



**ATOS DE LINGUAGEM DIGITAL NA COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA: *STICKERS*  
COMO ENUNCIADOS PERFORMATIVOS MULTISSEMIÓTICOS<sup>1</sup>**  
***DIGITAL LANGUAGE ACTS IN PEDAGOGICAL COMMUNICATION: STICKERS AS  
MULTISEMIOTIC PERFORMATIVE STATEMENTS***

[10.29073/naus.v4i1.855](https://doi.org/10.29073/naus.v4i1.855)

RECEÇÃO: 10 de dezembro de 2023.

APROVAÇÃO: 18 de dezembro 2023.

PUBLICAÇÃO: 30 de dezembro de 2023.

AUTOR/A: Janete dos Santos , Universidade Federal do Tocantins, Brasil, [janetesantos@uft.edu.br](mailto:janetesantos@uft.edu.br).

## RESUMO

O isolamento social, decorrente da Covid-19, demandou redimensionamento na educação escolar, com transferência das aulas presenciais de seu espaço físico para o espaço cibernético, com aulas remotas. Isso acelerou a atualização de modos de interação, reorientando em parte a comunicação entre professores e alunos. O uso do *WhatsApp*, em *smartphone*, nesse contexto, favoreceu o uso e a reelaboração de *stickers* com fins pedagógicos. Nosso interesse é investigar a reconfiguração desses recursos (figurinhas) e como se constituem em atos de linguagem digital, vistos como performativos explícitos ou implícitos, na relação professor e aluno. Por essa razão, neste artigo, discute-se sobre práticas de linguagem multissemiótica à luz da teoria dos atos de fala proposta por Austin e Searle. Nossa pesquisa é qualitativa, e não quantificável, por isso selecionamos do material coletado, para o presente texto, apenas dois *stickers* com objetivo de analisar como se configuram e como podemos inferir, a partir de sua superfície multissemiótica, o estabelecimento de ações de linguagem que afetam o outro e/ou alteram o mundo circundante seja do locutor, seja do interlocutor. Os resultados apontam a necessidade de que, na interação, os que se comunicam por essas ferramentas compartilhem conhecimentos linguísticos e não linguísticos, bem como comportamentos socioculturais e estejam aptos a fazer inferências complexas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aulas Remotas; Cultura; Performatividade Digital; *Stickers*.

## ABSTRACT

Social isolation, resulting from Covid-19, required a resizing of school education, with the transfer of face-to-face classes from their physical space to cyberspace, with remote classes. This accelerated the updating of interaction modes, partly reorienting communication between teachers and students. In this context, the use of WhatsApp on a smartphone favoured the use and redesign of stickers for educational purposes. Our interest is to investigate the reconfiguration of these resources (stickers) and how they constitute digital language acts, seen as explicit or implicit performatives, in the teacher and student relationship. For this reason, in this article, we discuss multi-semiotic language practices considering the theory of speech acts proposed by Austin and Searle. Our research is qualitative, and not quantifiable, which is why we selected from the collected material, for this text, just two stickers to analyze how they are configured and how we can infer, from their multi-semiotic surface, the establishment of language actions that affect the other and/or change the surrounding world of either the speaker or the interlocutor. The results point to the need for, in interaction, those who communicate through these tools to share linguistic and non-linguistic knowledge, as well as sociocultural behaviors and be able to make complex inferences.

<sup>1</sup> Trabalho inserido na pesquisa desenvolvida no período de pós-doutoramento, instituído pela Escola Superior de Comunicação Social, do Instituto Politécnico de Lisboa/ESCS-IPL, sob a supervisão da professora Vanda Maria de Sousa.



**KEYWORDS:** Culture; Remote Classes; Speech Acts; Stickers.

---

## INTRODUÇÃO

---

No Brasil, como em muitos outros países, a pandemia decorrente do Covid-19 demandou distanciamento social. Com isso, escolas públicas e privadas aderiram a aulas remotas. Na educação básica (EB) pública, que no geral é voltada para as camadas populares, as dificuldades foram maiores devido ao acesso precário a produtos tecnológicos atuais, como computadores e celulares, bem como acesso à *internet* (Santos e Fonseca, 2021). Em nosso solo, a degradação dos serviços públicos que, na visão de Santos (2020), tende a piorar após a pandemia, não apenas instalada, mas incentivada pelo neoliberalismo do governo da época, ampliou a angústia na crise sanitária em diferentes frentes. Todavia, houve um esforço por parte de setores da sociedade comprometidos com a educação no país, tanto quanto de parte da mídia, na cobrança, não apenas de recursos para institutos de pesquisa e de controle de viroses, de compra de vacinas, até para o Sistema Único de Saúde (SUS) — que no Brasil requer gratuidade desde a Constituição de 1988, mesmo com uma ala política e empresarial querendo privatizá-lo. E não só, pois também somaram forças em busca de condições para que o processo de ensino e de aprendizagem formal não fosse interrompido, considerando a enormidade de prejuízo que acarretaria aos estudantes e, conseqüentemente, ao país.

Feitos ajustes possíveis, o processo escolar foi alterado, transferindo-se do presencial para o modo remoto/virtual. O problema ainda se agravou dada a formação docente, nesse aspecto, ser voltada totalmente para a atuação presencial, para aulas face a face, com uso ainda de quadro e giz ou de quadro e pincel, bem como de livro didático impresso trabalhado no cotidiano escolar. Dada a urgência na demanda, não houve preparo específico para se lidar com produção de vídeos e com uso frequente de plataformas digitais. Professores e demais integrantes das escolas tiveram que se adaptar conforme a contingência.

Esse novo processo pôs em destaque, para um contato comunicacional remoto mais célere, o produto menos oneroso que o computador, a que nem todos os alunos tinham acesso. Pelo computador, fora de aula *online*, a comunicação se dava principalmente por *e-mail* para quem não dispunha de celular, o que a tornava menos ágil. Por conta disso, o celular (*smartphone*) passou a ser uma das principais ferramentas de trabalho do professor na comunicação com o aluno.

Tal contingência demandou adaptação de recursos comunicacionais, como o uso da plataforma *WhatsApp*. Não apenas, pois as trocas verbais passaram a se enriquecer com um tipo de enunciado híbrido, muito fértil por meio dessa plataforma: os *stickers* (ou adesivos). *Stickers* são figurinhas (em miniaturinha convencional para a plataforma *wahtsapp*), construídas mediante a mescla de diferentes signos: verbais e não verbais. Entre os signos não verbais, temos desenhos, gestos, gravuras, fotos, gráficos, cores etc., podendo inclusive implementar movimentos/animação (*gifs*), tamanha as possibilidades de derivação e de adaptação dos recursos linguísticos e não linguísticos na construção das informações/mensagens/efeitos desse modo de troca comunicativa, por meio do dinamismo dessa linguagem que aqui abordamos como enunciados multissemióticos/multimodais.

Nossa pesquisa toma essa materialidade como *corpus*, pois julgamos de grande relevância refletir sobre como os *stickers* foram utilizados (e certamente continuarão sendo usados, mesmo com o fim das aulas distanciadas) e adaptados como recurso pedagógico na prática escolar remota, instituída como contingência no período pandêmico. E a relevância de se olhar cientificamente para a adaptação feita dos *stickers*, como enunciados multissemióticos, está na necessidade de se analisar como os significados comunicacionais são produzidos a partir deles e, principalmente, o que fazem, como “atos de linguagem digital” conforme nossa perspectiva, ao serem compartilhados entre interlocutores, usuários dessa ferramenta, bem como outros sentidos são retomados e atualizados em sua construção com função pedagógica, indicando retextualização e (re)posicionamento entre os interlocutores. Isso porque são textos que (re)atualizam práticas discursivas digitais, remodelando-as para as práticas



discursivas educacionais remotas na educação básica, destacando como a tecnologia se beneficia da plasticidade da linguagem e vice-versa. Além de se reconhecer, principalmente, a criatividade dos docentes que, de imediato, instituíram outra função ao uso dos *stickers* no *WhatsApp*: reorientaram os usos dessas figurinhas no trabalho interativo escolar.

