que estabelece que essa característica se configura na apresentação de “informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, em defesa de um ponto de vista” (Cartilha do Participante, 2020, p. 22), pois há lacunas na organização e na coesão entre as ideias no interior do texto produzido pelo aluno. Na função de autor, o aluno é, por essa razão, impedido de manter o controle dos sentidos do texto.

5 Considerações Finais

Neste texto, fizemos uma análise da Cartilha do Participante (2020), de uma das redações produzidas por cursistas do Entretextos e da visão que acadêmicos que ministram as aulas no Curso de Extensão têm sobre a autoria em redações, no intuito de responder à questão: que procedimentos discursivos e linguísticos tornam o aluno do curso de redação do Projeto de Extensão Entretextos (DELER/UFMA) autor de seus textos. A pesquisa demonstrou que é por meio do trabalho com a coerência textual e com o projeto de texto que a autoria é proposta no ENEM e nessa perspectiva é também trabalhada no Entretextos. Esses dois conceitos entram em sintonia com os aspectos linguísticos e discursivos da produção textual, já que a coerência é um mecanismo que confere ao texto um efeito de unidade ao texto.

A análise e interpretação dos dados resultantes da investigação e o referencial teórico adotado nesta pesquisa também permitiram identificar que o conceito de autoria proposto no Exame Nacional do Ensino Médio se pavimenta sobre uma noção de texto muito próxima ao que propõe a Linguística Textual.

Observamos que o curso pré-vestibular Entretextos investe pouco em desenvolvimento do repertório socio-cultural dos alunos, não oferecendo debates de temas da atualidade com professores e pesquisadores renomados ou mesmo promovendo atividades culturais como ida a museus, a eventos artísticos, e outras experiências que podem enriquecer o capital cultural dos discentes. Dessa forma, as aulas do Entretextos tendem a reiterar o modelo de autoria textual proposto pelo ENEM, o qual tem sofrido muitas críticas em relação à possibilidade de testar a criticidade dos alunos que procuram cursos de redação muitas vezes para se apropriarem de uma espécie de “fórmula” de escrita, para a aprovação nos exames de ingresso à Universidade.

A Cartilha do Participante do Enem - divulgada todos os anos no site do Inep - não explicita o que é a autoria, um item delineado e avaliado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em vista dessa lacuna, quanto a esse aspecto cobrado na redação do Enem, observamos que a pesquisa foi importante para refletirmos os conceitos de autoria tanto no campo discursivo, que avalia a consistência dos saberes propostos pelo candidato, quanto no campo dos estudos

linguísticos, voltado para o conhecimento da estrutura da tipologia e do gênero textual. O estudo também foi válido para repensarmos as práticas de ensino de produção textual, voltadas para esse aspecto e, por fim, identificar os procedimentos de autoria que os alunos do curso Entretextos (UFMA) sinalizam em suas produções textuais.

Ainda observamos que a autoria é um tema muito relevante no contexto de produção de textos acadêmicos e de vestibular, portanto deve ser bastante cultivado, na teoria e, principalmente, nas práticas de escrita, em ambiente de ensino, em todos os níveis de escolaridade.

A análise realizada evidenciou que a/o candidata/o demonstra bom conhecimento da estrutura do texto-dissertativo, possui um léxico variado, mas quanto ao desenvolvimento da argumentação e da articulação entre as ideias, a produção deixou a desejar, o que pode ser justificado pela falta de investimento no repertório sociocultural dos alunos, na variedade de leituras.

A observação das aulas, nesta pesquisa, apontou que há a necessidade de o Projeto analisado investir em aulas mais centradas nas competências do ENEM, que os professores-acadêmicos tragam para os cursistas o olhar da banca sobre cada competência na elaboração do texto. Acreditamos que essa prática possa oferecer mais objetividade ao curso e maior segurança para quem ministra e para quem recebe as aulas.

Por fim, agradecemos à FAPEMA pelo incentivo financeiro dado ao nosso estudo.

Referências

BRASIL. **Portaria Ministerial Nº 438, de 28 de maio de 1998**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília, DF: INEP, 2009a. 26 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social (ACS). **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília, DF: MEC, 2009b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019**: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual de correção da redação**: competência III. Brasília, DF: INEP, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal Único de Acesso ao Ensino Superior**. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/prouni>. Acesso em: 19 de jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Portugal: Veja/Passagens, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? *In*: MOTTA, Manuel Barros (org.). **Estética**: literatura e pintura, música

e cinema. Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969. (Coleção ditos e escritos).

