

em **Linguagem**
Discurso

ISSN 1982-4017

volume 21, número 3, set./dez. 2021

 unisul
Universidade



ISSN 1982-4017 (eletrônica)

em Linguagem (Dis)curso

**Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem
Universidade do Sul de Santa Catarina**



Tubarão – SC

v. 21, n. 3, p. 301-454, set./dez. 2021

Dados Postais/Mailing Address

Revista Linguagem em (Dis)curso

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – Unisul

A/C: Comissão Editorial

Avenida José Acácio Moreira, 787

88.704-900 – Tubarão, Santa Catarina, Brasil

Fone: (55) (48) 3621-3000 - Fax: (55) (48) 3621-3036

E-mail: lemd@unisul.br

Site: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/index.htm>

Portal de Periódicos: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso

SciELO: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1518-7632&nrm=iso&lng=pt

Ficha Catalográfica

Linguagem em (Dis)curso/Universidade do Sul de Santa Catarina. -
v. 1, n. 1 (2000) - Tubarão: Unisul, 2000 -

Quadrimestral

ISSN 1518-7632; 1982-4017

1. Linguagem - Periódicos. I. Universidade do Sul de
Santa Catarina.

CDD 405

Elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

Indexação/Indexation

Os textos publicados na revista são indexados em: SciElo Brasil; EBSCO Publishing; LLBA – Linguistics & Language Behavior Abstracts (Cambridge Scientific Abstracts); MLA International Bibliography (Modern Language Association); Linguistics Abstracts (Blackwell Publishing); Ulrich's Periodicals Directory; Directory of Open Access Journals (DOAJ); Clase (Universidad Nacional Autónoma de México); Latindex; Journalseek (Germanics); Dialnet (Universidad de La Rioja); Social and Human Sciences Online Periodicals (Unesco); GeoDados (Universidade Estadual de Maringá); OASIS (Ibict); Portal de Periódicos (CAPES); Portal para Periódicos de Livre Acesso na Internet (Ministério da Ciência e Tecnologia, Brasil); Cabell's Database.

The journal and its contents are indexed in: SciElo Brasil; EBSCO Publishing; LLBA - Linguistics & Language Behavior Abstracts (Cambridge Scientific Abstracts); MLA International Bibliography (Modern Language Association); Linguistics Abstracts (Blackwell Publishing); Ulrich's Periodicals Directory; Directory of Open Access Journals (DOAJ); Clase (Universidad Nacional Autónoma de México); Latindex; Journalseek (Germanics); Dialnet (Universidad de La Rioja); Social and Human Sciences Online Periodicals (Unesco); GeoDados (Universidade Estadual de Maringá); OASIS (Ibict); Portal de Periódicos (CAPES, Brazil); and Portal para Periódicos de Livre Acesso na Internet (Ministry of Science and Technology, Brazil); Cabell's Database.



Reitor

Mauri Luiz Heerd

Vice-Reitor

Lester Marcantonio Camargo

Secretária Geral da Unisul

Mirian Maria de Medeiros

Pró-Reitor Acadêmico

Hércules Nunes de Araújo

Pró-Reitor Administrativo

Ademar Schmitz

Diretor de Marketing

Fabiano Ceretta

Diretor da Região Sul

Rafael Ávila Faraco

Diretor da Região Grande Florianópolis e Unisul Virtual

Zacaria Alexandre Nassar

Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem

Fábio José Rauen (Coordenador)

Nádia Régia Maffi Neckel (Coordenadora Adjunta)

Av. José Acácio Moreira, 787

88704-900 – Tubarão - SC

Fone: (55) (48) 3621-3000 – Fax: (55) (48) 3621-3036

Sítio: www.unisul.br

Editores/Editors

Silvânia Siebert (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
Fábio José Rauhen (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)

Editora Honorária/Honorary Editor

Maria Marta Furlanetto (Florianópolis, Brasil)

Secretária Executiva/Executive Secretary

Kellen Oliveira (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)

Comitê Editorial/Editorial Committee

Adair Bonini (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
Andréia da Silva Daltoé (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
Carmen Rosa Caldas-Coulthard (University of Birmingham, Birmingham, Inglaterra)
Débora de Carvalho Figueiredo (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
Freda Indursky (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)
Maurício Eugênio Maliska (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
Sandro Braga (Universidade Federal de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (Univ. Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)

Conselho Consultivo/Advisory Board

Aleksandra Piasecka-Till (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil)
Alessandra Baldo (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil)
Ana Cristina Ostermann (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil)
Ana Cristina Pelosi (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
Ana Elisa Ribeiro (Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, Brasil)
Anna Christina Bentes (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil)
Anna Flora Brunelli (Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, Brasil)
Angela Maria Rubel Fanini (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Brasil)
Angela Paiva Dionísio (Universidade Federal do Pernambuco, Recife, Brasil)
Antônio Carlos Soares Martins (Instituto Fed. do Norte de Minas Gerais, Montes Claros, Brasil)
Aparecida Feola Sella (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Brasil)
Belmira Rita da Costa Magalhães (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil)
Clarissa Gonzalez (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
Cleide Inês Wittke (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil)
Conceição Aparecida Kindermann (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
Cristiane Gonçalves Dagostim (Secretaria de Estado da Educação, Criciúma, Brasil)
Cristina Teixeira Vieira de Melo (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil)
Dânie Marcelo de Jesus (Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, Brasil)
Danielle Barbosa Lins de Almeida (Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil)
Désirée Motta-Roth (Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil)
Enio Clark de Oliveira (Texas Christian University – TCU, Fort Worth, Texas, United States)
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
Fernanda Mussalim (Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil)
Gisele de Carvalho (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
Gustavo Ximenes Cunha (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)
Heloísa Pedroso de Moraes Feltes (Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil)
Heronides Maurílio de Melo Moura (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
João Carlos Cattelan (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Brasil)
José Luiz Vila Real Gonçalves (Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Brasil)
Juliana Enrico (Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina)

Júlio César Araújo (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
Lilian Cristine Hübner (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, p. Alegre, Brasil)
Luiz Paulo da Moita Lopes (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil)
Marcí Fileti Martins (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
Maria Antônia Coutinho (Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal)
Maria Cecília de Miranda Nogueira Coelho (Univ. Federal de Minas Gerais, B. Horizonte, Brasil)
Maria da Conceição Fonseca-Silva (Univ. Est. do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Brasil)
Maria de Fátima Silva Amarante (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil)
Maria Ester Moritz (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil)
Maria Izabel Santos Magalhães (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
Maria Otilia Ninin (Universidade Paulista, Santana de Parnaíba, Brasil)
Mariléia Silva dos Reis (Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Brasil)
Marly de Bari Matos (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil)
Maurício Eugênio Maliska (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
Mônica Magalhães Cavalcante (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
Mônica Santos de Souza Melo (Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Brasil)
Nicolás Bermúdez (Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional del Arte, Buenos Aires, Argentina)
Nívea Rohling (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Brasil)
Onici Claro Flôres (Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Brasil)
Orlando Vian Jr. (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil)
Patrícia da Silva Meneghel (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
Pedro de Moraes Garcez (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)
Raquel Bambirra (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)
Renilson Menegassi (Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil)
Ricardo Moutinho (Universidade de Macau, Macau, China)
Richarles Souza de Carvalho (Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, Brasil)
Roberto Leiser Baronas (Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil)
Rosângela Gabriel (Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Brasil)
Rossana de Felipe Böhlke (Fundação Universidade do Rio Grande, Rio Grande, Brasil)
Sandro Braga (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
Sebastião Lourenço dos Santos (Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Brasil)
Sílvia Ines C. C. de Vasconcelos (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
Simone Padilha (Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil)
Solange Leda Gallo (Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, Brasil)
Sônia Maria de Oliveira Pimenta (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)
Susana Borneo Funck (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
Vanessa Wendhausen Lima (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
Vera Lúcia Lopes Cristovão (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil)
Wilson José Leffa (Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Brasil)
Wagner Alexandre dos Santos Costa (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Brasil)
Wander Emediato (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)

Equipe Técnica/Technical Team

Tradução e revisão/Translation and Revision

Editores (português); Ricardo Ribeiro Elias (inglês); Elita de Medeiros (espanhol)

Bolsista/Trainee

Israel Vieira Pereira e Ricardo Ribeiro Elias

Diagramação/Layout

Fábio José Rauen

SUMÁRIO
CONTENTS | CONTENIDO

EDIÇÃO CORRENTE
CURRENT EDITION | EDICIÓN CORRIENTE

Editorial | Editorial | Editorial

Revista especializada e ciência

Specialized Journal and Science

Revista especializada y ciencia

Silvânia Siebert

309

Artigos de Pesquisa | Research Articles | Artículos de investigación

Análise discursiva do livro didático de inglês da 11^a classe
usado em escolas públicas e privadas de Angola

Discursive Analysis of the 11th Grade English Textbook

Used in Angolan Public and Private Schools

*Análisis discursivo del libro de texto de Inglés de 11^a clase
utilizado en escuelas públicas y privadas de Angola*

Dinis Fernando da Costa

311

Sobre o político e a resistência no filme *O fotógrafo de Mauthausen*

Political Discourse and Resistance in the Movie The Photographer of Mauthausen

Acerca del político y la resistencia en la película El fotógrafo de Mauthausen

Wagner Ernesto Jonas Franco

327

“E agora, José?”: manchetes, lides e a gramática da (in)visibilização social

“What about, José?”: Headlines, Leads, and the Grammar of Social (In)Vizibilization

“ ¿Y ahora, José?” Titulaes, leads y la gramática de la (in)visibilidad social

Roseli Gonçalves do Nascimento

343

Considerações sobre pesquisa e gêneros discursivos para a educação básica

Considerations about Research and Discourse Genres for Basic Education

Consideraciones sobre investigación y géneros discursivos para la educación básica

Luiz Antônio Ribeiro

Cláudia Mara de Souza

363

- Condições de leitura, recepção e exegese da obra bakhtiniana no Brasil
Conditions of Reading, Reception, and Exegesis of the Bakhtinian Work in Brazil
Condiciones de lectura, recepción y exegesis de la obra de Bajtín en Brasil
 Nathan Bastos de Souza
 Gabriella Cristina Vaz Camargo
 Grenissa Bonvino Stafuzza 383
- Os contrastes de Ciza: explorando os *ethé* da cartunista brasileira
Ciza's Contrasts: Exploring the Ethé of the Brazilian Comic Book Artist
Los contrastes de Ciza: explorando los ethé de la dibujante brasileña
 Ana Cristina Carmelino
 Paulo Ramos 399
- O discurso sobre a abertura das universidades brasileiras
 às migrações contemporâneas no jornalismo digital
*The Discourse over the Opening up of Brazilian Universities
 to Contemporary Migrations in Digital Journalism*
*El discurso sobre la apertura de las universidades brasileñas
 para la migración contemporánea en el periodismo digital*
 Marluza da Rosa 415
- Arquitetura do processamento cognitivo: efeito racional e efeito emocional
Cognitive Processing Architecture: Rational Effect and Emotional Effect
Arquitectura del procesamiento cognitivo: efecto racional y efecto emocional
 Sebastião Lourenço dos Santos
 Elena Godoy 435

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017/210301-00-00>

REVISTA ESPECIALIZADA E CIÊNCIA

Specialized Journal and Science | Revista especializada y ciencia

Silvânia Siebert*

Universidade do Sul de Santa Catarina

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem

Tubarão, SC, Brasil

Mais uma vez, cumprimentamos leitores, consultores, pesquisadores, autores, curiosos, enfim, todos que compartilham o interesse comum pelos estudos da linguagem. No editorial anterior, discutimos o negacionismo científico. O tema – inegavelmente no centro das discussões entre especialistas e no dia a dia da população – ganha mais interesse em tempos nos quais se polemiza a vacinação contra o vírus SARS CoV-2. Em *A ciência resiste*, Daltoé e Siebert (2021) analisam a partir de uma perspectiva discursiva como a vacina se tornou objeto de disputa de poder e como se faz necessário lutar pela disseminação do saber científico como forma de posicionamento político.

Nesta edição, reforçamos a importância da divulgação científica especializada. De acordo com Santos (2007, p. 37), as revistas especializadas se constituem “lugares privilegiados (no interior do campo) para anunciar resultados, receber contribuições, ouvir críticas submeter a julgamento, etc, visto que, a circulação de novos saberes é importante para dar continuidade ao processo evolutivo do conhecimento”. Além disso, cabe a elas o importante papel de oportunizar aproximações de culturas e povos. Esse é precisamente o caso do artigo *Análise discursiva do livro didático de inglês da 11ª classe usado em escolas públicas e privadas de Angola*, que abre o conjunto de oito textos inéditos deste fascículo e nos apresnteta a análise de um manual de inglês da 11ª Classe usado nas escolas de Angola. De autoria do professor e pesquisador Dinis Fernando da Costa, a pesquisa nos mostra como é possível trocarmos ideias e ideais por meio da ciência. Com base na Análise Crítica de Discurso (ACD), o artigo mostra aos leitores da LemD que a representação étnica apresentada de forma assimétrica no livro incentiva estereótipos como preconceitos sociais, étnicos e raciais nos alunos.