O *sticker* pode vir também na forma de um *meme* em miniatura. *Meme* é construção que se pauta na imitação e reatualização de imagens, fotos/*prints*, corte de vídeos compartilhados na *internet*. É imitação/reatualização que ocorre de modo *ad infinitum*. Assim, analisar a construção híbrida dessas formas (*stickers*) de comunicação contribui para dar destaque a como a reelaboração está na base de todo e qualquer atualização da linguagem, valendo-se de sua plasticidade.

### O ENUNCIADO LINGUÍSTICO NA TEORIA DOS ATOS DE FALA

Do ponto de vista pragmático, vale destacar como e quais atos de fala são efetivados pela mobilização desses enunciados multissemióticos, focando inicialmente o aspecto linguístico a partir do trabalho de John Austin (1990) sobre os atos de fala. Ao refletirmos, na visão desse filósofo, como a performatividade é instaurada mediante o uso da palavra, seguimos nessa esteira para analisar os “atos de linguagem digital” instaurados pelo compartilhamento de *stickers* com função pedagógica.

A partir daí, podemos melhor salientar como a performatividade se constitui nas interações estabelecidas entre usuários por esses enunciados multimodais atualizados. Ou seja, pelos enunciados híbridos com configurações peculiares, produzindo significações e sentidos com orientações diversas, visto que mobilizam palavras, desenhos, cores e diferentes imagens para estabelecer ações mediante a linguagem, sejam elas de aviso, de ordem, de pedido, de apelo, de declaração, de elogio, de crítica, de reclamação, de carinho, de cobrança, de insatisfação, de aprovação, de orientação, de ameaça, de promessa, de proibição, de informe etc., tudo de modo mais célere e mais leve, considerando que, em geral, são construção com efeito comunicativo instantâneo e bem-humorado.

Isso se deve ao fato de os *stickers* serem produzidos e utilizados para trocas comunicativas mais rápidas, tanto que, muitas vezes, como os *emojis*, servem também como reações, porém mais elaboradas que o mero *emoji*, a mensagens do interlocutor, isto é, a mensagens de voz (áudio), ou a mensagens de textos verbais (digitados, digitalizados ou copiados). Com um clique apenas, o usuário dá retorno ao que o provocou sem necessitar digitar um texto novo ou produzir um áudio (com a própria voz) para se comunicar.

É salutar apontar/mostrar/(re)lembrar ao professor, estudante, e ao leitor em geral, que a produção dessas figurinhas tem uma regularidade subjacente, já que segue um processo de derivação e de atualização de outras práticas comunicativas, promovendo-se mediante certas “estabilizações” que a identificam como pertencentes ao conjunto de *stickers* para compartilhamento em plataformas digitais, prolíferos mormente no *WhatsApp*. E, em nossa pesquisa, os *stickers* em análise têm uma especificidade: são os usados como ferramenta pedagógica nas aulas remotas.

### JOHN AUSTIN (1911–1960) E SUA TEORIA DOS ATOS DE FALA

A conjuntura acima assinalada, nesta pesquisa, permite descrever nosso *corpus*, a partir de determinada perspectiva. No nosso caso, a partir da perspectiva pragmática austiniana (teoria dos atos de fala), sua configuração, usos e efeitos de sentidos, seja do ponto de vista do ato ilocucionário estabelecido, isto é, do que se realizou na linguagem, seja do ponto de vista do ato perlocucionário, isto é, do que se realizou (provocou no interlocutor) pela linguagem. No entanto, nosso foco aqui é descrever o que os *stickers*, que selecionamos como *corpus* para o presente artigo, realizam na linguagem. Ou seja, enfatizamos, preferencialmente, o ato de fala ilocucionário, dado nosso interesse na performatividade do ato do locutor.



Com sua teoria dos atos de fala (TAF), Austin reflete sobre como, no processo da comunicação, não apenas trocamos informações, mas, principalmente, sobre como agimos no mundo por meio do que dizemos. Todavia faz distinção entre o ato *de* dizer algo e o ato *ao* dizer algo (Austin, 1990, p. 89). O filósofo mostra como ações no mundo se dão por meio do que é proferido (do que é enunciado).

Diferencia primeiramente, no uso da linguagem, três atos de fala que, de certo modo, articulam-se na enunciação: (i) o locucional, que é a capacidade que o ser humano tem de proferir palavras e sentenças/frases; (ii) o ato ilocucional, que é a capacidade de proferir palavras e sentenças/frases com determinada intenção (proferimentos) dirigidas a outro(s) em condições apropriadas; (iii) o ato perlocucional, que seria a consequência (sobre um interlocutor) de um ato ilocucional bem sucedido proferido por um locutor. Destaca o autor (Austin, 1990) esse entrelaçamento:

*Podemos dizer que realizar um ato locucionário é, em geral, **eo ipso**, realizar um ato **ilocucionário**, como me proponho denominá-lo. Para determinar que este ato ilocucionário é realizado dessa forma temos que determinar de que maneira estamos usando a locução, ou seja [grifos do autor]:*

- *perguntando ou respondendo a uma pergunta,*
- *dando alguma informação, ou garantia, ou advertência,*
- *anunciando um veredito ou uma intenção,*
- *pronunciando uma sentença,*
- *marcando um compromisso, fazendo um apelo ou uma crítica,*
- *fazendo uma identificação ou descrição. (p.98)*

Austin adverte ainda que esses apontamentos (acima) não indicam que haja uma “classe nitidamente definida” para atos ilocucionários. No início de sua teoria, o filósofo opunha a produção de dois tipos de enunciados no uso da linguagem: (i) o constativo (ou constatativo), pelo qual, ao falar, descrevem-se ou se relatam coisas no mundo, sem alterá-lo (exemplos: ‘vai chover’; ‘já são duas horas’; ‘o tempo está nublado’); e (ii) o performativo, pelo qual, ao enunciar, fazem-se coisas no mundo, alterando-o (seja a realidade física, seja o mundo mental do outro). Exemplos: “Eu recuso sua oferta, senhor!” (dito por um negociante a seu interlocutor); “Eu prometo estudar mais, mamãe.” (dito por um filho à sua mãe). O primeiro tipo de enunciado poderia ser avaliado pelo seu valor de verdade ou de falsidade.

Ao segundo tipo, porém, não caberia o parâmetro avaliativo acima, visto não ter a função de descrever coisas no mundo. A avaliação de um enunciado performativo, dada sua função, repousa sobre outra categoria avaliativa. É avaliado quanto à sua realização ou não realização, visto que depende de certas condições enunciativas para sua efetivação. Assim, é avaliado quanto ao êxito (condições de felicidade) ou quanto à infelicidade (nulidade) ao se proferir determinada sentença. Isto é, pode ser avaliado quanto a ter sido proferido dentro de condições adequadas que o realizam (concretizam), evidenciando o critério de condições de “felicidade” do ato; ou pode ser avaliado quanto a ter sido proferido fora das condições necessárias para sua realização, ou seja, o performativo fora de condições apropriadas torna-se nulo.