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. O texto na Linguística Textual. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **O texto e seus contextos**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2018.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). **Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p. 11-31.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

SOUSA, Alexsandra Cristina Silva de. **Procedimentos de autoria em produções textuais de alunos cursistas do Projeto de Extensão Entretextos da UFMA: uma leitura discursiva**. 2021. Relatório (Relatório Final PIBIC/UFMA da Graduação em Letras) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

SOUZA, Edna Guedes. **Dissertação: gênero ou tipo textual?** 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

VELOSO, Ellen Juliany Corrêa. **Conceitos de autoria em práticas de ensino de produção de textos do Projeto de Extensão Entretextos da UFMA: olhares transversos**. 2022.

Linguagem, Sociedade e Ensino

Glória França, Mônica da Silva Cruz, Marize Barros Rocha Aranha e Ana Lúcia Rocha Silva (org.)

Relatório (Relatório Final PIBIC/UFMA da Graduação em Letras) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

VILANOVA, Rosana de Carvalho. **Autoria em produções de pré-vestibulandos:** uma análise de textos de alunos do Projeto de Extensão Entretextos do Departamento de Letras (UFMA). 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Aline Souza de Lima

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística na mesma Universidade (UFES) e Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora de Língua Inglesa e Tecnologias Educacionais da Prefeitura Municipal de Vila Velha.

Ana Lúcia Rocha Silva

Doutora e Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Direito pelo CEUMA, licenciada em Letras pela UFMA. Professora Associada do Departamento de Letras (UFMA). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras do Mestrado (PGLetras-UFMA). Tem experiência na área de Letras e atua nos seguintes temas: estudos da linguagem e do discurso, argumentação, morfologia derivacional e linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa. É coordenadora do Mestrado em Letras (PGLetras-UFMA/CCH) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Língua Portuguesa – GEPELP/UFMA.

Ana Maria Pereira Lima

Doutora e Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Professora do Curso de Letras da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM/UECE. Atua na linha Linguagens e ensino do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras – UECE, no qual é professora desde 2016

e suas pesquisas voltam-se para os estudos críticos do discurso, análise de material didático e formação de professores.

Antônio Suárez Abreu

Doutorado e Mestrado em Linguística pela USP. Graduado em Letras Neolatinas pela PUC – CAMPINAS. Aprovado em concurso de Livre-Docência na USP. Tem Pós-Doutorado pela UNICAMP. Aprovado em concurso de Professor Titular na UNESP (2000). É, atualmente, professor da Faculdade de Medicina e Odontologia SLMANDIC, em Campinas (SP). É professor associado inativo da USP e Professor Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP. Atua nas áreas de pesquisa de Cognição e Linguagem, Gramática e Retórica.

Bruna Liberali Zanelli

Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa (FCLAr Unesp). Especialista em Desenvolvimento de Material Didático (Claretiano, 2019). Licenciada em Letras - Português/Inglês (Claretiano, 2021) e em História (Claretiano, 2023). Tecnóloga em Sistemas para Internet (IFSP, 2018). É assistente de laboratório de informática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) câmpus São João da Boa Vista. É pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Comunicação Científica aCOMTECe e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Cognitiva GEPELIC. Atua, como pesquisadora, nas seguintes linhas: Linguística Cognitiva e Linguística Aplicada.

Cláudia Tammy da Cruz Abreu

Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal do de São Carlos (UFSCar). Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (PGLetras-UFMA). Possui Especialização em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa pelo Instituto Superior Franciscano (IESF). Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA).

Dálete de Castro Braga Costa

Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (atual). Graduação em Letras com habilitação em Português, Francês e suas respectivas literaturas pela mesma instituição (2021). Durante a graduação, atuou como bolsista de iniciação científica (CNPq). Integrante do Grupo de Pesquisa Protexto (UFC/CNPq) e pesquisadora com interesse em Linguística Textual, especialmente sobre intertextualidade na tecnodiscursividade. Tem experiência profissional com o ensino de língua portuguesa e língua francesa.