Também publicamos neste número o artigo *Sobre o político e a resistência no filme o fotógrafo de Mauthausen*. Neste estudo, a partir de um diálogo entre a Análise de Discurso e a Semântica do Acontecimento, Wagner Ernesto Jonas Franco põe em cena a narrativa sobre um ex-soldado da Guerra Civil Espanhola preso no campo de concentração de Mauthausen (Áustria) durante a Segunda Guerra Mundial.

* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Editora de Linguagem em (Dis)curso. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7852-0968>. E-mail: silvania@cinemaistv.com.br

No artigo “*E agora, José?*”: *manchetes, lides e a gramática da (in)visibilização social*, Roseli Gonçalves do Nascimento usa as ferramentas do sistema de transitividade da gramática sistêmico-funcional e da taxonomia de representação de eventos sociais para verificar como a mídia recontextualiza o evento social e seus atores de modo a construir representações particulares sobre eles.

Em *Considerações sobre pesquisa e gêneros discursivos para a educação básica*, Luiz Antônio Ribeiro e Cláudia Mara de Souza propõem refletir, a partir das abordagens bakhtiniana e swalesiana de gêneros discursivos, a necessidade de inserção de práticas de pesquisa e de gêneros discursivos nas escolas de educação básica e nas instituições de ensino superior.

No texto, *Condições de leitura, recepção e exegese da obra bakhtiniana no Brasil*, Nathan Bastos de Souza, Gabriella Cristina Vaz Camargo, Grenissa Bonvino Stafuzza apresentam elementos sobre as condições de leitura, recepção e exegese da obra bakhtiniana no Brasil.

Os contrastes de Ciça: explorando os ethé da cartunista brasileira, escrito por Ana Cristina Carmelino e Paulo Ramos, usa as lentes da Retórica e da Nova Retórica, para mostrar a construção dos *ethé* de Ciça, cartunista e autora das tiras cômicas *O Pato*, publicadas durante a Ditadura Militar brasileira (1964-1985) no jornal Folha de S. Paulo.

O discurso sobre a abertura das universidades brasileiras às migrações contemporâneas no jornalismo digital, artigo realizado por Marluza da Rosa analisa a partir do olhar teórico-metodológico dos estudos do discurso franco-brasileiros o funcionamento do discurso jornalístico sobre o acesso de estudantes refugiados(as) ao ensino superior brasileiro.

Arquitetura do processamento cognitivo: efeito racional e efeito emocional, completa este volume, Sebastião Lourenço dos Santos e Elena Godoy tomam como referência a teoria da relevância, as neurociências cognitivas e a psicologia cognitiva para propor uma arquitetura mental que congrega razão e emoções.

Enfim, com esta edição, é possível dizer que se cumpre o propósito de levar à sociedade estudos originais e inéditos que transbordam fronteiras continentais e linguísticas, além de realçar ainda mais a diversidade e a importância dos estudos linguísticos para a ciência.

REFERÊNCIAS

SIEBERT, Silvânia; DALTOÉ, Andréia da Silva. A ciência resiste. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 21, n. 2, p. 179-184, maio/ago. 2021.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

SANTOS, Solange de Sousa. *Ciência, discurso e mídia: a divulgação científica em revistas especializadas*. 2007. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/D.8.2007.tde-18032008-142546. Acesso em: 2021-11-22.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

SIEBERT, Silvânia. Revista especializada e ciência. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 21, n. 3, p. 309-310, set./dez. 2021.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-210302-0420>

Recebido em: 04/01/2020 | Aprovado em: 26/08/2021

ANÁLISE DISCURSIVA DO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS DA 11ª CLASSE USADO EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DE ANGOLA

Discursive Analysis of the 11th Grade English Textbook Used in Angolan Public and Private Schools | Análisis discursivo del libro de texto de Inglés de 11ª clase utilizado en escuelas públicas y privadas de Angola

Dinis Fernando da Costa*

Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo,
Departamento de Ciências Sociais, Namibe, Angola

Resumo: Considerando a importância dos livros didáticos na sala de aula, em contexto de ensino da língua inglesa, este artigo aborda, por um lado, a eficácia desses materiais para o ensino-aprendizagem em termos da relação existente entre a linguagem verbal e iconográfica (imagens); por outro, explora a representação étnica e sociocultural das personagens inerentes ao referido manual e seus efeitos para o ensino-aprendizagem. O estudo emprega a análise qualitativa discursiva e faz uma análise do manual de inglês da 11ª Classe, usado nas escolas de Angola. Recorrendo à teoria de Análise Crítica de Discurso (ACD), os resultados apontam que a linguagem verbal e as imagens constantes no manual nem sempre se relacionam ou complementam. De igual modo, a representação étnica assimétrica incentiva estereótipos como preconceitos sociais, étnicos e raciais nos alunos, fragilizando assim a própria identidade desses alunos e o conceito de pluralidade social que, no todo, pode afetar o ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Livro didático. Análise discursiva. ACD. Ideologia. Inglês.

Abstract: Considering the importance of textbooks for teaching English in the classroom, this paper firstly explores the effectiveness of such materials for the teaching-learning process in the relation between verbal and iconographic language; secondly it also explores the ethnic and sociocultural representation of the characters presented in the textbook and its effects on teaching and learning. This study investigates the 11th grade English textbook used in Angolan schools, employing a qualitative and discursive analysis with use of the Critical Discourse Analysis (CDA) as theoretical and methodological foundation. The results show that verbal and visual approaches in the textbook do not always relate to or complement each other. Similarly, the asymmetrical ethnic representation encourages stereotypical behaviors of all kind, including social, ethnic and even racial prejudices on students, weakening their own identity as well as the concept of cultural plurality that can affect the teaching and learning in whole.

Keywords: Textbook. Discursive analysis. CDA. Ideology. English.

Resumen: Teniendo en cuenta la importancia de los libros de texto em las clases, em contexto de enseñanza de lengua inglesa, este artículo se direcciona, de un lado, para la eficacia de estos materiales para la enseñanza-aprendizaje em términos de la relación existente entre lenguaje verbal e iconográfica (imágenes); de otro, explora la representación étnica y sociocultural de los personajes inherentes al dicho manual y sus efectos para la enseñanza-aprendizaje. El estudio emplea el análisis cualitativo discursivo y hace un análisis del manual de ingles de la 11ª Clase utilizado en las escuelas de Angola. Basados en la

* PhD em Linguística pela University of Western Cape, África do Sul. Professor de Língua Inglesa como língua estrangeira. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6738-6337>. E-mail: dinis.costa@igs.ed.ao / ddacosta212@gmail.com.

teoría del Análisis Crítico del Discurso (ACD), los resultados apuntan que el lenguaje verbal e las imágenes del manual ni siempre se relacionan o complementan. De igual manera, la representación étnica asimétrica incentiva estereotipos, como preconceptos sociales, étnicos y raciales en los alumnos, debilitando así la propia identidad de esos alumnos y el concepto de pluralidad social que, en conjunto, pueden afectar la enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Libro de texto. Análisis discursivo. ACD. Ideología. Ingles.

1 INTRODUÇÃO

No Século XXI, com a globalização, intensificaram-se em toda parte do mundo os esforços no ensino e na aprendizagem da língua inglesa como uma língua estrangeira, não estando Angola alheia a esta realidade. Num discurso recente, João Lourenço, o atual presidente de Angola, apontou a necessidade e o interesse de Angola aderir à Commonwealth, organização constituída na sua maioria por estados colonizados pelo antigo Império Britânico, argumentando que, a “exemplo do que se passa com Moçambique, que está encravado entre países anglófonos e acabou por aderir já à Commonwealth, também Angola está cercada, não por países lusófonos, mas por países francófonos e anglófonos” (JORNAL DE NEGÓCIOS PT, 06/06/2018).

Alinhado ao plano de João Lourenço, o Ministério de Educação de Angola, em 2001, embarcou num projeto ambicioso com o intuito de reformar o sistema de educação. Denominada 2ª Reforma do Sistema de Educação, aprovada através da Lei de Base do Sistema de Educação, o projeto, cuja implementação ocorreu a partir de 2004, tinha como objetivos, dentre vários, “a expansão da rede escolar, o reforço da eficácia do sistema de educação e a equidade do sistema de educação” (GOVERNO DE ANGOLA, 2014, p. 3), e principalmente alavancar o ensino de qualidade, visto que:

Após a Independência, Angola defrontou-se com a existência de um sistema educativo totalmente decalcado do modelo português, com infraestruturas escolares genericamente localizadas nos centros urbanos, com fraca acessibilidade e equidade relativamente às populações autóctones, de que resultavam em taxas de escolarização muito reduzidas e um elevado índice de analfabetismo que rondava os 85% da população (GOVERNO DE ANGOLA, 2014, p. 3).

Nesta reforma, a língua inglesa tem lugar de destaque, tendo sido classificada geopolítica, econômica e socialmente preponderante para o desenvolvimento do País, por: (a) ser uma língua com carácter internacional comparando-a a qualquer outra; (b) ser uma língua oficial da ONU e veículo de acesso à investigação e informação; (c) Angola ser um dos países membros do organismo de desenvolvimento dos países da África Austral (SADC), cuja língua de trabalho é o inglês; (d) Angola geograficamente ser vizinha de países anglófonos como Zâmbia, Namíbia, Zimbabué, África do Sul (PROGRAMA DE LÍNGUA INGLESA, 2013). Além disso, segundo Barbosa (2013), a língua inglesa é objeto de desejo social, sendo que ela “figura como a mais importante devido a seu vasto uso e abrangência” (PILATTI; SANTOS, 2008, p. 2).

A atitude de investimento na Educação, por parte do Governo de Angola, acarreta dimensões imperativas atendendo à necessidade de competir, educacionalmente, com outras nações, tanto da região subsariana como de outras regiões de África e de outras partes do mundo, que partilham a escala em termos de desenvolvimento socioeconómico, político e não só.

Contudo, é de notar que, sete anos após as fases de implementação da Reforma, a última das quais em 2012, “que consistia na avaliação e correção dos materiais pedagógicos e dos dispositivos da Reforma Educativa” (GOVERNO DE ANGOLA, 2014, p. 3-4), vê-se que o esforço implementado parece infrutífero, visto que, no que tange a esta disciplina (em estudo), ainda nos deparamos com materiais didáticos concebidos à luz de modelos eurocêntricos, com textos inadequadamente enquadrados sociocultural, étnica, económica e politicamente à realidade do público-alvo.

Este artigo apresenta duas vertentes. A primeira tem como objetivo analisar, discursivamente, a relação existente entre a linguagem verbal e a não-verbal (imagens), para averiguar até que ponto a mesma relação impacta negativa ou positivamente no processo de ensino-aprendizagem. Já a segunda explora os aspetos de representatividade etnicocultural e social e seu impacto no ensino-aprendizagem.

2 FOCO DO ESTUDO

De uma forma geral e sucinta, o trabalho tenta responder às seguintes questões:

- a) Como a linguagem verbal e a iconográfica se integram numa realização ou composição semiótica única?
- b) Em que medida as imagens utilizadas no livro didático em estudo refletem a realidade sociocultural e multiétnica de Angola?

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Convém-nos realçar que o estudo é sustentado na Análise Crítica do Discurso (ACD) de Van Dijk (1995, 2006) e Fairclough (2008, 2012), principalmente, e em outros académicos de reconhecido mérito como Machin e Mayr (2012), Kumaravadivelu (2016), Sousa (2009), Anjos (2017) etc. Com efeito, o uso deste *framework* ajusta-se devidamente ao que objetivamos, considerando que “em princípio ACD é tida como tipo de investigação analítica discursiva que estuda, principalmente, o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos, por textos no contexto social e político” (VAN DIJK, 1995, p.113). É notável que a ideologia de sub-representação visível no livro didático em estudo, onde um grupo parece estar em eminência étnica e social em detrimento de um outro, é um exemplo de abuso de poder e um sinal de dominação, práticas essas que a ACD investiga. A partir desta abordagem, percebe-se também que o fato de a ACD conceber a linguagem como prática social, levando em consideração o contexto em que a linguagem é usada (FAIRCLOUGH, 2008), torna relevante a escolha desta teoria para este estudo. Devemos, contudo, enfatizar que a ACD, segundo Wodak e Meyer (2008), é multifacetada, e que deriva de diferentes disciplinas que se orientam por vários *corpora* e metodologias.