Do ponto de vista linguístico e funcional, o enunciado performativo (explícito) segue determinadas regularidades estruturais e são proferidos em determinadas conjunturas enunciativas que permitem sua efetivação. Linguisticamente, o verbo aparece na voz ativa e na primeira pessoa do singular do presente do indicativo; há um pronome pessoal (eu), explícito ou implícito, assumido por quem toma a palavra e se responsabiliza pelo dizer. Enunciativamente, há sempre um locutor dirigindo a palavra (proferindo algo) a um interlocutor em condições



(circunstância/contexto) de poder (de ter legitimidade para) dizer o que diz (ter autoridade para dizê-lo e condições de ser compreendido) em direção a esse interlocutor que compartilha da cultura social e linguística do locutor. Em “Eu os declaro casados”, dito por um padre, ou um pastor, ou um juiz de paz a um casal que esteja cômico desse ritual e o aceite, temos a realização de um casamento pelo proferimento de um dos locutores mencionados e pelo aceite do outro (o interlocutor, o casal), isto é, algo que não estava realizado (estabelecido) realizou-se ao se dizer o que foi dito em momento e circunstância apropriados por quem caberia/poderia dizer e a quem caberia/poderia aceitar o dizer como legítimo, pois dito por quem tinha autoridade para tal.

Com o avanço de seus estudos, Austin atualizou suas formulações, visto passar a admitir que, ao falarmos, estamos sempre agindo no mundo, pois uma afirmação, dita por um locutor a alguém, como: “O tempo está nublado”, não poderia ser tomada como um enunciado meramente constativo, visto que haveria sido ocultado apenas na superfície do dizer aquilo que apontaria a intencionalidade carregada por essa locução, ou melhor, a intenção que provocou essa locução. Isto é, a força ilocucionária, que indica a intenção do falante ao dizer X ou Y em dadas condições. Ora, consciente ou inconscientemente, não é praxe (nas atividades humanas) falarmos por falar.

Assim, estaria subjacente ao ato o que foi subtraído (na superfície) da estrutura linguística numa regularidade de produção de atos de fala com propósito explícito de se agir sobre o outro, ou seja, o enunciado performativo: “Eu afirmo que ‘o tempo está nublado’”. Ainda assim um dizer como este não é dito no vácuo. Esse dizer sugere mudança de atitude do locutor em relação ao interlocutor, ou sugere que o interlocutor mude de atitude, pois essa afirmação, mesmo sendo uma declaração (que Austin via antes como mera descrição de coisas no mundo), altera aí as atitudes futuras dos interlocutores, pois há no mínimo um alerta para mudança no tempo que dificultaria/alteraria ações imediatas ou futuras dos interlocutores, os quais precisam se precaver ou rever ações subsequentes, como ir à praia por exemplo.

Desse modo, Austin (1990, p.111) revê sua formulação postulando que, na prática da linguagem, produzimos atos ilocucionários, quer diretos (com formas verbais típicas/atos performativos explícitos), quer indiretos (sem formas verbais típicas/atos performativos implícitos). Isso quer dizer que temos performativos explícitos, exemplo: “Eu garanto nossa vitória”; ou implícitos, exemplo: “Ponte a 300 metros [em placa de rodovia]” com efeito de advertência ([Eu advirto que há] ponte a 300 metros [diminua a velocidade]), a depender do modo como enunciamos, isto é, com presença ou ausência de formas verbais típicas, as quais anunciam a explicitude ou a implicitude do ato ilocucionário.

Para Austin, é a força ilocucionária que indica a intenção (ação) de dada locução. Assim, dois ou mais enunciados produzidos por sentenças parecidas, i.e., por formas e estruturas linguísticas idênticas, mas com forças ilocucionárias distintas, realizarão ações distintas, a exemplo de: (i) “José veio!” (profere-se uma declaração de surpresa); (ii) “José veio?” (profere-se uma pergunta); (iii) “José veio.” (profere-se uma afirmação). Essa noção de força ilocucionária proposta por Austin desmantela possibilidade de formas e estruturas linguísticas rígidas para se caracterizar a performatividade de um ato de fala, como propunha inicialmente. Isso porque, nos usos efetivos da linguagem, que são muito dinâmicos e adaptáveis, dada a plasticidade da linguagem, novas regularidades vão se impondo a outras (ou se desfazendo de parte de outras) antes observadas.

O mesmo ocorre com formas no imperativo como: (i) “Saia daí”, dito por um locutor a seu interlocutor, estabelecendo uma ordem (= eu ordeno que saia daí); (ii) “Peça desculpas a seu irmão, meu filho”, dito por um pai a um de seus filhos. Aqui, a depender do tom, que modaliza o dizer, nesse caso, para mais áspero ou para mais ameno, tal performativo poderia ser uma ordem dita de modo autoritário, entanto interpretamos como uma ordenança não autoritária, quase um pedido, dado o tipo de vocativo usado: “meu filho”.



Mais um ponto interessante a destacar, para que Austin tenha abdicado de propor uma estrutura linguística específica para atos de fala performativo de modo radical desde o início, vemos, por exemplo, em: (i) “Eu gosto de literatura” e (ii) “Eu viajo ainda hoje”. Ambos os enunciados trazem o verbo na primeira pessoa do singular e na voz ativa, mas nem por isso se poderia dizer, apenas pela estrutura inicialmente, que uma ação estaria sendo realizada, pois seria apenas uma informação que o locutor emite sobre si mesmo sem necessariamente impactar mudança no interlocutor.

Em (i) o locutor descreve algo específico de seu mundo interior (seu gosto por algo), em (ii) o locutor anuncia um acontecimento a se efetivar no curso do dia em sua vida. Logo, essa estrutura por si só não era suficiente para explicar os performativos. Por outro lado, na comunicação, os falantes não enunciam no vazio. Em geral está, mesmo que inconscientemente, tentando afetar de algum modo seu interlocutor, posicionando-se em relação a alguma provocação (e gerando outra), logo, agindo sobre o outro, agindo no mundo.

Uma vez que os atos de fala vêm à existência em determinado contexto, com interlocutores envolvidos em relações simétricas ou hierárquicas de embates, acordos, desacordos, polêmicas etc., são essas condições enunciativas que elucidam possíveis intenções do falante e de que modo está agindo sobre seu interlocutor. Se tivéssemos o contexto preciso das locuções (i) e (ii) acima, decerto que poderíamos fazer interpretações mais eficientes, inferindo pelo contexto as razões dos dizeres e o que eles operam nessa circunstância. Todavia podemos derivar daí algumas hipóteses e como um ato performativo implícito se estabeleceu por esses proferimentos.

Vamos a uma delas: num contexto em que professores universitários divulgam um projeto de extensão com foco em leitura literária na escola e convidam estudantes a se inscreverem no dia seguinte (única data para tal) a fim de, uma vez preenchidos os requisitos e estando dentro dos limites de vagas, ganharem bolsa, colaborando como monitores no projeto, um dado estudante afirma (veja-se como agora já se vislumbra o performativo implícito se constituindo): “Eu gosto de literatura”. Por inferência, vê-se que, além de já ter agido por uma dada força ilocucionária, afirmando sua aptidão para o projeto (Eu afirmo que gosto de literatura), por outra força subjacente (que implica outra intenção do falante) também diz implicitamente: “Eu aceito o convite para me inscrever no projeto”.

No caso (ii), poderíamos interpretar, no mesmo contexto, um outro estudante que, de modo indireto, recusa o convite ao dizer “Eu viajo ainda hoje”, em que teríamos identificáveis novamente duas forças ilocucionárias agindo: (a) “Eu notifico/informo/declaro que viajo ainda hoje”; (b) “Eu recuso o convite”.

Em vista do que foi discutido até o momento, vê-se que o critério gramatical, inicialmente usado por Austin, não foi suficiente para estabilizar, por uma dada estrutura linguística, a performatividade, que carece de ser interpretada entre os interlocutores que compartilham conhecimentos linguísticos e comportamentos socioculturais, que lhes permitem maior probabilidade de interpretação dos atos de fala, quer diretos, quer indiretos, inferindo forças ilocucionárias subjacentes. Pensemos nos regimentos, decretos, portarias etc., os quais produzem atos de ordenanças, certificações, concessões (ou outros) sobre quem é atingido por eles (ou que em algum deles esteja implicado). Geralmente esses atos de linguagem vêm em estrutura linguística com verbo em terceira pessoa. Vejamos, por exemplo, um ato de fala ilocucional de designação realizado por um enunciado performativo do discurso legal (produzido por discurso usando-se a terceira pessoa do singular), como o trecho de uma Portaria de 2023: “A Presidente do Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (CAU/BR), no uso das atribuições [...]; Resolve: Art.1.º Designar [...] para exercer, temporariamente, o Emprego de Livre Provisamento [...], a advogada GEOVANNA SILVA [...]. Art. 3.º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação [...]”.