Damião Francisco Boucher

Mestre em Letras. Licenciado em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins. Pós-graduado em Análise do Discurso Político e Jurídico pela Faculdade Unyleya do Rio de Janeiro. Pós-graduado em Psicologia Junguiana pela Faculdade Unyleya do

Linguagem, Sociedade e Ensino

Glória França, Mônica da Silva Cruz, Marize Barros Rocha Aranha e Ana Lúcia Rocha Silva (org.)

Rio de Janeiro. Atua nas áreas de Texto, Discurso e História pela Universidade Federal do Tocantins;

Danielle Ketley de Sousa Pereira

Mestranda em Estudos da Linguagem (PPGLin/ UNILAB). Membro do GELT - Grupo de Pesquisa em Linguística Textual (CNPq / UNILAB). Graduada em Letras – Língua Portuguesa (UNILAB). Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola (FAVENI).

João da Silva Araújo Júnior

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras/ PGLETRAS, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Líder do grupo de pesquisa em Linguagem e Tecnologia (LINTEC). Coordenador do projeto de pesquisa Tecnologias persuasivas na contemporaneidade: linguagem e complexidade.

José Lucas Queiroz Barreto

Mestrando no Programa Interdisciplinar em História e Letras (MIHL) na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduação em História (2017). Especialista no Ensino de História (2017), Sociologia e Filosofia (2018). Suas pesquisas voltam-se para os estudos sobre revisionismo histórico, ditadura militar e jogos digitais na linha de pesquisa Ensino e Linguagens. E, atualmente, atua como professor temporário

de História e Sociologia na EEMTI Guilherme Correia Lima, SEDUC-CE.

Leandro Valente da Veiga

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Maranhão. Graduado em Letras pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras pela UNINTER e Especialista em Educação pela PUC-RS. Atualmente é coordenador pedagógico da Unidade Vocacional Iema Idiomas, do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA).

Maria da Graça dos Santos Faria

Doutorado e Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Doutorado em Linguística de Texto pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Titular da Universidade Federal do Maranhão. Membro do Grupo de Pesquisa Protexoto (UFC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Estratégias e Procedimentos de Organização Textual (GEPOT/UFMA). Professora do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Letras da UFMA (PGLetras). Membro do GT em Linguística Textual e Análise da Conversação. Membro do GT Discurso e Argumentação da ANPOLL.

Mariza Angélica Paiva Brito

Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) e do Mestrado em Estudos da Linguagem (Unilab); Bolsista de Produtivi-

dade em Pesquisa da FUNCAP (BPI/CE); Pós-Doutora em Linguística de Texto, Mestre e Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC. Líder do GELT - Grupo de Pesquisa em Linguística Textual (CNPq / UNILAB) e Vice-líder do PROTEXTO - Grupo de Pesquisa em Linguística (CNPq/UFC).

Marize Barros Rocha Aranha (UFMA)

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Atualmente, é Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Docente permanente dos Programas de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Letras (PGLetras) e do Programa de Pós -Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB-Mestrado Profissional), da UFMA. É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Ensino de Línguas e Discurso (GruPELD). Exerceu o cargo de Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Empreendedorismo, de agosto de 2012 a novembro de 2015, e de Chefe de Gabinete da Reitoria da UFMA, de novembro de 2019 a novembro de 2023. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino de Línguas, Análise do Discurso - de linha francesa, Linguística Cognitiva, Linguística Textual, Metáfora e Argumentação.

Mônica da Silva Cruz

Doutora e mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP - Araraquara). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é professora associada IV, do Departamento de Letras e Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora local do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (Procad-UFT/UFMA/UFSC). Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Discurso do Maranhão (GPELD/CNPq) e vice-coordenadora do Projeto de Extensão Entretextos (UFMA). Suas pesquisas voltam-se para os estudos discursivos foucaultianos.

Mônica Magalhães Cavalcante (*In Memoriam*)

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. É graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Fez Pós-doutorado em Linguística pela Unicamp. É professora da Universidade Federal do Ceará e, atualmente, é bolsista CNPq de Produtividade em Pesquisa nível PQ-1. Tem experiência na área de linguística textual, com ênfase em referenciação, intertextualidade, metadiscursividade, argumentação, heterogeneidades enunciativas, gêneros do discurso, articulação tópica e sequências textuais.

Natanael da Costa

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras (PGLETRAS) do Centro de Ciências Humanas da Universidade

Federal do Maranhão (UFMA). Licenciado em Letras, com especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Desenvolve pesquisa na área de estudos da linguagem e práticas discursivas. Atualmente é professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de São Luís - MA, além de atuar na iniciativa privada como revisor textual.