A escolha, no entanto, deve-se também ao fato de a “ACD ter uma perspectiva teórica e metodológica sobre a língua, ou seja, sobre a semiose que inclui a linguagem visual, corporal, sons, filmes, etc.” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 307-308) e fazer uma análise das relações dialéticas entre semioses e outros elementos das práticas sociais. A dialética, neste contexto, explica a interação entre os vários sinais, verbais e não-verbais, que se ajustam a estudos com esse caráter de duas vertentes analíticas pertinentes.

A ACD surgiu como o campo novo de transdisciplinaridade de estudo em meados de 1960, por meio do trabalho de Fairclough (HANRAHAN, 2010) e desenvolveu-se nos princípios dos anos 90, após um simpósio em Amesterdão, em 1991, que juntou vários acadêmicos de notabilidade nesta disciplina, entre os quais Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak (WODAK; MEYER, 2008) e, desde então, esta disciplina se tem preocupado particularmente “com as mudanças radicais na vida social contemporânea, no papel que a semiose tem dentro dos processos de mudança e nas relações entre semiose e outros elementos sociais dentro da rede de prática” (FAIRCLOUGH, 2012, p.307-308).

A ACD foca em “causas subjacentes de ideologias que ajudam na reprodução de/ou resistência contra a dominação ou desigualdades” (VAN DIJK, 1995, p.18). No entanto, tem “como objeto de estudo estruturas discursivas legitimadas ou representadas e estratégias de dominação e resistência em relações sociais de classe, gênero, etnicidade, raça, orientação sexual, língua, religião, idade, nacionalidade, etc.” (VAN DIJK, 1995, p.18).

O conceito de ideologia é pertinente para este estudo, visto que a produção dos textos em estudo é deliberadamente orientada. Do contrário, pareceria inexplicável, a julgar pelo histórico dessa gigantesca editora – Porto Editora – fundada em 1944, com uma vasta experiência na produção de manuais escolares, dicionários e outros produtos ligados à educação e internet em diversos países, assumir uma postura de produção de manuais cheios de estereótipos explícitos, ignorando a informação do contexto social, cultural, político e econômico do público-alvo.

Nesta ordem de ideias, Wodak and Meyer (2008) definem ideologia como um conjunto ou sistema de crenças ou valores. Já Awan argumenta que “pessoas adquirem, expressam e reproduzem suas ideologias, de um modo geral, por meio de discurso escrito e oral” (2008, p. 115). Assim sendo, as “pessoas são representadas de acordo com o posicionamento de ideologias dominantes que servem para dar forma e controlar como indivíduos entendem outros e suas próprias identidades” (AWAN, 2008, p. 12). De todo modo, Wodak e Meyer (2008) ressaltam ainda que as organizações que lutam para obter poder vão tentar influenciar a ideologia da sociedade em trazê-la próxima de suas crenças. Corroboramos plenamente o pensamento destes dois acadêmicos. É evidente que muitas editoras do mundo ocidental, com ideologias europeizadas, tentam, a todo custo, desenvolver textos de modo a servir a seus interesses neocolonialistas de caráter ideológico e econômico (visando o lucro), principalmente. Assim sendo, muitas delas recorrem a estudos superficiais das culturas a quem os materiais didáticos deveriam beneficiar. A esse respeito, Barbosa (2013) destaca que o material didático no ensino de línguas tornou-se comum, fomentando lucros vultosos para o mercado editorial, mas nem sempre esses livros são analisados criticamente, neste caso considerando as modalidades verbal e não-verbal.

Retomando a discussão sobre a ACD, uma de suas grandes virtudes, segundo van Dijk (1995), é o fato de que, entre os vários objetivos (descritivo, explicativo e prático), esta tenta desvendar ou revelar o que é implícito, escondido ou algo que não está imediatamente óbvio. Desta forma, a ACD “tenta formular ou sustentar uma perspectiva total de solidariedade com o grupo dominado, por exemplo em apresentar propostas que contrariam o poder e as ideologias em práticas de desafio e resistência” (VAN DIJK, 1995, p. 18). Observemos que Lakoff e Johnson (1999, citados por Wodak e Meyer (2008), demonstram uma questão digna de realce: “[...] não é aquele tipo de ideologia superficial da cultura que interessa à ACD, mas sim as crenças do dia-a-dia do tipo latente e escondidas, que geralmente aparecem disfarçadas como analogias e metáforas conceituais”. Este argumento explica a composição das imagens em termos de representatividade assimétrica dada aos grupos étnicos em questão no livro didático, onde a ideologia dominante é sintetizada como ‘brancura’, que, segundo Wodak e Meyer (2008), surge como neutra, ou melhor, normal dentro de uma sociedade.

4 ASPETOS METODOLÓGICOS

Importa, pois, sublinhar que fazemos uma análise qualitativa discursiva ao livro didático da 11ª Classe de inglês usado tanto nas escolas do setor público quanto nas do privado, em Angola. O livro contém 141 personagens de unidade de leitura incluindo banda desenhada. Destes, 123 retratam imagens de personagens de raça ou etnia branca, 13 de preta e 5 sem caracterização, no entanto denominadas ‘outras’.

Deste modo, fazemos uma análise de sete unidades de leitura (imagens), em função dos seguintes subtemas: *relação linguagem verbal e visual* e *representação étnica*. Neste âmbito, três para o primeiro caso, e uma análise global de todo o livro, para o segundo caso. As unidades de leitura foram cuidadosamente selecionadas após uma pré-análise em termos da contribuição de cada uma para os temas identificados para análise discursiva. Em poucas palavras, a análise foca, de um modo geral, em aspetos discursivos e imagísticos dos textos didáticos (BARBOSA, 2013), portanto as imagens que achamos estar distante desta realidade (por exemplo, as que se referem à infraestrutura) foram excluídas, embora acreditemos serem relevantes para aqueles que queiram explorar esses aspetos.

No que se refere à decisão de classificar uma unidade de leitura, devemos admitir que foi um desafio para chegar a este pressuposto; questões como o que na realidade constitui uma unidade de leitura ou não foram alguns dos desafios enfrentados. No caso da imagem (veja Figura 4), por exemplo, que retrata *the family*, deveria ser considerada como uma unidade ou várias atendendo ao fato de cada figura iconográfica ser independente, em termos interpretativos, no contexto de família? Contudo, pareceu-nos procedente contá-las separadamente, mas, em casos em que se trata de banda desenhada (veja Figura 3), achou-se melhor considerá-la uma unidade, visto que trata da vida de um único personagem.

Para terminar esta seção, vale a pena realçar que os termos ‘raça’ e ‘étnico’ são usados simultaneamente na pesquisa com o mesmo significado, cor da pele, mas somente por razões pertinentes à estatística de representatividade das personagens não é um caso político; o estudo por simples verdade é *colorblind*.

5 RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM VERBAL E VISUAL

A começar com a imagem da Figura 1, que reflete, de uma ou de outra forma, a realidade das escolas públicas e, em alguns casos, privadas de Angola, em termos de número de estudantes na sala de aula, deixa dúvidas se se trata mesmo de um evento de ensino-aprendizagem (aula) ou não. Vemos, por exemplo, um menino na segunda fila, à direita, com um embrulho, e os demais alunos estão desprovidos (sem nada às mãos), atentos como se estivessem a ouvir um palestrante ou assistir a um vídeo. O fato de os alunos estarem de mãos vazias, sem cadernos, livros, nem mesmo lápis ou canetas, dá-nos evidência de que o evento não tem qualquer relação com uma aula normal. Mesmo assim, o(a) autor(a), sob o título *writing*, orienta a seguinte atividade: ‘*Write a short composition about your partner’s daily routine*’ / [Faça uma breve redação acerca da rotina diária de seu parceiro(a)/companheiro(a)]. A instrução, por se tratar de um evento na sala de aula e não em casa, sugere uma atividade supervisionada pelo professor ou orientador. Contudo, várias questões surgem sobre a contribuição dessa imagem ao processo de ensino-aprendizagem: por exemplo, quem é parceiro de quem entre estudantes? Como os alunos vão escrever se eles, como se vê, não dispõem de materiais necessários para uma redação possível?

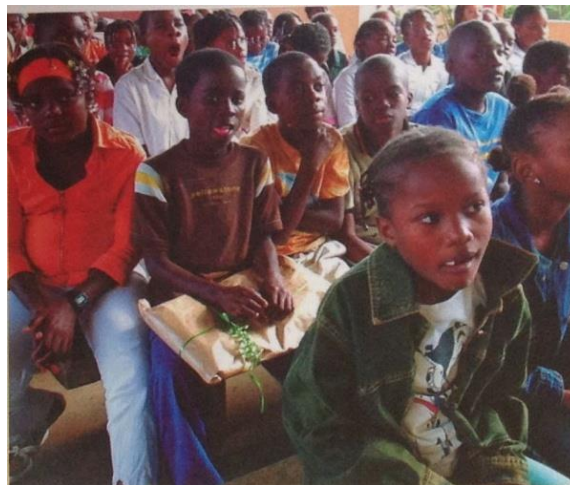


Figura 1 – Suposta sala de aula na escola pública

Fonte: Manual de Inglês 11ª Classe 2014.

Com efeito, para que houvesse clareza na compreensão entre a linguagem verbal e a iconográfica, neste contexto, admitimos a sugestão mediante a qual os alunos estivessem sentados nas carteiras, em pares, preferencialmente, ou então o exercício escrito tivesse duas vertentes:

A instrução orientasse que os alunos tivessem uma conversa com seus colegas (parceiros), à escolha deles ou do professor.

Que após a mesma se escrevesse a redação.

Mesmo assim, para facilitar a interpretação, a imagem teria de sugerir um ambiente adequado à sala de aula e não o que se pode ver (uma espécie de evento de entrega de prêmios ou presentes, sem, necessariamente, sugerir algo relacionado ao contrário).

Justificando este critério de simetria entre a linguagem verbal e não-verbal, na visão de Souza (2009), é importante tornar evidente a relação entre imagem e texto a fim de mostrar ao aluno que, antes de ler o texto, pode inferir várias coisas a respeito dele, apenas ao olhar atentamente para a imagem. Com este pensamento, Souza (2009) claramente salienta a importância da linguagem verbal e da não-verbal quando ambas são utilizadas efetivamente com objetivo comum. Porém, isto só se concretiza em situações onde há uma clara relação entre a imagem em si e o texto. Essa simbiose que existe entre “a linguagem verbal e as outras modalidades semióticas tem a função de reforçar significados, dizendo a mesma coisa de modo diferente, desempenhar papéis complementares na construção de significados ou promover uma ordenação dos significados”(TILIO, 2006, p. 73 e 121). Quando o contrário ocorre, cria dificuldades aos alunos em perceber as instruções das atividades, como vimos na Figura 1.

Entretanto, podemos admitir que essa imagem tenha sido inserida no livro sem uma análise crítica de sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem do aluno e, portanto, inefetiva em termos de contribuição para o referido processo. Neste sentido, parece-nos claro que, por um lado, os materiais didáticos produzidos para o consumo global, apoiando-nos nas palavras de Carmagnani (1999), têm a tendência de trazer uma imagem de qualidade que nem sempre representa um mundo real; por outro, o investimento real não está na qualidade pedagógica, mas no potencial mercadológico.

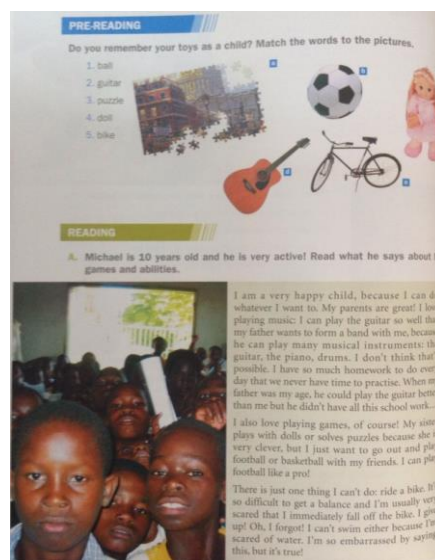


Figura 2 – Childhood

Fonte: Manual de Inglês 11ª Classe (2014).