Essas questões são de extrema importância no ensino escolar. O professor, por meio da análise de atos de fala diretos (explícitos) ou indiretos (implícitos), ajuda a ampliar a visão do aluno sobre a noção de regras ajustáveis (regularidades e flexibilizações) e a dinâmica dos usos, fugindo à artificialidade da reflexão sobre a língua alheia ao



uso concreto. Vale aqui ressaltar que a reflexão filosófica da linguagem feita por Austin tinha como foco a linguagem ordinária.

### O SALTO DE WITTGENSTEIN (1889–1951) NA FILOSOFIA DA LINGUAGEM

Esse modo de Austin ver a linguagem reverbera em certa medida (mas avança sobremaneira) a guinada dada pelo filósofo Ludwig Wittgenstein (1999), caracterizado então como “o segundo Wittgenstein”, quando reconheceu que as regras da realidade não podem ser definidas *a priori*, como defendido em sua obra *Tratado lógico-filosófico* (Wittgenstein, 1994), pela qual o classificam como “o primeiro Wittgenstein”, dada essa sua primeira concepção, publicada em livro, em 1921. Nesse tratado, o filósofo toma a linguagem do ponto de vista lógico, ou seja, a linguagem reflete a estrutura do pensamento e teria uma estrutura lógica que, por sua vez, revelaria a estrutura lógica do mundo, da realidade. Para Wittgenstein, só se poderia falar dos fatos no mundo por uma linguagem bem elaborada, clara, dada a relação inequívoca entre as palavras, o pensamento e as coisas do mundo.

Nessa obra, Wittgenstein (1994), por seus aforismos, relaciona pensamento, linguagem e mundo (fatos observáveis), defendendo que a forma lógica é o pensamento e que, para constituírem fatos, os objetos no mundo se organizam com logicidade do mesmo modo que as frases se constituem por palavras organizadas logicamente, o que espelha a lógica formal do pensamento. Ou seja, em seu postulado, a relação é fundamental para que haja sentido. As palavras só fazem sentido organizadas na frase. Sozinhas não fazem sentido, pois são vagas. Sem a forma lógica (do pensamento, dos objetos no mundo, das palavras que formam as frases) não há fatos a serem descritos pela linguagem. Uma linguagem sem organização lógica (e descrevendo objetos caóticos no mundo) não tem sentido.

Assim, conclui o filósofo: “Sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar.” (Wittgenstein, 1994, p. 281). Considerou, por seu Tratado, ter resolvido todos os problemas filosóficos. Para ele, nesse primeiro momento de sua filosofia, a linguagem é factual, tudo o que se diz tem um referente no mundo que a linguagem pode descrever claramente. Wittgenstein acreditava que falar de religião, de místicas e da arte, por exemplo, não competiria à Filosofia, pois tais questões não se mostram de forma lógica (por isso) nem podem ser apreendidas/definidas *a priori* por uma linguagem lógica.

Em outras palavras, haveria relação direta entre um conjunto de proposições [forma lógica] e um conjunto [lógico] observável de estados de coisas no mundo. Dizendo de outro modo, haveria um conjunto de fatos da realidade que poderia ser descrito por proposições verdadeiras. Na mudança, em sua segunda concepção, o filósofo entende que as regras devem ser definidas *a posteriori*, considerando então a dinâmica dos fatos no mundo e dos usos efetivos da linguagem, tese exposta em sua obra póstuma *Investigações filosóficas* (primeira publicação é de 1953). Nessa obra, vê a Filosofia não mais como um modo de generalização lógica sobre as coisas no mundo por uma linguagem única, universal e inequívoca (lógica), abarcando todos os aspectos da vida. Questiona e destaca o filósofo:

*Quantas espécies de frases existem? Afirmação, pergunta e comando, talvez? — Há inúmeras de tais espécies: inúmeras espécies diferentes de emprego daquilo que chamamos de “signo”, “palavras”, “frases”. E essa pluralidade não é nada fixo [sic], um dado para sempre, mas novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem, como poderíamos dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos.” [...].*

*O termo “jogo de linguagem” deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida. (Wittgenstein, 1999, p.35)*

A linguagem não é mais vista como um espelho da realidade. Ela é vista como expressão de comportamentos, no seu uso prático; nessa progressão, o indivíduo aprende a simbolizar como vê ou como sente as coisas, não como as coisas são por uma suposta essência generalizante. Agora, o “segundo Wittgenstein”, ao contrário do “primeiro”, advoga que os diferentes grupos de falantes não veem as diferentes atividades de que participam de modo idêntico, pois no



uso da linguagem para suas atividades, cada grupo estabelece suas convenções, como num jogo, já que (Wittgenstein) abdica da visão de linguagem como espelho da realidade.

O salto dado por tal guinada, nessa sua obra póstuma, na qual se despe da rigidez da lógica formal na relação linguagem/mundo, assumindo a coexistência de vários tipos de linguagem (salta da primazia da convenção generalizante/universal para a primazia dos usos com convenções particulares) com suas regras específicas, é assim resumido na nota introdutório (Vida e Obra) do livro em comentário feito por D'Oliveira (1999), o que dá destaque à relevância do pensamento do filósofo austríaco (naturalizado britânico) aos estudos da linguagem pela Pragmática:

*A linguagem — diz o “segundo Wittgenstein” — funciona em seus usos, não cabendo, portanto, indagar sobre os significados das palavras, mas sobre suas funções práticas. Estas são múltiplas e variadas, constituindo múltiplas linguagem que são verdadeiramente formas de vida. Em outros termos, poder-se-ia dizer que o correntemente chamado linguagem é, na verdade, um conjunto de “jogos de linguagem”, entre os quais poderiam ser citados seus empregos para indagar, consolar, indignar-se, ou descrever. (D'Oliveira, 1999, p.14)*

Para nossa investigação, os *stickers* de nosso interesse, como enunciados inseridos nesse conjunto de “jogos de linguagem”, mostram-se muito produtivos, pois se constituem como um tipo de linguagem que envolve não apenas a formulação linguística/multissemiótica, mas também as atividades dos falantes e as circunstâncias/contextos nas quais se dão seu funcionamento, daí que operam regidos por convenções adequadas às condições de uso. No caso de nossa pesquisa, são linguagens para comunicação no mundo digital e em contexto pedagógico, isto é, atividades entre professor e aluno, cuja relação é hierárquica, havendo uma assimetria de poder (dizer X ou Y, desse ou daquele modo) entre os falantes envolvidos nesse “jogo”. Um *sticker* atrevido e desrespeitoso enviado por um aluno ao professor seria mal-visto e provavelmente recusado, criticado, podendo até mesmo ser punido de modo mais radical.

Da mesma forma causaria estranheza se fosse o professor a enviar um *sticker* grosseiro/desrespeitoso ao aluno, pois poderia levar o professor a ser criticado pelos pais, ser advertido por seu superior, perder o respeito dos alunos, por ter sido afetada sua credibilidade, já que a relação está dentro do contexto escolar e há uma expectativa para o comportamento comunicativo do docente. Assim, este estudo permite-nos verificar e descrever aspectos dos usos e da variedade dessa forma de interação, linguística e multissemiótica, que promovem a performatividade na comunicação virtual por essa linguagem híbrida.