Rafael Botelho Dutra

Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduado em Letras - Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). Tem experiência nas áreas de pesquisas da Linguística Textual e da Argumentação.

Rivaldo Capistrano Júnior

Professor do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo. Líder do Grupo de Estudos em Linguística Textual (GELT – CNPq/UFES) e vice-líder do grupo Texto, Hipertexto e Ensino de Língua Portuguesa (THELPO – CNPq/UNIFESP).

Rosana de Carvalho Vilanova

Possui mestrado em Letras na área de Estudos de Linguagem e Práticas Discursivas pela Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduação em Letras-Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (2020), especialista em Linguística Aplicada a Educação pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2020). Atua como

tutora a distância no Curso de Letras/Português da DTED/UFMA/UAB, da Universidade Federal do Maranhão e como professora de Língua Inglesa seletivada pela SEDUC-MA.

Thiago Barbosa Soares

Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. É colíder do Núcleo de Estudos da Linguagem (NEL-UFT). Possui graduação em Letras, português/inglês, pela Universidade do Vale do Sapucaí (2009), em Psicologia pela Universidade Paulista (2014) e em Filosofia pela Universidade de Franca (2014). Especialização em Estudos Literários pela Faculdade Comunitária de Campinas (2013), é membro pesquisador do Grupo de Estudos em Análise do discurso e História das ideias linguísticas (VOX-UFSCar). É editor-chefe da revista Porto das Letras (ISSN - 2448-0819) vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFT. Atua como professor nos cursos de graduação em Letras e de pós-graduação stricto sensu em Letras da Universidade Federal do Tocantins no campus de Porto Nacional. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso francesa, atuando principalmente nos seguintes temas: mídia, sucesso, teoria e análise do texto.

Linguagem, Sociedade e Ensino

Glória França, Mônica da Silva Cruz, Marize Barros Rocha Aranha e Ana Lúcia
Rocha Silva (org.)

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO: Linguagem, Sociedade e Ensino

ORGANIZADORES: Glória França
Mônica da Silva Cruz
Marize Barros Rocha Aranha
Ana Lúcia Rocha Silva

PROJETO GRÁFICO: Maurício José Moraes Costa

CAPA: Maurício José Moraes Costa
FORMATO: 14 X 21 cm
PÁGINAS: 288 p.

TIPOGRAFIA Le Monde Livre Std, Le Monde Livre Std Regular, Le Monde Livre Std Bold, Le Monde Livre Std Italic.

EDIÇÃO 1ª edição - 2024

PUBLICAÇÃO Editora da Universidade Federal do Maranhão (EDUFMA)



Glória França

Professora do PG Letras-Bacabal e do departamento de Letras. Graduada em Letras (francês) no curso de Graduação em Letras, da UFMA. Mestrado em Linguística pela Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle (no Instituto de Linguística e Fonética Geral e aplicada), Doutorado em Linguística, pela UNICAMP e em Sciences du Langage, pela Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité. Alimento um blog científico-pedagógico sobre a experiência como professora na UFMA (<https://gfufma.hypotheses.org/D>).



Mônica da Silva Cruz

Doutora e mestra em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP - Araraquara). Possui graduação em Letras (UFMA). Atualmente é professora associada IV, do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora local do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (Procad-UFT/UFMA/UFSC). Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Discurso do Maranhão (GPELD/CNPq) e vice-coordenadora do Projeto de Extensão Entretextos (UFMA). Suas pesquisas voltam-se para os estudos discursivos foucaultianos.



Marize Barros Rocha Aranha

Professora Associada do Departamento de Letras (UFMA). Graduada em Letras, Mestrado em Educação e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Docente permanente dos Programas de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Letras - PGLetras - Linha de Pesquisa: "Estudos de Linguagem e práticas discursivas" e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB (Mestrado Profissional) - Linha de pesquisa: "Ensino de línguas" da UFMA. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Ensino de Línguas e Discurso - GruPELD.



Ana Lúcia Rocha Silva

Graduação em Direito pela Universidade Ceuma e Graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Maranhão. Possui Mestrado e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura em língua portuguesa, aquisição da linguagem, morfologia derivacional, escolas, justiça trabalho, projeto, pedagógico e linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa.