A Figura 2, com o título principal ‘childhood’ (*infância*), instrui o aluno a fazer a leitura do texto: ‘*Michael is 10 years old and he’s very active! Read what he says about his games and abilities*’ / [O Michael tem 10 anos de idade e é uma pessoa muito ativa! Lê o que ele diz acerca das suas habilidades e jogos], no entanto não ajuda muito na compreensão da instrução, por várias razões:

A imagem em si não é clara a identificar quem é o Michael no coletivo, tornando-o quase invisível, embora nos dê uma indicação de que seja a pessoa mais frontal na imagem (com camisa às riscas azul), ou ainda, talvez, seja a pessoa à esquerda que também se destaca na imagem;

O texto centra-se na descrição da vida do Michael e sua família; seria conveniente que esta imagem fosse de índole individual (retratando particularmente o Michael ou Michael e sua família), não o coletivo (veja também Figura 5 no Apêndice) de pessoas alheias como mostra;

Apesar de a linguagem verbal sugerir que Michael é ativo em praticar desporto e tocar vários instrumentos, a imagem “fala” o contrário, os instrumentos musicais em referência estão de um lado (parte superior da imagem de Michael) e Michael noutra (parte inferior da imagem), como se não houvesse uma afinidade direta entre Michael e tais instrumentos, assim criando uma distância entre ambos. Presumivelmente, se Michael fosse identificado praticando ambas as atividades em outras figuras ou pelo menos uma das atividades mencionadas, daria outra dinâmica à interpretação, e também ao ensino-aprendizagem. No entanto, a disposição de imagens teria de ser: Michael *vs.* Imagens de Instrumentos Musicais e não Instrumentos Musicais *vs.* Michael. Nesse sentido, apesar de o ator ser personalizado, ou mesmo honorificado, ter um nome e ser tratado como tal, de nada serve (também por este não parecer feliz, como o texto diz). Por outro lado, a ideia de que ele toca vários instrumentos pode suscitar uma inverdade, visto que a disposição (imagem) visual não corrobora a linguagem textual. Ainda, quanto à representação (composição) da imagem em termos de saliência, ou melhor, elementos que se destacam, os quais têm um valor simbólico (MACHIN; MAYR, 2012, p. 54), as cores exibidas têm uma tonalidade fraca e de pouca saliência, com um fundo quase a preto e branco. Se prestarmos atenção à composição ou à figura na parte superior, neste caso, a guitarra e a boneca, são realçadas (na perspectiva de uso de cores vivas) e não a figura em si que exhibe o Michael, que seria a figura de destaque. Outra nota importante é o fato de que o grupo é homogeneizado, todos os meninos exibidos nesta composição são de raça (esse tema será abordado na próxima seção) preta e de classe baixa. Este tipo de representação parece ideológica e, portanto, sugere várias interpretações que podem comprometer a qualidade de ensino ao: (a) “reforçar o complexo de inferioridade por parte do grupo subalterno” (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 78), neste sentido os meninos exibidos, e superioridade às demais raças excluídas; (b) criar distanciamento entre os vários grupos dentro da sociedade (o rico, o pobre, o de classe baixa, o da classe média, etc.). É importante aqui ressaltar que os discursos, sejam estes verbais ou não-verbais, carregam ideologias e, assim sendo, “constituem parte de recursos que as pessoas utilizam para se relacionar – para se manterem separadas, para cooperar, competir, dominar e procurar mudar as maneiras em como se relacionam” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

Contudo, é imperativo referir que uma descrição mais particular ao Michael – como aquela dada ao menino 'branco' (Figura 3) tornaria a contextualização mais simples e simbólica.



Figura 3 – Daily life

Fonte: Manual de Inglês 11ª Classe 2014.

Em última análise, a Figura 3, sob o título *Daily life* [A vida diária], que refere um menino de raça branca, não se adequa de um modo geral ao comportamento representativo de uma família angolana em termos socioeconômicos e culturais. A julgar pela situação socioeconômica, poucos angolanos ostentam o *lifestyle* que esse menino exhibe, que aparenta ser de classe média. Em muitas casas de famílias angolanas o banho é ainda em bacias ou baldes, usando uma caneca para despejar a água ao corpo, sem necessariamente incluir um chuveiro. As crianças não têm cereais, tosta, marmelada e sumo de laranja no café-da-manhã, sendo comum o pão com chá ou café, papa de milho e funge. As famílias são mais extensas; em muitos casos, abrangem, para além de filho(s), sobrinhos, primos, etc.

Sem dúvida, esta imagem personifica a criança de classe média angolana que representa uma percentagem insignificante da população, ou melhor, uma criança do mundo ocidental. Assim, a imagem não contribui significativamente para a aprendizagem do aluno, que precisará de outros recursos (por exemplo, a internet, que ainda é um objeto escasso), que o ajudarão a descobrir mais sobre a imagem em estudo. Perguntas como qual grupo étnico predomina em Angola, a que classe social a maioria de angolanos pertence, em que zonas (rural, semirural ou urbana ou semiurbana) a maioria vive, de que se alimenta, ajudariam a definir uma melhor figura e criar uma personagem mais equilibrada à realidade do contexto socioeconômico, político, cultural e étnico de um menino típico angolano, que representa a maioria, não o contrário. Por exemplo, em Angola, o maior parte do agregado familiar é constituído por sete ou mais pessoas numa família, em média quatro a seis pessoas, perante uma pequena percentagem que regista apenas famílias monoparentais (CENSO, 2014). Esses indicadores apontam para uma realidade africana constituída por famílias extensas, compostas não exclusiva e necessariamente por filhos, mas por diversos membros de segundo, terceiro e posteriores graus de parentesco.

Certamente, a representação do menino confirma, apoiando-nos nos argumentos de Block e Gray (2017), que os materiais de ensino de línguas estrangeiras estão repletos de ideologias que refletem particulares pontos de vista da sociedade e indivíduos dentro dela. Nesta perspectiva, visto que a “ideologia está contida não apenas nos conteúdos, mas também na *forma de apresentação desse conteúdo* e na forma da apresentação do livro, em seu aspecto físico, através de gravuras, diagramação etc.” (TILIO, 2006, p. 121, grifo nosso), pode-se inferir que o ato de representação exibido é ideológico não só com intenção de criar a hegemonia da classe poderosa mas também de continuar a manter a classe subserviente.

Em síntese, o fato de “os materiais didáticos representarem, se não a principal, uma das mais importantes fontes de conteúdo relevante que promovem a aprendizagem” (ORTIZ, 2012, p. 27), estes mesmos devem buscar:

Alinhar teoria e aplicação prática, levando em conta a cultura, os costumes locais, para que, dessa forma, o ensino e a aprendizagem se tornem mais significativos para alunos e professores, o que permitirá que o aluno se sinta parte desse processo (ANJOS, 2017, p. 17-18).

Esta reflexão de Anjos corrobora o plano do Governo angolano, que recomenda que as artes plásticas e o design de livros devem contribuir para a valorização e consolidação dos valores identitários (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2011).

Desta feita, vale-nos destacar que os casos analisados, embora mais em termos qualitativos que quantitativos, apontam para uma única interpretação: de que há distanciamento entre a linguagem verbal e a iconográfica no livro didático, tornando o processo de ensino-aprendizagem complexo.

6 REPRESENTAÇÃO ÉTNICA

Angola é um país multicultural de grande heterogeneidade linguística, pelo que as diversas áreas socioculturais e linguísticas devem ser tidas em conta nas ações de promoção do livro e da leitura (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2011, p. 2978). Os dados do Gráfico 1 (abaixo) mostram que personagens brancas apresentam índices numéricos e percentualmente superiores comparado com outros grupos. Isto é, 87% de raça branca e 9% não-branca. Por outro lado, a representação de membros de raça branca, em sua maioria, é feita individualmente e bem elaborada, enquanto membros de raça não-branca é feita de forma coletiva e menos elaborada, portanto menos valorizada. Para reforçar nosso argumento, evocamos Machin e Mayr (2012), os quais ressaltam que, quando a alguém é dado um tratamento individualizado, a tendência é criar sentimentos de aproximação e simpatia, enquanto à coletividade é dado um tratamento genérico (do grupo). Tal disposição num país onde, segundo Amaral (2018), somente 1% da população é de etnia branca, 2% mestiços e o resto, neste caso, 97% não-branca, pode ser considerada como prática de ideologização de textos com preconceitos explicitamente organizados. Neste sentido, é, pois, importante salientar que ideologias “são crenças sociais de natureza geral e abstrata” (VAN DIJK, 2006, p.116), e entre as várias funções uma delas é “legitimar dominação e articular resistência” (VAN DIJK, 2006, p. 116).

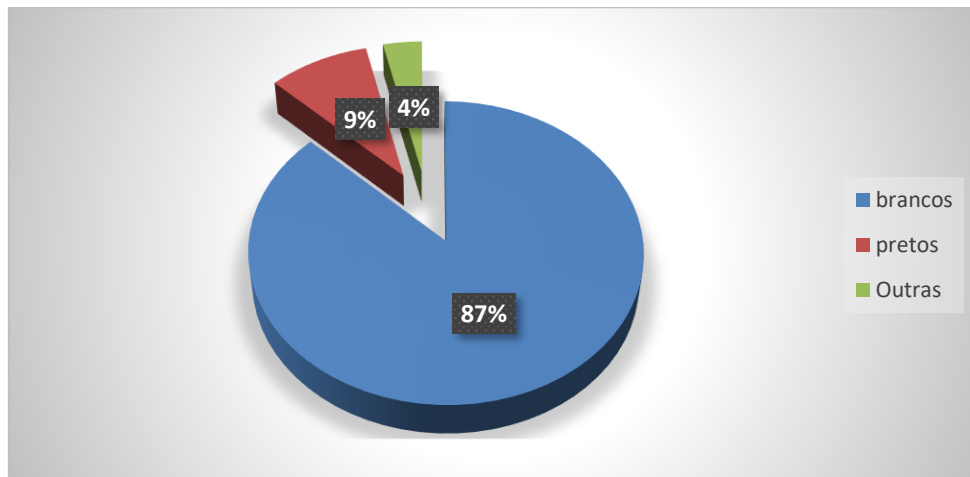


Gráfico 1 – Gráfico da representação étnica no manual de inglês

Fonte: Autor.

Não nos parece suscitar dúvidas o fato de que chega a “uma altura em que as ideologias são partilhadas vastamente ao ponto de parecerem parte de atitudes geralmente aceites numa sociedade, em termos de crenças ou opiniões óbvias e de bom senso” (VAN DIJK, 2006, p. 117). Notamos, claramente, quando o grupo de raça branca (a minoria) se destaca quando comparado com outros grupos, raça não-branca (a maioria em Angola) e mestiça. Aqui, a ideologia também funciona, na visão de van Dijk (2006, p. 117), “como a base de guias de comportamento social ditando como os vários grupos se articulam dentro da sociedade”.

Neste material didático, o contexto de representação de grupos étnicos espelha exatamente este comportamento de imposição de normas etnicoculturais, sociais e econômicas aceitáveis dentro da sociedade através de ideologias eurocêntricas. Neste contexto, a injusta disparidade em representação de grupos étnicos “sustenta a falsa ideia” (SILVA, 2015, p. 7) de que o grupo étnico sub-representado é desprovido de certos dotes, o que o torna inferior em relação a outro grupo. Nesta vertente, concordamos com Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), para quem a marca dos livros didáticos de estudo de línguas estrangeiras tem sido a perspectiva eurocêntrica.

Tomemos o exemplo da Figura 4, *the Family Relationships (as Relações Familiares)*. Nesta imagem podemos indicar famílias representando distintos grupos étnicos de quase todos os lados do globo, oriundas da Ásia, do Centro ou Norte da Europa e/ou mesmo da América, inexplicavelmente ignorando quaisquer grupos étnicos africanos. Se sugerirmos que esses grupos étnicos aqui representados foram selecionados por pertencerem ao grupo *New Englishes*, estaremos a cometer um erro, visto que as estatísticas sugerem que o número de países de colônias britânicas na África parece irrisório. No mais, temos um país da África Austral de língua portuguesa, Moçambique, que aderiu à Commonwealth, logo, há muitos exemplos que poderiam se ajustar melhor a esta representação. Logo, tal justificativa seria de todo improcedente para nos convenceremos dos estereótipos presentes neste arranjo. Em relação a este tipo de estrutura, Farias e Ferreira (2010, p. 2) fazem uma advertência argumentando que:



Figura 4 – The Family Relationships

Fonte: Manual de Inglês 11ª Classe 2014.

Os alunos, ao receberem informações sobre uma nova cultura, precisam ser consciencializados sobre a pluralidade cultural, a fim de que não desenvolvam uma visão limitada do assunto, criando assim a falsa impressão de superioridade de uma cultura em relação a outras culturas.

Sendo assim, esperava-se que, neste tipo de exposição, fosse oportuno ao livro:

- Exibir uma abordagem ampla de vários grupos étnicos e culturais existentes em Angola, selecionados criticamente;
- Buscar um exemplo da África (a África do Sul, por ser um país anglófono com vasta comunidade de raça branca, multicultural e multiétnico, serviria melhor como exemplo), os vários grupos étnicos vivendo harmoniosamente uns com os outros;
- Explorar os exemplos de outras partes do mundo.