### OS ATOS DE FALA NOS ENCAMINHAMENTOS DE JOHN SEARLE (1932 À ATUALIDADE)

Fundamental também trazer aqui outro filósofo, John Searle, que muito tem contribuído com os estudos pragmáticos no que concerne à teoria dos atos de fala (TAF), apesar de, diferentemente de Austin, impor descrição lógica a atos de fala. Para este:

*A unidade da comunicação linguística não é, como se tem geralmente suposto, o símbolo, a palavra, ou a frase, ou mesmo a ocorrência do símbolo, palavra ou sentença na execução do acto de fala. Considerar a ocorrência como uma mensagem é considerá-la como uma ocorrência produzida ou emitida. Mais precisamente, a emissão ou produção de uma ocorrência de frase sob certas condições é um acto de fala, e os actos de fala [...] são a unidade básica ou mínima da comunicação linguística. (Searle, 1981, p.26)*

Por essa perspectiva, Searle também entende que uma teoria da linguagem é parte de uma teoria da ação, pois “falar é uma forma de comportamento governada por regras” (Searle, 1981, p. 27). Essas regras, porém, são observadas na comunicação concreta e, decerto, a partir delas descritas e reformuladas/atualizadas.

No presente estudo, entendemos essa abordagem como aplicável à comunicação geral, seja oral, seja escrita, seja presencial, seja virtual/digital, mediante enunciados, quer predominantemente linguísticos, quer híbridos em



alguma medida. Considerando que após a aquisição e o desenvolvimento da linguagem pelo indivíduo/falante, o pensamento passa a ser predominantemente linguístico (Vigotsky, 2005.), a comunicação mediada por diferentes signos (linguísticos: sonoros, escritos; não-linguísticos: gestuais, imagéticos, cromáticos, cinéticos etc.) é, em geral, traduzida em pensamento linguístico, privilegiando a língua natural de cada indivíduo/falante. Daí que, para qualquer processo comunicacional exitoso, os falantes envolvidos carecem de compartilhar determinados conhecimentos verbais e não verbais (de sua cultura) sobre a linguagem que os põem em interação, em relação comunicativa.

Searle deu continuidade ao trabalho de Austin, porém convicto de que acordos já estabelecidos e cristalizados, bem como as regras da língua, é que regulam os usos linguísticos. Tal “desvio” lhe rendeu muitas críticas, dado o afastamento da visão não ortodoxa de Austin a esse respeito, pois enfatiza a distinção entre ato ilocucional e ato proposicional através da fórmula lógica  $F(p)$ , com “F” exprimindo a “força ilocucionária” e com “p” retratando o conteúdo proposicional (Ottoni, 2002). Todavia, corroborando, como Austin, que é a força ilocucionária que estabelece sentidos para o ato ilocucionário, Searle o distingue do ato proposicional (Searle, 1995).

Ele sustenta a ideia de que é possível, pela força ilocucionária, identificar e descrever a intenção do falante em conformidade com a do interlocutor, como se essa relação fosse previsível, desconsiderando possíveis desencontros entre a intenção do locutor e a intenção do interlocutor. Quantas vezes esse descompasso ocorre não por limitação ou embaraço no repertório linguístico ou multissemiótico entre os interlocutores, mas em situação na qual o ouvinte “escuta” (ou o leitor lê) não o que o falante disse (ou o autor escreveu), mas o que previamente queria ouvir (ler) simplesmente porque era aquilo que, naquele momento e vindo daquele locutor, precisava ouvir/ler. Às vezes o interlocutor quer ouvir do outro (o locutor que iniciou o turno de fala) o eco de sua própria vontade/necessidade.

Voltando à fórmula searleana  $F(p)$ , numa dada frase, tomada como enunciado, pois dita em dado contexto sob condições de enunciação adequadas, o ato ilocucionário é aquele sobre o qual incide a força ilocucionária [e que do ponto de vista gramatical, em geral, aparece na forma de verbo da oração principal] e o ato proposicional é o conteúdo [que pode vir na forma de oração subordinada, como complemento do verbo da oração principal].

Como exemplificação da fórmula  $F(p)$ , vejamos: em “Garanto que Taffarel participará desse jogo”, “Garanto” é o ato ilocucional, pois é uma ‘garantia’ que se estabelece [pela credibilidade que tem o locutor de dizer/propor o que diz] ao se dizer ‘Garanto’; e “Taffarel participará do jogo” é o conteúdo dessa ‘garantia’, ou seja, é o ato proposicional, que gramaticalmente funciona como o exposto entre colchetes no parágrafo anterior. Essa frase, dita no processo comunicacional, terá o *status* de um enunciado performativo explícito, pois por ela se profere, por uma configuração linguística típica, uma garantia sobre dada questão, o que se realiza na linguagem. O ato perlocucionário seria o efeito dessa garantia no interlocutor. Por exemplo: ao acreditar decide ir ao respectivo jogo, dada a presença de Taffarel, e compra o bilhete de entrada.

Searle (1995) também explica os atos de fala indiretos, mostrando que, nos proferimentos, nem sempre há apenas uma força ilocucionária agindo. Exemplificando, diz: “[...] um falante pode emitir a sentença ‘Você pode alcançar o sal?’ [grifo do autor] e pretender que não seja simplesmente uma pergunta, mas um pedido para que se passe o sal.” (p.48). Assim, apesar de parecer se tratar de um ato de fala direto, como uma pergunta, a força ilocucionária mais forte a incidir na formulação tende a um ato de pedido indireto. É ponto tão importante, que Searle vai dedicar parte de seu texto a esse aspecto: “Os casos que discutiremos são casos de atos de fala indiretos, casos em que um ato ilocucionário é realizado indiretamente através da realização de outro” (p.48–49). Searle problematiza essa questão, ao identificar certas regularidades em pedidos indiretos. Diz ele:

*O problema levantado pelos atos de fala indiretos é o de saber como é possível para o falante dizer uma coisa, querer significá-la, mas também querer significar algo mais. E já que a significação consiste, em parte, na intenção de produzir no ouvinte a compreensão, grande parte desse problema é saber como é possível*



*para o ouvinte compreender o ato de fala indireto quando a sentença que ouve e compreende significa algo mais. O problema torna-se mais complicado pelo fato de que algumas sentenças parecem ser usadas como pedidos indiretos de uma maneira quase convencional. (Searle, 1995, p.49)*

Bastante cômico do valor da teoria dos atos de fala (TAF) proposta por Austin, Searle enaltece o achado de seu antecessor, enfatizando que antes dele ninguém havia postulado uma teoria na qual o fundamento básico implicasse que “dizer é fazer”, isto é, antes de Austin não se havia formalizado uma teoria bem fundamentada mostrando como agimos na e pela linguagem, posto que, pela linguagem, não apenas descrevemos as coisas no mundo, mas pela linguagem alteramos o mundo (Rajagopalan, 2010, p. 67). E o problema que ele, Searle, vislumbra agora na TAF deixada por Austin, quanto aos atos de fala indireto, leva-o ao posicionamento abaixo:

*A hipótese que desejo defender é simplesmente esta: em atos de fala indiretos o falante comunica ao ouvinte mais do que realmente diz, contando com a informação de base, linguística e não linguística, que compartilham, e também com as capacidades gerais de racionalidade e inferência que teria o ouvinte. Para ser mais específico, o aparato necessário para explicar a parte indireta dos atos de fala indiretos, inclui uma teoria dos atos de fala, alguns princípios gerais de conversação cooperativa (alguns dos quais, foram discutidos por Grice [1975]) e a informação factual prévia compartilhada pelo falante e pelo ouvinte, além da habilidade do ouvinte para fazer inferências. Não é necessário admitir a existência de qualquer postulado conversacional (seja como um adendo à teoria dos atos de fala, seja como parte da teoria dos atos de fala) nem qualquer força imperativa oculta ou outras ambiguidades. Veremos, entretanto, que, em alguns casos, as convenções desempenham um papel muito peculiar. (Searle, 1995, p.50)*

As pontuações de Searle feitas acima indicam o quanto, para ele, a TAF dispõe de mecanismos suficientes para a compreensão dos atos de fala indiretos, admitindo apenas algumas relações que não alteram o construto deixado por Austin. A nosso ver, apesar de Searle insistir em produzir fórmulas para representar atos de fala, sua hipótese reforça mais ainda a necessidade de um ensino de língua, na educação básica, também por uma perspectiva pragmática, cujo foco é a reflexão sobre os usos concretos da língua/linguagem, como, é notório, também demandam os documentos oficiais brasileiros que normatizam a educação pública no país.

Nesse sentido, tomar a performatividade como inerente ao processo comunicativo, mostrando aos alunos como agimos no mundo pelo uso da palavra (seja linguagem verbal, linguagem híbrida), requer expandir a capacidade de o aluno ler os implícitos contextuais (e não apenas os semânticos) na troca comunicativa. Ou seja, as aulas de língua/linguagem devem conseguir ampliar a capacidade do estudante para ler o linguístico e o não linguístico, explícitos ou implícitos nas comunicações cotidianas.

### **OS STICKERS NUMA ABORDAGEM PRAGMÁTICA: TRAJETO METODOLÓGICO**

A pragmática é uma área da linguística voltada para o estudo dos contextos de uso da língua/linguagem, e, por isso, congrega uma abordagem ampla, seja analisando os atos de fala; a troca de turnos na interação (análise da conversão); as máximas conversacionais (o princípio da cooperação na conversação); a polidez nas trocas linguísticas (teoria da polidez), entre outras. Enfim, é uma área que extrapola a sintaxe e a semântica, pois se ocupa em refletir sobre o dinamismo dos comportamentos linguísticos/comunicacionais em diferentes contextos, cujo foco é interpretar a linguagem na comunicação concreta, ou seja, busca verificar o que se diz, quem diz, quando e onde se diz, para quem se diz e como se diz, isto é, as regularidades que vão se estabelecendo, de forma dinâmica, para o êxito ou o insucesso comunicacional, investigando, assim, os objetivos da comunicação, que se dá dentro de determinada condição enunciativa (Santos e Cambrussi, 2014).

Desse modo, nosso objeto de análise também recai sobre a plasticidade da linguagem, visto que os *stickers* são produzidos e/ou (re)elaborados a partir do ou pelo atravessamento de diferentes signos (e usos anteriores às vezes



apagados). Isto é, não se configuram apenas por signos linguísticos, mas híbridos, como também as práticas de onde derivam podem ser muitas vezes rastreáveis como apontamos na análise de nosso *corpus* mais à frente. Entretanto, assim como os atos de fala indiretos, que se constroem por força ilocucionária que nem sempre é identificável já na superfície, pois requer inferência das camadas mais profundas de interpretação entre o que é dito e o que é comunicado, requerendo por conseguinte compartilhamento de conhecimentos linguístico-culturais entre os falantes (o que muitas vezes vai mostrando e estabelecendo certas convenções para a configuração de determinados atos indiretos), também os *stickers* demandam compartilhamento de conhecimentos sobre a cultura e a linguagem digitais, a fim de que a comunicação seja exitosa, gerando no ouvinte (interlocutor/leitor) o efeito perlocucionário desejado pelo locutor (produtor ou mobilizador de dado *sticker*).

A metodologia de nossa investigação documental é qualitativa. Nosso *corpus* foi retirado de um pacote de *stickers* recebidos/colhidos de professores da educação básica do estado do Tocantins, que exercem sua função docente na cidade de Araguaína, onde também atuamos como docente e pesquisadora. Para este artigo, por questão de espaço, tomamos para análise um grupo de duas (02) figurinhas, por conta da similaridade da função comunicativa pedagógica, destacando que são elas *stickers* criados durante isolamento no ensino remoto, e usados na comunicação entre professores/professoras e alunos/alunas pela plataforma *WhatsApp* em *smartphones*.

Neste texto, não é nosso interesse discutir o futuro dos *stickers* produzidos por docentes e usados, com função pedagógica, durante a pandemia, os quais foram mobilizados em escolas da educação básica pública, fonte de nossos dados. Tal reflexão poderá ser feita por nós em outra oportunidade.

Importante salientar que, no Brasil, diferente da classificação feita em Portugal (onde desenvolvemos nosso pós-doutoramento), a educação básica compreende as séries iniciais do Ensino Fundamental I (antigo Ensino Primário, mas agora incluindo também o antigo Jardim de Infância); o Ensino Fundamental II, que vai do 5.º ao 9.º ano do antigo Ginásio; e o Ensino Médio, que vai do 1.º ao 3.º ano do antigo Segundo Grau ou, mais antigo ainda, o denominado Colegial. Assim, fica claro que o Ensino Superior (a Graduação, após o Ensino Médio) não faz parte da Educação Básica brasileira.

Desse modo, ressaltamos que, no conjunto de *stickers* que recebemos, parte foi usada no Ensino Fundamental I, e, a maior parte, no Ensino Fundamental II. Os dois que aqui analisamos podem ter servido a ambos os níveis de ensino.

### STICKERS COMO ATOS DE LINGUAGEM DIGITAL: ANÁLISE

Considerando tudo o que discutimos nas seções anteriores, apresentamos nesta seção a análise dos *stickers* como enunciados performativos implícitos (explicitando as inferências deles derivadas, em novas [re]formulações possíveis), constituindo, assim, atos de fala indiretos. As condições de uso dessas ferramentas de linguagem, isto é, da comunicação pedagógica estabelecida no ensino público durante isolamento, via *WhatsApp*, era o acompanhamento das atividades remotas.

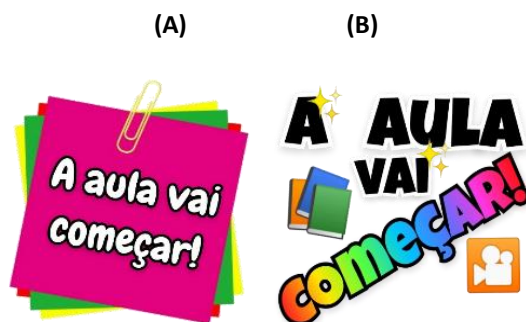
A interação, assim, estava circunscrita a atividades escolares, embutidas numa forma de vida do professor e do aluno. Como também destacado na abordagem teórica: (i) a comunicação linguística pode se dar de forma oral ou escrita; (ii) a comunicação pode ser mediada por signos linguísticos, por signos não-linguísticos, ou mesmo por signos mistos (linguísticos e não-linguísticos simultaneamente).

Evidentemente que os *stickers* são ferramentas comunicacionais multissemióticas e bastante peculiares, pois podem vir na forma oral, mas gravada, comungando, porém, som e imagem; podem vir na forma escrita, mas sempre não-convencional, ou seja, essa configuração vai se ancorar em nova convenção, que possibilita sua existência, respondendo assim a essa nova demanda comunicativa. Tal aspecto, mesmo que possa parecer óbvio, precisa ser enfatizado porque, apesar de trazerem “apenas” palavras ou frases, carecem de um enquadramento típico de foto/registo em miniatura. Logo, não são produzidos sem esse suporte.



Por essa razão, pode esse enquadramento, como fundo da figura (palavras), ser monocromático ou policromático. Fato é que terá sempre um limite explícito ou implícito (transparente), que o categoriza como uma figurinha específica, com tamanho quase padrão, usada em plataforma digital, com objetivo comunicacional específico, tangendo assunto específico, conforme a necessidade dos interlocutores. Isto é, configurando atos de fala diretos ou, em geral, indiretos, de acordo com a ação que o usuário se propõe a promover no/sobre o outro. Esse é o caso dos *stickers* do Recorte 1, com as figurinhas A e B abaixo:

RECORTE 1: (A e B).