Para corroborar os pontos discutidos, Anjos (2017, p. 33) argumenta que:

Livros didáticos para ensino-aprendizagem de LE devem trazer em seu bojo questões locais, globais, numa perspectiva contemporânea, bem como devem retratar a diversidade de tais questões em níveis de igualdade, sem fazer generalizações ou menções que denotem inferioridade entre povos e nações.

Seguindo tal perspectiva de organização do material didático, “converge com os princípios da pedagogia crítica, pois ao politizar o ensino de língua, os professores estarão contribuindo para a formação de cidadãos, se não livres das relações de dominação, pelo menos conscientes” (ANJOS, 2017, p. 34). Quando isso não acontece, concebe-se o que o material nos oferece, sem opções de interpretação da representação exibida. Isto é, segundo Rosemberg e Piza (1996), a tendência ideológica dominante de embranquecimento para melhoria do *status* social. Em outras palavras, subentende-se que há o favorecimento de um determinado grupo social, publicizando um mundo ideal em

detrimento do real, omitindo características, problemas e realidades de grupos sociais feitos minoritários (ANJOS, 2017).

A assimétrica representação, sem dúvida, descentraliza o plano ambicioso do Governo de Angola de Reforma Educativa, que tem “como base a identidade cultural [...] do aluno”, com o fim de permitir que ele:

descubra e valorize os povos de diferentes comunidades, alargando os seus horizontes culturais e sociais, enriquecendo a sua personalidade, fomentando o seu convívio e compreensão entre todos, levando-o a refletir criticamente sobre a sua própria cultura, no sentido de a valorizar ainda mais (PROGRAMA DE LÍNGUA INGLESA, 2013, p. 5).

Parece-nos fulcral questionar se seria possível valorizar ou respeitar a cultura de outrem quando a sua é desvalorizada e vice-versa.

Atendendo a realidade da representação dos personagens no livro didático em estudo, a tendência é vermos, no processo, alunos a desenvolverem *low self-esteem* pela própria cultura, porque há pouco desenvolvimento social de seu próprio grupo. Ou seja,

Nesta concepção, *esperamos encarar alunos* que não produzem conhecimento, pois os temas abordados no livro, *com menos ênfase na sua própria cultura*, não os interessam porque não têm relação com seu quotidiano, não fazem parte da cultura que permeia as suas relações de interação social (BRITTES; FERREIRA, 2009, p. 8978, grifo nosso).

Notemos que se poderia inferir que a arrumação tanto dos textos verbais e não-verbais e a sub-representação de um grupo em detrimento de outro é deliberada, por outras palavras, em termos de representação, é ideológico. Em relação à falta de uma comunicação entre o discurso verbal e iconográfico, deve-se ao fato de não haver comprometimento com o didatismo em fazer análises críticas capazes de identificar tais problemas e concertá-los. Como já o expressamos, o fator lucro desempenha um papel decisivo, sendo, talvez, um dos principais desígnios para a produção desses materiais. A esse propósito, Barbosa (2013) adverte que o uso de material didático no ensino de línguas tornou-se comum, fomentando lucros vultosos para o mercado editorial, mas nem sempre esses livros são analisados criticamente. Na mesma vertente de pensamento, Tilio (2006, p. 119) diz que:

Um fato importante, no que diz respeito aos livros didáticos de ensino de línguas estrangeiras, é a sua origem. Livros produzidos internacionalmente em países onde o inglês é a língua materna, e visando o mercado global, não conseguem incorporar a realidade sociocultural do aprendente, pois não possuem um público-alvo específico.

Assim, tanto os resultados aqui apresentados quanto o argumento de Barbosa e Tilio confirmam a ideia de Kumaravadivelu (2016), segundo a qual é através de métodos e materiais desenvolvidos pelo Ocidente que a marginalização da maioria é gerida, reforçada e mantida. O autor complementa que estes “elementos são os motores que impulsionam a estrutura do poder hegemônico” (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 73).

Para terminar essa seção, cabe-nos ressaltar que “o papel do ensino, principalmente o de uma língua estrangeira, e principalmente o de inglês, neste momento atual, é o de promover uma maior integração entre a sala de aula, a realidade do aluno e o contexto cultural” (TILIO, 2006, p. 153).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do estudo indicam que, em termos da relação entre a linguagem verbal e a não-verbal, existem evidências de incoerência e incongruência que tornam complexa a compreensão e a interpretação de textos, podendo fragilizar o processo de aprendizagem do aluno. Por sua vez, em termos de representatividade dos grupos em conformidade com os aspectos analisados tais como étnicos, culturais e sociais, notamos assimetrias. O texto exibe um discurso estereotipado, transversal a “muitos livros didáticos, podendo manipular ou subverter realidades, conduzindo professores e aprendizes a um estado de comodismo ou de inferioridade, quando por exemplo exaltam em suas páginas as culturas hegemônicas” (ANJOS, 2017, p. 21).

Sendo de domínio comum que o livro didático tem um papel preponderante na sala de aula no ensino de línguas estrangeiras, seu poder de influenciar negativa ou positivamente no ensino-aprendizagem não deve ser subestimado, visto que “o que o livro apresenta é o que os professores repassam aos alunos, muitas vezes sem convidá-los a ter uma visão crítica” (BRUZ, 2011, p. 6). Portanto, “os livros didáticos tendem a contribuir para propagar os efeitos maléficos [...] disseminando-os e não minimizando-os, como esperado” (SILVA, 2015, p. 2) “por isso, é importante que esse instrumento tente retratar a realidade de uma maneira que convide os alunos e professores a refletirem sobre a língua e sobre a cultura-alvo” (BRUZ, 2011, p. 6).

Perante esta realidade, ficamos com a convicção de que o manual estudado e outros com o mesmo fim educativo devam merecer outras análises e críticas para que sejam ajustados à realidade de vivência dos vários contextos socioculturais, étnicos e econômicos dos alunos, de modo que seus objetivos e sua importância como ferramenta inicial de ensino-aprendizagem na sala de aula tenham reflexos.

Concluimos que é importante salientar que esses contextos servem, sobretudo, de modelo intermediário entre as linguagens verbal e iconográfica facilitando, assim, a transmissão e recepção de conhecimento entre o educador (neste caso o manual) e o educando (o aluno), que depende deste material para lhe fornecer as competências necessárias tanto acadêmicas como práticas, úteis para a vida profissional e não só.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E. J. C. O racismo em Angola. *NewPaper*. N. 4/2018. <https://evandroamaral.blogs.sapo.pt/o-racismo-em-angola-1032>. Acesso em: 8 mar. 2019.

ANJOS, F. A. *Ideologia e omissão nos livros didáticos de língua inglesa*. Bahia: Ed. UFRB, 2017.

AWAN, F. Young People, Identity and the Media: A Study of Conceptions of Self-identity among Youth in Southern England. Available at <http://www.artlab.org.uk/Fatimah-awan-phd.htm>, 2008.

COSTA, Dinis Fernando da. Análise discursiva do livro didático de inglês da 11a classe usado em escolas públicas e privadas de Angola. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 21, n. 3, p. 311-326, set./dez. 2021.

- BARBOSA, J.R.A. Multimodalidade e criticidade: Uma análise de textos didáticos para o ensino de Línguas. *Rev. de Letras*, v. 1, n. 32, p. 62-71, jan./jun. 2013.
- BLOCK, D.; GRAY, J. (forthcoming 2017) 'French Language textbooks as ideologically imbued cultural artefacts: Political economy, neoliberalism and (self) branding'. In: COFFEY, S.; WINGATE, U. (Eds.) *New Directions for research in Foreign Language Education*. Abingdon: Routledge, 2017.
- BRITTES, L. R.; FERREIRA, L. S. O "Entrecruzamento Cultural" e as políticas públicas na escola: Uma abordagem sobre o trabalho dos professores numa perspectiva discursiva. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 26-29/10/ 2009, Curitiba: PUCPR, 2009.
- BRUZ, I. M. Material didático de língua inglesa: Uma análise sobre as relações socio-culturais. *Faunter Revista X*, v. 2, p. 1-10, 2011.
- CARMAGNANI, A.M.A. Concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, p.127-133, 1999.
- CENSO 2014. Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola. Março, 2016.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA. DECRETO PRESIDENCIAL nº 105, de 24 de maio de 2011, 2011.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- FAIRCLOUGH, N. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica [Critical Discourse Analysis as a Method in Social Scientific Research]. *Linha d'Água*, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.
- FARIAS, K. C.; FERREIRA, A. J. Identidades sociais no livro didático de língua inglesa: Representações do discurso escrito de raça/etnia. II SEMINÁRIO NACIONAL EM ESTUDOS DE LINGUAGEM: DIVERSIDADE, ENSINO E LINGUAGEM, 2., 2010, Cascavel, PR. Cascavel: UNIOESTE, 2010.
- GOVERNO DE ANGOLA. BALANÇO DA IMPLEMENTAÇÃO DA 2ª REFORMA EDUCATIVA EM ANGOLA, 2014. Disponível em <https://docplayer.com.br/83471846-1-balanco-da-implementacao-da-2a-reforma-educativa-em-angola.html>. Acesso em: 2 ago. 2019.
- HANRAHAM, M.U. Highlighting hybridity: A critical discourse analysis of teacher talk in the classroom. In: COFFIN, C.; LILLIS, T.M.; O'HALLORAN, K. (Org.). *Applied Linguistics Methods: A Reader: Systematic Functional Linguistics, Critical Discourse Analysis and Ethnography*. London: Routledge, 2010.
- JORNAL DE NEGÓCIOS. PT, 6 jun. 2018.
- KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act?. *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.
- MACHIN, D.; MAYR, A. *How to do Discourse Analysis: A Multimodal Introduction*. London: SAGE Publications Ltd., 2012.
- ORTIZ, M. L. Entrevista com Maria Luiza Ortiz por Denise Scheyerl e Sávio Siqueira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- PILATTI, A; SANTOS, M. E. M. O domínio da língua inglesa como fator determinante para o sucesso profissional no mundo globalizado. *Revista do Secretariado Executivo*, Passo Fundo, v. 4, s.p., 2008.
- PROGRAMA DE LÍNGUA INGLESA – 11ª Classe Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário. Luanda: Editora Moderna, S.A., 2013.
- ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.1, p.125-146, jan./jun. 2003.
- ROSEMBERG, F; PIZA, E. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, p.110-121, 1996.
- SILVA, F.C. Análise da representação do/a negro/a em um livro didático. *Revista África e Africanidades*, v. 8, n. 20, jul. 2015.
- SOUSA, A. B. Multimodalidade: uma Análise Crítica Contrastiva entre os discursos do professor e do aluno. *Cadernos do CNLF*, v. XIII, n. 4, p. 2128-2140, 2009.

TILIO, R.C. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VAN DIJK, A.T. Aims of Critical Discourse Analysis. *Japanese Discourse Analysis*, v.1, n. 2000, p.17-27, 1995.

VAN DIJK, A.T. Ideology and Discourse analysis. *Journal of political Ideologies*, v. 11, n. 2, p.115-140, 2006.

WODAK, R.; MEYER, M. (2008). *Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory and Methodology*. Disponível em: https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/24615_01_Wodak_Ch_01.pdf. Acesso em: 1 jul. 2019.

APÊNDICE

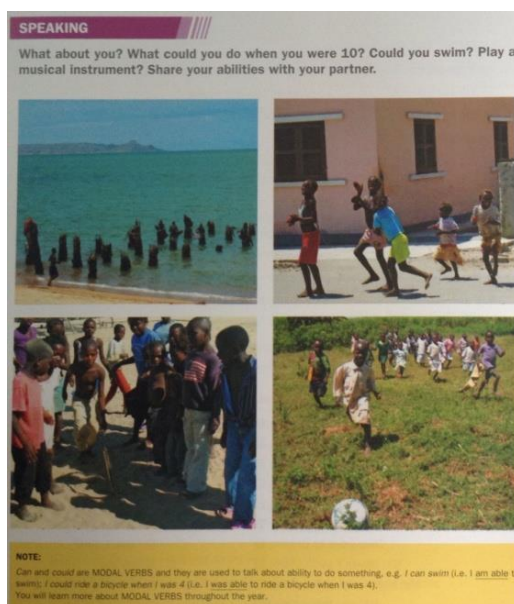


Figura 5 – Childhood activities

Fonte: Manual de Inglês 11ª Classe 2014.