FONTE: <https://br.pinterest.com/adrianajempm/figurinhas-aulas-remotas/>.

Nota-se que, no A, a frase (A aula vai começar) funciona como a figura em relação ao fundo policromático por cores sobrepostas. No conjunto, a imagem reporta a um efeito de bilhete fixado por um clipe de plástico amarelo, por isso produzidos a partir de práticas sociais e discursivas anteriores.

No B, lembrando um trabalho de colagem de palavras em cartolina branca, o enquadramento se dá por um limite incolor (transparente) do fundo na tela, pois a frase “A aula vai começar” (em letras garrafais/maiúsculas), com exceção da forma verbal “vai”, dispõe-se geometricamente como um triângulo escaleno (os lados possuem medidas diferentes), preenchido então pelo verbo auxiliar (VAI) em letras um pouco menores que a da parte de cima, que constitui a linha horizontal do triângulo, e a qual constrói o sujeito gramatical, com seu núcleo (substantivo AULA) acompanhado (antecedido) de determinante (o artigo A). Na vertical, ao meio, tem-se a imagem de três livros ou cadernos sobrepostos, cada um numa cor (rosa, azul, verde), os quais, empilhados, têm a função de pontilhar o limite de um dos lados do triângulo. Compondo o terceiro lado dessa geometria, em posição perpendicular, tem-se o verbo principal da oração (COMEÇAR) com uma policromia de efeito gradiente. Verbo auxiliar e verbo principal configuram uma locução verbal na frase.

O que quebra, num segundo plano, a conformação descrita acima, na configuração geral dessa figurinha, é a presença de imagem caricatural de uma câmera de vídeo profissional (denunciando o fundo transparente e geometricamente quadrado da figurinha). Essa interpretação se dá devido às duas esferas acima da “mesa” (aqui entendida como parte de um objeto que dá sustentação a outra parte) com efeitos de luzes (pequenos holofotes) sobre a câmera, por isso interpretada como desenho de uma câmera profissional. Os recursos mobilizados para engendrar significação por esses *stickers* (figurinhas), analisados em sua organização multissemiótica, não são evidentemente aleatórios, pois atendem a condições necessárias para mover o processo pedagógico no espaço digital. Por exemplo, a figurinha B, por sua configuração (os elementos gráficos que a compõem: imagem, linha, forma, cor, espaço, traçado, tipo etc.), relembra aos alunos as aulas remotas, ou seja, que estão sendo convocados a assistirem a vídeo-aulas, que podem ser ao vivo via *Meet/Google* ou via *YouTube*, por exemplo, ou aula já gravada por vídeo caseiro feito pelo professor ou professora e disponibilizados no *WhatsApp* ou em outra plataforma digital.

Da perspectiva dos jogos de linguagem, propostos pelo “segundo Wittgenstein”, os *stickers*, alçados à ferramenta de comunicação digital e, no caso das aulas remotas, com função explicitamente pedagógica, estabelecem-se por uma



convenção tacitamente incorporada pelos usuários que usam a rede mundial de computadores nas diferentes plataformas. Mesmo que se possa dizer que qualquer texto (escrito, imagético, cinético, misto etc.) é um *sticker* em potencial, visto que qualquer um pode ser miniaturizado e compartilhado com outros usuários conforme a necessidade comunicativa, é a atividade dos interlocutores, em cada modo de vida, que vai fazer emergir figurinhas com diferentes configurações a serem trocadas entre eles, dentro de determinadas condições de enunciação, a depender do ato de fala — nomeados aqui de atos de linguagem digital — que intencionam produzir.

Ao mobilizar tais *stickers* que atos de fala indiretos o professor estaria promovendo? Que forças ilocucionárias estariam aí se sobrepondo ou se destacando? Qual enunciado performativo está aí estabelecido, explícita ou implicitamente, conforme apresentamos no apanhado teórico de Austin e Searle?

Em 1 (A e B), vemos, no mínimo, três forças ilocucionais agindo no compartilhamento do professor, que poderíamos traduzir/visualizar por meio das formulações linguísticas que seguem:

(i) Eu afirmo que “a aula vai começar”. Nesses dois *stickers*, cuja configuração multissemiótica de cada um já foi analisada, vemos um ato de fala indireto de afirmação, ou seja, um performativo implícito, cuja força ilocucionária está na intenção do locutor (professor) de, dentro do funcionamento pedagógico remoto, estabelecer um aviso, um alerta, a seus alunos que, uma vez visualizando a figurinha, não poderão ignorar o processo no qual estão inseridos (aula remota) nem a responsabilidade que lhe é demandada, dispondo-se a ficar atento ao evento a iniciar-se e dele participar. Dessarte, conforme Searle, “a aula vai começar” seria, então, o conteúdo proposicional.

Se atendido pelo interlocutor (aluno/turma), ou seja, se o interlocutor foi movido a agir como provocado, tem-se, como consequência, o efeito perlocucionário. Assim, o locutor agiu sobre o interlocutor, implicando-o a saber de algo com o qual deve se comprometer. Levando-se em conta o contexto enunciativo, duas outras forças ilocucionárias subjacentes também estariam inscritas pelo compartilhamento dessas figurinhas, corroborando o ato de fala anterior, considerando-se a hipótese de que a aula ocorrerá, por exemplo, pela plataforma *meet*, acarretando as formulações abaixo:

(ii) “Eu declaro que a sala já está aberta” e (iii) “Eu ordeno que acessem a sala”. Por esse desdobramento, se considerarmos a divisão inicial feita por Austin em sua teoria (TAF), em (i) e em (ii), teríamos, do ponto de vista da estrutura linguística inferida, uma descrição sobre estado de coisas no mundo. Ou seja, teríamos por tais enunciados, dois atos de fala declarativos embutidos em dois enunciados constativos, que poderiam ser avaliados como verdadeiros ou falsos.

Assim, somente o ato de fala inferido em (iii) seria um ato de fala ilocucional direto (de ação em sentido pleno), um ato performativo explícito, cuja avaliação seria sobre sua realização ou não (realizou-se ou foi nulo?). Ainda, se quisermos distinguir, como propõe Searle, ato ilocucional (a ação efetivada) de ato proposicional (conteúdo da ação), na inferência feita em (iii), teríamos: “Eu ordeno [...]” como ato ilocucional e “[...] acessem a sala” como ato proposicional desse enunciado performativo explícito, produzido por inferência, decorrente da interpretação dos *stickers* analisados.

Tal enunciado performativo, na análise dos *stickers* A e B (que constituem o Recorte 1), seria derivado de uma “mera informação”, caso os *stickers* não fossem analisados à luz do postulado de Austin e Searle. Isso porque, como mostram os autores em sua discussão sobre o que fazemos quando falamos (ou escrevemos), seja usando linguagem verbal, seja usando linguagem não verbal, seja, como em nosso caso, usando linguagem híbrida, esses *stickers* compartilhados pelo professor carregam implícitos que os constituem inegavelmente como atos de fala ilocucionários indiretos (ou performativos implícitos), pois são ações/atos de linguagem digital que geram mudança explícita ou implícita no usuário/interlocutor (alunos) e/ou no mundo que circunda o usuário/locutor (professor).



Isto é, dos três atos acima, (i), (ii), (iii), inferidos a partir do compartilhamento dos *stickers* A e B, só pelo (iii), inferido de aparente mera informação, o locutor (professor) que compartilhou os *stickers* estaria agindo sobre o outro (aluno/turma), mediante o estabelecimento de uma ordem, de um comando efetivo, configurando-se aí a emergência de um performativo implícito na superfície, mas agora explícito na inferência formulada e mostrada em (iii).