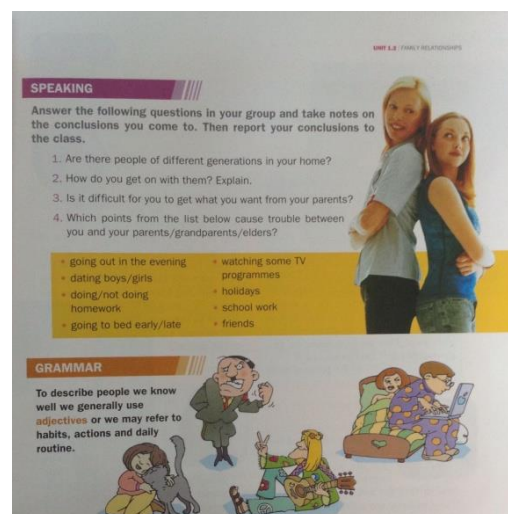


Figura 6 – Family members

Fonte: Manual de Inglês 11ª Classe 2014.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-210303-3620>

Recebido em: 01/03/2020 | Aprovado em: 26/08/2021

SOBRE O POLÍTICO E A RESISTÊNCIA NO FILME *O FOTÓGRAFO DE MAUTHAUSEN*

Political Discourse and Resistance in the Movie *The Photographer of Mauthausen* | Acerca del político y la resistencia en la película *El fotógrafo de Mauthausen*

Wagner Ernesto Jonas Franco*

Centro de Línguas e Informática de Jundiaí, Jundiaí, SP, Brasil

Resumo: A perspectiva teórica deste texto é a da Análise de Discurso em diálogo com a Semântica do Acontecimento. Toma-se como objeto de análise o filme *O fotógrafo de Mauthausen*. O filme narra a história de Francesc Boix, ex-soldado da Guerra Civil Espanhola, preso no campo de concentração de Mauthausen, na Áustria, durante a Segunda Guerra Mundial. Procura-se compreender como a narrativa do filme diz do político e da resistência do sujeito. O político é o conflito na linguagem porque o real é dividido de modo desigual. O político se inscreve em materialidades significantes diversas no filme: no contrabando de objetos banais, nas artimanhas para esconder provas incriminadoras, na língua e no próprio corpo. Ao resistir, os sujeitos podem agitar o discurso e constituir outros sentidos e outras posições-sujeito. É o que as materialidades significantes mostram: a recusa em assumir apenas a identidade de prisioneiro que lhes foi imposta.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Mauthausen. Político. Resistência.

Abstract: From the theoretical perspective of French Discourse Analysis, in dialogue with the Semantics of the Events, we take as object of analysis the movie *The Photographer of Mauthausen*. It tells the story of Francesc Boix, a former soldier in Spanish Civil War, imprisoned in the concentration camp at Mauthausen, Austria, during the World War II. We aim to understand how the movie's narrative mobilizes the political discourse and resistance of the subject. The political discourse is the conflict in language because the real has an uneven division; the political discourse in the movie takes inscription into different significant materialities: the smuggling of banal objects, the artifices to hide incriminating evidence, the discourse and the body itself. When resisting, the subject can stir up the discourse, as well as constitute other meanings and subject positions. That is what the significant materialities show: the refusal in assuming only the prisoner identity imposed on them.

Keywords: Discourse Analysis. Mauthausen. Political Discourse. Resistance.

Resumen: La perspectiva teórica de ese texto es el Análisis del Discurso en diálogo con la Semántica del Acontecimiento. Se coge el análisis de la película *El fotógrafo de Mauthausen* como objeto. La película narra la historia de Francesc Boix, que fuera soldado de La Guerra Civil Española, arrestado en el campo de concentración de Mauthausen, en Austria, durante la II Guerra Mundial. Se busca comprender cómo la narrativa de la película habla del político y de la resistencia del sujeto. Lo político es el conflicto en el lenguaje porque es dividido de manera desigual. Lo político se inscribe en materialidades significantes diversas en la película: en el contrabando de objetos banales, en trucos para ocultar evidencia incriminatoria, en la lengua y en el propio cuerpo. Cuando resisten, los sujetos pueden agitar el discurso y construir otros

* Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Centro de Línguas e Informática de Jundiaí, SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2913-1832>. E-mail: dominiumwagner@yahoo.com.br.

sentidos y otras posiciones-sujeto. Es el que las materialidades significan y muestran: el rechazo en asumir solamente la identidad del prisionero que se les fue impuesta.

Palabras clave: Análisis del Discurso. Mauthausen. Político. Resistencia.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho conjuga arte, cinema, linguagem e discurso. O cinema é uma manifestação artística e também é linguagem. Refletir sobre o cinema como arte e linguagem, a partir de uma perspectiva materialista-discursiva, é colocar, de saída, espessura semântica nesse objeto simbólico. Inserimo-nos em uma perspectiva que reflete sobre a linguagem na relação constitutiva com o sujeito e a situação.

A perspectiva teórica em que este texto¹ se insere é a da Análise de Discurso em diálogo com a Semântica do Acontecimento. Esses campos compartilham entre si uma base materialista de estudo da linguagem. Tomamos como objeto de análise o filme baseado em fatos reais *O Fotógrafo de Mauthausen*, de 2019, disponível na rede de streaming Netflix. Procuraremos compreender como a narrativa do filme diz o político, no sentido de um “conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma divisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento” (GUIMARÃES, 2002, p. 16). O político² é parte do funcionamento dividido e conflituoso das línguas. Como diz Zoppi-Fontana (2012, p. 7): “Por ser necessariamente atravessada pelo político, a língua é marcada por uma divisão, pela qual os falantes se identificam”.

Para nos ajudar a compreender o movimento político dos sentidos no filme tratado, trabalharemos outros conceitos, como os de *materialidade significativa* e o de *metonimização das imagens*. A materialidade significativa amplia a relação entre a língua e a história e considera as diferentes materialidades significantes (o som, a imagem) na relação com a história. Segundo Lagazzi (2010, p. 173), as diferentes materialidades reiteram “a importância de tomarmos o sentido como efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significativa, na história, compreendendo a materialidade como o modo significativo pelo qual o sentido se formula”.

O conceito de metonimização das imagens é formulado por Lagazzi (2010) a partir do dizer de Lacan (1978): “o deslocamento é uma metonímia”. Diz o autor: “deslocamento, [...] essa virada da significação que a metonímia demonstra e que, desde seu aparecimento em Freud, é apresentada como o meio mais eficaz de que dispõe o inconsciente a fim de burlar a censura” (LACAN, 1978, p. 242).

¹ Este trabalho originou-se de reflexões do grupo de pesquisa: *A partilha do sentido: o político e a tecnologia na sociedade*, sob a coordenação deste autor.

² O conceito de político, para Guimarães, baseia-se no filósofo francês Jacques Rancière. Para este autor, “a política [ou o político] existe quando a ordem natural da dominação é interrompida pela instituição de uma parcela dos sem-parcela. Essa instituição é o todo da política enquanto forma específica de vínculo. Ela define o comum da comunidade como comunidade política, quer dizer, dividida, baseada num dano que escapa à aritmética das trocas e das reparações” (RANCIÈRE, 1996, p. 27). O que Rancière nos quer mostrar é que o todo da comunidade não é a mera (re)união de suas partes. O espaço da comunidade não é neutro, é litigioso. As partes estão em conflito e há a disputa para se apagar as diferenças e manter cada um em seu devido lugar. Além disso, o autor afirma que só há política porque a ordem social não é uma ordem natural ou uma ordem dada pelos deuses.

Esse deslocamento diz do desejo do sujeito e o mantém em movimento. “A metonimização produz *pontos de resistência* que retornam e se reafirmam na equivocidade das imagens” (LAGAZZI, 2010, p. 180, grifos nossos). Segundo a autora, o político também se percebe na imagem, pois ela “abre para a possibilidade de deslocamento porque expõe o sujeito aos sentidos, abrindo para diferentes processos de identificação” (LAGAZZI, 2010, p. 181).

São esses *pontos de resistência* atrelados ao político como afirmação de pertencimento dos desiguais que procuramos flagrar na materialidade significativa do filme. A noção de *resistência* é compreendida na relação com a de sujeito do discurso, a partir de Pêcheux (2009). O sujeito do discurso é uma posição sujeito na trama de discursos. Ele é um sujeito afetado pelo inconsciente, portanto, dividido, que se encontra na ilusão de controle de seu dizer, e interpelado pela ideologia a ocupar um lugar social.

É a partir de Althusser (1985) que sabemos que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. Essa interpelação se dá por meio de aparelhos denominados Aparelhos Ideológicos do Estado. A ideologia é o mecanismo responsável pela evidência do sentido e do sujeito. É devido à ideologia que sabemos o que é um patrão, um professor, um policial.

Pêcheux (1978/2009³) interessa-se pelo modo como o sujeito é capaz de se voltar contra as causas que o determinam. O autor vai especificar que a luta ideológica de classes é “como um processo de *reprodução-transformação* das relações de produção existentes” (PÊCHEUX, 1978/2009, p. 274, grifos do autor). Isto é, não há apenas reprodução, há a possibilidade de transformação das relações. Isso porque a interpelação ideológica do sujeito é um ritual com falhas. Diz o autor:

Apreender até seu limite máximo a interpelação ideológica como *ritual* supõe reconhecer que não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas, “uma palavra por outra” é a definição da metáfora, mas é também o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso (e o mínimo que se pode dizer é que os exemplos são abundantes, seja na cerimônia religiosa, no processo jurídico, na lição pedagógica ou no discurso político...) (PÊCHEUX, 1978/2009, p. 277).

e mais à frente:

O lapso e o ato falho (falhas do ritual, bloqueio da ordem ideológica) bem que poderiam ter alguma coisa de muito preciso a ver com esse ponto sempre-já aí, essa origem não-detectável da resistência e da revolta: formas de aparição fugidias de alguma coisa “de uma outra ordem”, vitórias ínfimas que, no tempo de um relâmpago, colocam em xeque a ideologia dominante tirando partido de seu desequilíbrio. (PÊCHEUX, 1978/2009, p. 278).

A resistência e a revolta são possíveis porque o sujeito, ao assumir uma posição no discurso, insere-se em uma formação discursiva, que “é o lugar da constituição do sentido (sua “matriz”, por assim dizer)” (PÊCHEUX, 1975/2009, p. 148). As formações discursivas não são fixas e imutáveis, elas estão em constante transformação; suas bordas

³ A primeira data refere-se à data da retificação de Pêchux “Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação”, texto que consta no anexo de *Semântica e Discurso*, com data de publicação inicial de 1975. A segunda data refere-se à data da obra consultada. Como a obra e o texto de retificação são momentos teóricos diferentes, faz-se necessário referenciá-los de modo diverso. Fazemos essa diferenciação de datas ao longo do artigo para melhor situar o leitor.

não são delimitáveis, o que faz com que se interpenetrem, formando uma rede. O sujeito do discurso, interpelado pela ideologia, identifica-se com uma(s) formação(ões) discursiva(s) que o domina(m). Essa identificação funda a unidade imaginária do sujeito (PÊCHEUX, 1975/2009). Portanto, nem os sujeitos nem os sentidos são transparentes, mas heterogêneos, moventes, fluidos.

A partir do que foi tratado, procuraremos flagrar, na materialidade significativa do filme, cenas que dizem do político, da quebra do ritual ideológico de dominação, cenas que mostrem momentos em que há transgressão de uma fronteira imaginariamente delimitada. Essas cenas dizem da resistência do sujeito, pois mostram o que está lá e não deveria estar, fala-se quando não se deveria falar, faz-se o que não se deveria fazer; e o sujeito, ao tomar essa posição afirmativa, pode alterar o movimento dos sentidos.

Para mostrar essas cenas, empregaremos como procedimento metodológico o conceito de *recorte* de Orlandi (1984, p. 140): “o recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem-e-situação. [...]. Os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução”. Recortaremos cenas do filme para trabalhar a fundamental relação descrição e interpretação em Análise de Discurso. Para Orlandi (2007a, p. 21):

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos (ORLANDI, 2007a, p. 9).

2 A NARRATIVA FÍLMICA NA RELAÇÃO ENTRE DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA

Baseado em fatos reais, o filme *O Fotógrafo de Mauthausen*, dirigido por Mar Targarona, narra a história de Francesc Boix⁴ (1920-1951), um fotógrafo espanhol, comunista e ex-soldado da Guerra Civil Espanhola. Ele é preso no campo de concentração de Mauthausen, na Áustria, durante a Segunda Guerra Mundial. Para este campo eram enviados aqueles que tinham maior nível de educação e cultura. Boix se torna fotógrafo do campo e, de início, acredita estar protegido por ser prisioneiro de guerra. Sem muita demora, ele descobre que os oficiais executavam prisioneiros e forjavam fugas para justificar as execuções. Fotografias eram tiradas dos prisioneiros mortos a título de provas de suas “fugas”. Ao descobrir que o Terceiro Reich perde para o exército soviético em Stalingrado e temendo uma piora da situação, Boix apressa-se em esconder os negativos das fotografias que, agora, são provas dos crimes cometidos pelos oficiais alemães.

A narrativa do filme constrói-se em um contraste entre a imponência do dominador, nas figuras dos oficiais alemães e do próprio campo de concentração, e a fraqueza dos dominados, na figura dos prisioneiros. Esse contraste não é disjuntivo, mas dado ao equívoco, a falhas. Pêcheux (1978/2009, p. 281) vai dizer que “não há dominação sem resistência” e focamos inicialmente nas cenas dessa resistência dos prisioneiros na materialidade significativa do *contrabando* no filme.

⁴ Cabe ressaltar que o que nos importa é a posição sujeito de Francesc Boix colocada em funcionamento na narrativa do filme. Não procuramos fazer uma correspondência da história do filme com uma realidade fora do filme.

O contrabando no filme é o gesto⁵ político da resistência do sujeito, pois é proibido, mas se faz mesmo assim. O produto contrabandeado é o que lá está, mas não deveria estar. Por isso, compreendemos que os objetos escondidos e/ou contrabandeados são também pontos de ancoragem de uma memória⁶ de sentidos que afirmam um pertencimento a uma outra vida dos prisioneiros. Em outras palavras, esses objetos constituem, na narrativa fílmica, imagens metonímicas do desejo do sujeito, pontos de resistência (LAGAZZI, 2010) que vêm romper o discurso hegemônico do campo de concentração de Mauthausen.

Assim, os objetos mais simples, como uma *gaita* ou uma *fotografia da família*, mostram, nas condições em que se encontram, que os prisioneiros não se identificam completamente com aquela posição que lhes impuseram. Aquilo que se contrabandea coloca o desejo do sujeito em movimento e insere-o em uma outra posição no discurso. Segundo Orlandi (2007b, p. 2), a resistência dos sujeitos é o que “constitui outras posições que vão materializar outros lugares”. Percebemos a falha no ritual de interpelação ideológica pelo gesto político do contrabando logo na cena inicial.

Nesta cena, sob uma trilha sonora de filme de terror, vemos chegar um grupo de prisioneiros espanhóis ao campo de concentração – Mauthausen –, e essa cena centraliza-se em especial em um homem caminhando com o uso de uma muleta sob o braço direito e com o outro braço apoiado sobre um garoto de cerca de dez anos, e mais adiante ficamos sabendo que se trata de pai e filho. Suas vestes são puídas e sujas. O pai, que não tem parte da perna esquerda, aparenta tristeza e o filho parece preocupado. Ninguém fala nada. O título do filme aparece então na tela e corta-se para a fachada imponente do campo de concentração. Neve circunda o local e o vento assovia denotando uma aparência lúgubre. Pai e filho param e olham o pórtico meio assustados. Nele está encravada a suástica nazista e logo acima a figura em bronze de uma águia. Esses símbolos provavelmente ressoam na memória um prenúncio de horrores que os aguardam. Ao fundo, a voz do narrador (que depois sabemos tratar-se de Boix) nos diz: “*Em Mauthausen, tudo é feito para impressionar*”.

Impressionar pode ser parafraseado por *dominar*. A cena acima descrita traz o discurso de dominação em que se inserem aqueles que dirigem o campo de concentração nazista. Esse discurso será contrastado com o discurso de resistência dos prisioneiros, a que daremos visibilidade.

Sob agressões físicas e verbais, os prisioneiros adentram uma sala e lá ocorre o famoso ritual de despersonalização: seus pertences são espoliados, são despedidos, têm a cabeça raspada, classificados de acordo com o “crime” que cometeram, e recebem um

⁵ De acordo com Pêcheux (1969/2010), gestos são *atos no nível simbólico*, como assobiar, jogar uma bomba numa assembleia. Orlandi (2010) toma a questão do *gesto* e liga-o à *interpretação*: “No modo como tomo a questão do gesto e o ligo a interpretação, estou dizendo que, na prática simbólica, produzimos gestos de interpretação, sendo estes, modos de interferir no mundo, através da prática simbólica que é a interpretação. Repito: a interpretação é uma prática (simbólica) em meio a outras práticas (sociais)” (ORLANDI, 2010, p. 10).

⁶ A memória de sentidos ou memória discursiva é, para Pêcheux (1999, p. 52), “aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”.

número para identificá-los. Os oficiais alemães os designam apenas por esses números. Eles passam por tudo isso enquanto tremem de frio. Então, ocorre a primeira quebra do ritual. Um prisioneiro mais antigo, encarregado dos pertences dos novatos, vê uma oportunidade, uma brecha na segurança, e embolsa uma gaita. Aqui tem-se um gesto político. Ele faz o que não se deve(ria) fazer. Ele “rouba” daqueles que roubam. Um gesto equívoco: é mesmo um roubo? Essa cena é o prenúncio de uma rede de contrabando de objetos que segue no campo de concentração ao longo do filme.

Segue-se então a cena imediata à anterior: os prisioneiros estão nus ao ar livre sobre o chão branco de neve. É o momento da identificação fotográfica. O mal-encarado oficial alemão fotógrafo encarregado está completamente agasalhado e bem asseado em seu límpido uniforme nazista, diferente dos prisioneiros nus e desalinhados à sua frente. Ele levanta seu rosto carrancudo da câmara e ajeita dois magros prisioneiros. E então tira outra foto. O narrador chama-o de “*Os olhos de Mauthausen*”.

Logo em seguida, em um reluzente carro preto, chega o diretor de Mauthausen com um olhar penetrante e muito sério, *um olhar hierárquico*, no dizer de Foucault (1987). Ele calça suas luvas e desfila em frente aos prisioneiros para acertar sua dominância. Com apenas um aceno, sem dizer palavra, autoriza a seleção daqueles que vão para outra instituição. Entre eles, o pai aleijado. Ele é separado de seu filho (o nome do garoto é Anselmo Galván). O novo grupo entra em um furgão preto, mas antes recebe de um prisioneiro mais antigo os famosos uniformes listrados. O pai, ao receber seu uniforme, vê, no meio dele, escondida, sua gaita.



Fotograma 1 – A gaita escondida no uniforme

Fonte: Elaborado pelo autor.

No fotograma 1, vemos a imagem da gaita “roubada” para ser devolvida ao dono. Ela contrasta com o uniforme: que sentidos esta cena política da gaita faz funcionar junto à narrativa do filme? A gaita insere-se em uma cadeia significativa maior. Ela é um instrumento musical, um objeto muito particular. Não se trata apenas de devolver algo a seu dono, mas de criar um laço, uma identificação de grupo. Um modo de dizer a esse pai que ali ele não está sozinho. A gaita é a marca de que os prisioneiros não são um amontoado de pessoas, mas que estão ali em trocas simbólicas e históricas resistindo à opressão. A gaita retornará em outras cenas, movimentando sentidos de pertencimento à vida longe daquela prisão. Não há espaço para explorar essas demais cenas, pois fogem ao nosso foco, mas cabe-nos dizer que esses outros sentidos postos em funcionamento pela gaita só são possíveis devido ao gesto político inicial de seu “roubo”.

3 OS NEGATIVOS, UM LIVRO E A NECESSIDADE DE UM MUNDO SEMANTICAMENTE NORMAL

A cena do “roubo” da gaita, materialidade significativa que introduz o contrabando no filme, prepara o espectador para outras cenas similares. Insere o contrabando em uma rede. Com outras cenas, outros objetos são apresentados. O principal deles são os negativos de fotografias retiradas nas dependências e adjacências do campo de concentração. A próxima cena que trazemos diz respeito aos negativos.

No campo de concentração de Maunthausen, cada prisioneiro é encarregado de uma tarefa. A Francesc Boix cabe, junto a outro prisioneiro, assistir o fotógrafo oficial do campo. Boix aprendera o ofício com o pai que, aos domingos, transformava a cozinha em uma câmara escura. Fotografar os prisioneiros, a princípio, funciona apenas para criar um banco de dados de identificação. Este ofício faz com que Boix circule por outros locais além do campo e entre em contato com outras pessoas.

Ele também acompanha o oficial que tira fotografias dos prisioneiros abatidos ao tentarem “fugir”. E é ao atentar para estas fotografias que ele descobre que os oficiais estão executando os prisioneiros e forjando “fugas” para camuflar seus crimes. A fotografia é a prova da fuga. A título de exemplificação dessas execuções, tem-se a cena em que um prisioneiro é baleado na cabeça à queima-roupa e depois seu cadáver é jogado por cima de uma cerca de arame farpado; então, tira-se a foto para comprovar sua tentativa de “fuga”. O oficial alemão fotógrafo certamente sabe dos crimes, mas não se importa.

Boix, então, indigna-se ao ver que fotografa falsas tentativas de fuga. Mas logo percebe que as fotografias são mentiras que contam a verdade. Boix então decide esconder os negativos como prova desses crimes. A partir desse gesto político, Boix vai mobilizar outros prisioneiros para auxiliá-lo, em uma série de cenas de resistência em que sempre há o risco de serem mortos. Em uma dessas cenas, tem-se uma reunião clandestina entre os prisioneiros; eles ouvem um rádio improvisado, provavelmente montado com produtos contrabandeados. Ficam sabendo que a Alemanha perdera a batalha de Stalingrado. Comemoram. Abraçam-se. Sorriem como não se vê em momento algum do filme. Nesta cena, são mais conterrâneos espanhóis do que prisioneiros, apesar de suas figuras maltrapilhas. Mas um deles, a voz da razão, parece preocupado; Boix pergunta-lhe o que o preocupa, e o prisioneiro alerta que a situação pode piorar: “*Até agora, os nazistas achavam que venceriam a guerra. Imagine o que acontecerá se perceberem que podem perder.*”.

É a vez de Boix esconder o rádio e ele o faz em um sujo buraco no assoalho próximo à cama de outro prisioneiro, onde estão já escondidos diversos outros itens contrabandeados: maços de cigarro, um par de sapatos, lápis, um isqueiro, uma fotografia de família. Itens banais, mas que remontam ao cotidiano normatizado, à necessidade de um “mundo semanticamente normal” (PÊCHEUX, 1983/2015, p. 34). O que nos interessa destacar é que esses itens estão *escondidos*, o que os torna equívocos para a cena em questão, pois são materialidades que dizem do político. Devido à condição de existência dos prisioneiros, não poderiam possuir tais itens. Mas lá eles estão.

Mas por que há a necessidade desses simples objetos para constituir a vida diária dos prisioneiros? Segundo Pêcheux (1983/2015), o ser humano tende a uma univocidade lógica nas diferentes instâncias sociais. Essa necessidade de um sentido único é própria ao sujeito pragmático e “começa com a relação de cada um com seu corpo e seus arredores imediatos” (PÊCHEUX, 1983/2015, p. 34). Ainda segundo o autor:

O sujeito pragmático – isto é, cada um de nós, os “simples particulares” face às diversas urgências de sua vida – tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica: isto se marca pela existência dessa multiplicidade de pequenos sistemas lógicos portáteis que vão da gestão cotidiana da existência (por exemplo, em nossa civilização, o porta-notas, as chaves, a agenda, os papéis etc) até “as grandes decisões” da vida social e afetiva (eu decido fazer isto e não aquilo, de responder a X e não a Y etc...) passando por todo o contexto sócio-técnico dos “aparelhos domésticos” (PÊCHEUX, 1983/2015⁷, p. 33).

Pode-se concluir que a posse dos objetos banais contrabandeados é gesto de resistência, pois eles se inscrevem em uma formação discursiva contra-hegemônica ao discurso dominante nazista que os subjetiva apenas enquanto prisioneiros obedientes. Essa formação discursiva contra-hegemônica diz de uma posição sujeito outra destes prisioneiros, pois traz à tona laços de amizade, memórias familiares. São gestos que dizem do desejo do sujeito de resistir a uma posição que lhe foi imposta. Mesmo em meio ao pó, à sujeira, estes objetos são materialidades significantes que colocam em movimento o desejo de uma vida outra.

Os objetos banais contrabandeados dizem da vida diária levada pelos prisioneiros entre eles mesmos. Esses objetos criam um laço de identificação entre eles, inserindo-os em uma mesma formação discursiva – que evoca sentidos do familiar, da irmandade e amizade, lembrando-os de que são conterrâneos unidos pela injustiça que os colocou ali. Por isso são escondidos. Por isso são políticos. Eles dizem de uma vida que corre nos subterrâneos do campo de concentração; se forem descobertos, haverá consequências. Já os negativos são de uma outra ordem. Eles ligam os prisioneiros ao que está fora do campo de concentração. Ligam-se a uma história maior que a da vida diária. Os negativos dizem de um desejo de justiça, de esperança.