Esse performativo explícito, decorrente de inferência feita pelos usuários dessa ferramenta de linguagem digital, levaria o interlocutor (aluno/turma) — que a recebeu e a interpretou adequadamente dentro do contexto desse “jogo de linguagem” — a mudar de comportamento (ato de fala perlocucionário), caso a ordenança fosse compreendida (seu estabelecimento) e obedecida (seu efeito prático no outro, a consequência). Haveria, podemos enfatizar, a produtividade na relação entre locução (ato *de* dizer), ilocução (ato *ao* dizer [dizer com uma intenção, implicando determinada força ilocucionária] produzindo uma ação no mundo, no outro) e perlocução (efeito/resposta: a alteração, no mínimo, mental do outro).

Entretanto, seguindo os passos progressivos da TAF de Austin, podemos dizer que, tanto em (i) como em (ii), temos um ato locucional e ilocucional fazendo tanto uma descrição de situações no mundo quanto nele agindo: primeiro, ao estabelecer uma afirmação ou uma declaração para o interlocutor, cujo contexto, no caso, o escolar, provoca mudança de estados mentais nos alunos ao serem informados de que acabou a pausa ou de que têm compromisso iniciando; segundo, pela resposta prática do aluno ao prestar atenção e entrar na sala (virtual) para assistir à aula remota.

Podemos pontuar, como Searle, que nessa comunicação, ou seja, nesses atos de linguagem digital, estariam envolvidos princípios de cooperação (Grice, 1982), bem como, acrescentamos, aspectos da polidez linguística (Brown e Levinson, 1987), mas nos estenderíamos muito se fôssemos tratar aqui de todos esses pontos. Analisaremos futuramente, com mais profundidade, esses aspectos presentes nos *stickers* por novas pesquisas, identificando principalmente como a polidez é engendrada por essas figurinhas, enquanto enunciados performativos digitais.

Entretanto, para demonstrar essa riqueza de possibilidades dos *stickers* aqui descritos, é necessário considerar que, na relação professor/aluno face a face (modo presencial), o aluno constrói imagens de seus professores quanto a serem mais ou menos polidos. Em outras palavras, podemos nos questionar: o compartilhamento dessas figurinhas, pelo professor, comunicava/expunha ao aluno, durante o isolamento, atos de linguagem, mais ou menos, autoritários, ou, mais ou menos, negociadores? Enfim, hipóteses vão surgindo e só poderão ser afirmadas ou recusadas por novas investigações.

Todavia, desse ponto de vista, poderíamos inferir que, para determinada turma (ou para determinados alunos), a terceira força ilocucionária subjacente e operante nesses *stickers*, em vez de produzirem um performativo de ordem, como interpretado em (iii), poderia ser dominada por outra força (direção) e ter produzido, como efeito de uma quarta força ilocucionária, um outro ato de fala ilocucionário indireto (se olharmos apenas a superfície do dizer: os próprios *stickers*), mais polido, i.e, um performativo (implícito) de pedido, explicitado em: (iv) “Eu peço que acessem a sala” (olhando agora a superfície da estrutura derivada/inferida teríamos por ela um performativo explícito mais polido).

Ratificando para concluir: inferida mais uma força ilocucionária subjacente, teríamos então, como um ato de linguagem digital, um “pedido” em vez de uma “ordem”, o que faz o locutor/ professor agir sobre o outro/aluno de outro modo. Um ato de fala de comando produzido com efeito de pedido convidaria o outro, com mais leveza, a uma atitude solidária de parceria respeitosa na comunicação/interação pedagógica.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação apresentada, neste artigo, sobre os *stickers* (figurinhas) como enunciados performativos multissemióticos, tomou como base teórica a TAF proposta por Austin e Searle. Levamos em conta que, nas condições de produção das aulas remotas, a comunicação escolar por meio de ferramentas (como *WhatsApp* e *stickers* com função pedagógica) e plataformas digitais, como o *meet*, foi inicialmente muito traumática (Santos e Fonseca, 2021). Nesse contexto, em que muitas vezes as câmeras dos alunos ficavam desligadas para não pesar a plataforma, por risco de diminuir a potência/velocidade da *internet* nem sempre adequada, o docente não tinha como controlar a audiência do jeito que sua formação acadêmica o preparou, não tinha certeza de que os alunos de fato estavam assistindo às aulas, de que estavam realmente na sala virtual e prestando atenção.

Se sem professor, nesse ritual escolar, não há aula, do mesmo modo, sem aluno, aula não há. O bom andamento dessa prática fica comprometido. Durante o isolamento, a parceria, a confiança, a afetividade, a gentileza, a cooperação entre os envolvidos nesse jogo de linguagem (contexto pedagógico no ensino remoto) foi fundamental para o êxito das atividades que envolveram virtualmente o espaço e a cultura escolar.

Desse modo, pareceu-nos muito produtivo averiguar como atos de linguagem digital, em comunicação instantânea via *WhatsApp* com função pedagógica, constituem ações produzindo diferentes efeitos entre os que compartilham tais recursos. Daí a importância de se problematizar os implícitos subjacentes a essas práticas.

## REFERÊNCIAS

- Austin, J. L. (1990). *Quando dizer é fazer* (D. M. de Souza Filho, Trad.). Artes Médicas.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- CAU/PR. Serviço Público Federal (2023). Portaria 463 de 13 de outubro de 2023. <https://transparencia.caubr.gov.br/wp-content/uploads/portariapres463.pdf>
- D'Oliveira, A. M. (1999). Wittgenstein — Vida e obra [Nota]. In L. Wittgenstein, *Investigações filosóficas* (J. C. Bruni, Trad.). Nova Cultural.
- Grice, H. P. (1982). Lógica e Conversação. In M. Dascal (Ed.), *Pragmática — problemas, críticas, perspectivas da linguística-bibliografia*. Campinas: Edição do autor.
- Grice, H. P. (1982). Lógica e Conversação. In M. Dascal (Ed.), *Pragmática — problemas, críticas, perspectivas da linguística-bibliografia*. Edição do autor.
- Ottoni, P. (2002). John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem. *D.E.L.T.A.*, 18(1), 117–143.
- Rajagopalan, K. (2010). *Nova Pragmática: fases e feições de um fazer*. Parábola, 2010.
- Santos, B. de S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina.
- Santos, J. S., & Cambrussi, M. F. (2014). Aspectos da significação pragmática. *Prolíngua (João Pessoa)*, 9, 26–39.
- Santos, J. S., & Fonseca, V. N. S. (2021). Impactos da pandemia na prática docente: a urgência de aula remota atualizando gênero digital. In M. B. Rocha Aranha, J. S. Araújo Junior, & A. L. R. Silva (Eds.), *Tecnologia e ensino de línguas: metodologias e práticas* (1.ª ed., pp. 55–75). EDUFMA.
- Searle, J. R. (1981). *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Almedina.
- Searle, J. R. (1995). *Expressão e significado: estudos da teoria dos atos de fala* (A. C. G. A. de Camargo e A. L. M. Garcia, Trad.). Martins Fontes.



Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes.

Wittgenstein, L. (1994). *Tractatus Logico-Philosophicus* (L. H. L. dos Santos, Trad.). Editora da Universidade de São Paulo.

Wittgenstein, L. (1999). *Investigações filosóficas* (J. C. Bruni, Trad.). Nova Cultural.

#### DECLARAÇÃO ÉTICA

**CONFLITO DE INTERESSE:** Nada a declarar. **FINANCIAMENTO:** Nada a declarar. **REVISÃO POR PARES:** Dupla revisão anónima por pares.



Todo o conteúdo do NAUS — REVISTA LUSÓFONA DE ESTUDOS CULTURAIS E COMUNICACIONAIS é licenciado sob Creative Commons, a menos que especificado de outra forma e em conteúdo recuperado de outras fontes bibliográficas.