Com a ordem de destruir todas as cópias incriminadoras, o desejo de justiça move Boix a esconder algumas. Ele usa negativos novos no lugar dos usados e, a princípio, o oficial alemão não desconfia de nada. Queimam-se as provas no mesmo forno onde se queimam os cadáveres dos prisioneiros mortos. Boix presencia um corpo nu e esquelético estendido em uma mesa sendo inserido em um dos fornos; ao lado deste, uma bandeja com dentes de ouro que foram extraídos do cadáver. Boix guarda o choque e o terror para si, pois naquele momento não pode fazer nada.

Por efetuar seu trabalho de forma satisfatória ou por interpretar bem seu (aparente) papel de prisioneiro disciplinado, Boix é recompensado pelo fotógrafo alemão oficial. Ele é levado a uma sala de prostituição no próprio campo de concentração.

⁷ Cabe ressaltar que esta citação se insere no momento teórico final de Pêcheux. Trata-se de texto apresentado na Conferência “Marxismo e Interpretação da Cultura: Limites, Fronteiras, Restrições”, na Universidade de Illinois Urbana-Champaign de 8 a 12 de julho de 1983.

Tem-se uma nova cena com um gesto político. Na entrada do quarto, a cafetina alemã alerta: “É proibido falar ou trocar coisas. Se quebrarem as regras, serão enviados ao Buraco”. Quando está na cama com a prostituta, Boix não consegue concretizar o ato sexual porque sua mente vagueia para o corpo sendo incinerado no forno. Esse pensamento na hora errada diz da identidade ousada de Boix. Então ele olha para o lado e vê um livro “La vida es sueño” (A vida é sonho) e reconhece que a prostituta é espanhola. Ela havia sido induzida a prostituir-se com a falsa promessa de ser libertada. Boix quer iniciar um diálogo com ela, mas ela o silencia, pois estão sendo vigiados.

O pensamento lá onde não deveria estar conduz ao objeto *livro*, este também fora do lugar. Objetos se inserem em uma cadeia significativa de outras coisas que lá estão onde não deveriam estar: o livro, a mulher espanhola e o próprio pensamento⁸ de Boix que parece convocar a uma ação contra toda aquela indignação por que passam. São objetos que só fazem funcionar um sentido político devido à conjuntura em que se encontram. Objetos que identificam seus donos. A partir do livro, a mulher deixa de ser apenas uma prostituta, torna-se uma conterrânea e possível comparsa para esconder os negativos. E assim o faz: em outra visita, desconsiderando o silêncio imposto, Boix pede que ela esconda alguns negativos no livro.

4 O TEATRO COMO GESTO POLÍTICO DE RESISTÊNCIA

Nesta parte do texto, mostraremos como a cena da peça teatral no filme é uma materialidade significativa emblemática para se compreender os gestos políticos dos prisioneiros. Teatro é encenação, fingimento, representação e arte. No teatro, podemos ser quem geralmente não somos. Na peça teatral que os prisioneiros montam, eles encenam e dizem o que, abertamente, não fariam⁹.

Orlandi (2012a), ao parafrasear o aforismo de Nietzsche – *Temos a arte para não morrer de verdade* –, diz: “*Temos a arte para não morrer da verdade*” (ORLANDI, 2012a, p. 11, grifo da autora). Em ambos, autor e autora, está em jogo a arte como a possibilidade de outra vida, pois a verdade pode matar. Quando Orlandi produz a deriva *de – da* outros sentidos manifestam-se em um movimento polissêmico. A autora define a polissemia como “diferentes movimentos de sentido no mesmo objeto simbólico” (ORLANDI, 2012a, p. 12). A cena do teatro no filme coloca em funcionamento um movimento de sentidos. Vamos entender melhor esta cena da peça teatral.

Alguns prisioneiros não querem arriscar a vida para esconder negativos. Boix os convence dizendo que se trata de provas contra os alemães e que os horrores que presenciam e sofrem não deveriam ser esquecidos. Então, vários prisioneiros mobilizam-se para esconder os negativos nos mais variados locais dentro do campo de concentração. Reunidos no barracão onde dormem, celebram o sucesso dos atos em evidente

⁸ Segundo Althusser (1985, p. 88-89, grifos do autor), ideias são “*actos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais, que são também definidos pelo aparelho ideológico material de que relevam as ideias*”.

⁹ Lembremos o poema *Autopsicografia*, de Fernando Pessoa: O poeta é um fingidor/Finge tão completamente/Que chega a fingir que é dor/A dor que deveras sente. [...].

manifestação de alegria. Então, um guarda os flagra rindo e comemorando. Como a alegria não é autorizada ali, os prisioneiros mentem dizendo que estão ensaiando uma peça teatral. O guarda cai na mentira e agora precisam levá-la até o fim. Para os oficiais alemães, a peça teatral dos prisioneiros é entretenimento, um passatempo para fugirem do tédio. Eles se entretêm com uma desafinada e desajeitada peça apresentada pelos prisioneiros espanhóis. Mas, para estes, a peça teatral sustenta uma mentira e encoberta uma tentativa de fuga.

Os negativos precisam sair do campo porque os alemães descobrem que os prisioneiros contrabandeiam. O modo que os prisioneiros encontram é enviar os negativos dentro de caixas de granito que vão para Berlin. Alguém deve ir junto, a princípio é Boix. Enquanto a peça é encenada como distração, Boix se prepara, mas no último momento, outro prisioneiro solicita ir em seu lugar: se seu pedido fosse negado, ele denunciaria o plano. Boix concorda e o deixa viajar na caixa em seu lugar com a promessa de que cumpra com o plano.

Durante a encenação da peça, um dos guardas, um kapo¹⁰ russo, levanta-se para realizar sua ronda noturna habitual. Ele precisa ser distraído. Um dos prisioneiros atores improvisa uma canção para entreter o kapo. Ele canta uma música provocativa em espanhol ao guarda e os outros prisioneiros riem. O guarda suspeita de que está sendo zombado, mas finge momentaneamente não saber. Depois, ele convida o prisioneiro-ator para um suposto passeio.

O kapo russo leva este prisioneiro ao precipício conhecido como o “Muro dos Paraquedistas”, e de lá o arremessa. O prisioneiro não morre instantaneamente e arrasta-se ensanguentado à escadaria ao lado. Mas o mais interessante é que na hora de sua morte, ele esboça um sorriso. O sorriso é um gesto político de afirmação do prisioneiro na situação extrema de sua morte. Um sorriso polissêmico, seja talvez porque provocou o guarda bruto ou porque fez seus colegas rirem, divertirem-se quando não deveriam ou, até mesmo, por saber que sua morte teve um propósito, pois acobertava uma tentativa de fuga. Um gesto político no meio da agonia de sua morte. É o último momento que pode assumir uma posição outra que não a de prisioneiro. Um gesto carregado de esperança. Um sorriso que está lá onde não deveria estar.

5 LÍNGUA, DISCURSO E RESISTÊNCIA

Nesta parte do texto, focaremos o discurso de Francesc Boix para salvar os negativos incriminadores. O foco é a *língua* como materialidade significante.

Boix é levado à festa de aniversário de dez anos do filho do diretor de Mauthausen para este ser fotografado. Lá, ele entreouve uma conversa entre o diretor e o chefe da pedreira para onde muitos prisioneiros são levados. É sabido que lá eles são mais bem tratados. Boix aproveita a oportunidade e indica o garoto Anselmo para trabalhar na pedreira na intenção de tirá-lo do campo e da morte iminente. O chefe da pedreira aceita. Anselmo vai morar em um alojamento e com ele leva mais alguns negativos.

¹⁰ Kapos eram os judeus encarregados pelos alemães de vigiar outros judeus prisioneiros. Eles supervisionavam os trabalhos forçados e executavam tarefas administrativas, e muitas vezes abusavam do poder que possuíam. O narrador do filme, Francesc Boix, os descreve como: “*Atores que acreditam em seus personagens*”.

Mas antes disso, em outro momento da festa, o filho do diretor ganha um revólver de aniversário e quer brincar com ele ali mesmo. Seu pai sádico carrega o brinquedo com munição de verdade e ajuda o garoto a mirar nos empregados da festa, todos prisioneiros de Mauthausen. Ele atira em um garçom e este cai imediatamente. O próximo alvo é Anselmo, mas neste momento Boix se interpõe e tenta persuadir o diretor a poupar Anselmo. O diretor, que a todo momento segura o braço do filho e ajuda-o a mirar, diz: “*Se não quer ser o próximo, não interfira*”. Neste momento, o chefe da pedreira interfere e diz que Anselmo, por ser jovem, pode ser útil, e que poupe pelo menos ele. O filho do diretor, armado e assustado, hesita em atirar, seu pai toma-lhe o revólver da mão e atira em outro garçom-prisioneiro, em vez do garoto. Boix ajudara a salvar a vida do menino.

Aqui, vemos a resistência no discurso de Boix – um discurso político de afirmação. O discurso lá onde não deveria estar, rompendo limites, quebrando barreiras. No momento em que assume uma posição discursiva outra que não a de prisioneiro-fotógrafo, Boix estilhaça o ritual do discurso de dominação. O discurso de Boix agita as redes de memória e o trajeto dos discursos de seus dominadores. Pêcheux (1983/2015) diz que:

Só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo (PÊCHEUX, 1983/2015, p. 56).

Finda a festa e de volta ao campo de concentração, tem-se outra cena envolvendo o discurso político de Boix. Esta cena se dá na câmara de revelação de fotografias do campo de concentração. Nela, Boix revolta-se contra o fotógrafo oficial. O gatilho foi a execução de outro prisioneiro que tentara escapar. Quando o oficial alemão está calmamente relatando a qualidade das fotografias recém-reveladas, Boix o ofende: “*Você é um filho da puta*”. Boix confronta o oficial por este ser um *voyeur* que, por meio de suas lentes, vê como os outros matam, morrem, emocionam-se, sofrem e transam, em uma completa animalização daqueles que ali se encontram. O oficial é um espectador passivo das atrocidades do campo. Ao ver que está sendo confrontado, ele diz: “*Não vou tolerar desobediência*” e aponta o revólver para Boix.

Vemos em funcionamento, nesta cena, o mecanismo da *antecipação discursiva*¹¹. O oficial alemão espanta-se porque achava que a dominação sobre os prisioneiros era completa. Ele tinha a imagem de si mesmo apenas como a de um registrador dos acontecimentos do campo de concentração. Função similar à de sua câmera fotográfica. Assim como sua câmera não seleciona o que está sendo fotografado, o fotógrafo não julga

¹¹ Segundo este mecanismo, “todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte.” (ORLANDI, 2003, p. 39).

o que acontece a seu redor. Inserido no discurso de dominação nazista, ele não antecipa o conflito, mas seu revólver está lá para acertar sua dominância e colocar as coisas no lugar.

A antecipação também é equívoca, pois nunca sabemos que efeitos de sentido nossos dizeres provocam nos outros. Boix desafia-o a atirar: “*Só sabe disparar com sua câmara*”. Boix sabe que não é do comportamento do fotógrafo oficial tomar partido em uma ação. O oficial não atira, conforme antecipado por Boix. Este, então, o agride e se revolta, quebrando muitos objetos da câmara escura. Ele é então preso por outros guardas em uma solitária.

O que vemos na confrontação de Boix com o fotógrafo oficial é que Boix afirma seu pertencimento pela primeira vez no filme de modo aberto e direto, sem se esconder. Ele se arrisca ao enfrentar o oficial nazista e coloca tudo a perder. Aqui, tem-se um gesto político que se dá na materialidade significativa da língua: “*filho da puta*”, Boix diz. Esse enunciado, talvez já muito ensaiado, mas não dito, insere o discurso de Boix em uma formação discursiva em conflito com a formação discursiva do oficial alemão. O enunciado em questão é a materialidade da não dominação completa, da não identificação apenas com a identidade de prisioneiro.

Como a identidade se constrói discursivamente, o oficial alemão vê agora Boix como um prisioneiro revoltado e recorre a seu revólver para subjugá-lo. O gesto político de Boix reside nesse conflito onde se tem, do lado nazista, uma formação discursiva que se volta ao consenso, à violência, à subjugação e à dominação e, do lado dos prisioneiros espanhóis, uma formação discursiva que aponta para o dissenso e a resistência.

6 O CORPO COMO MATERIALIDADE DA RESISTÊNCIA DO SUJEITO

Nesta parte, mostraremos como Boix, após ser preso na solitária, resiste também pelo corpo. Compreendemos o *corpo* como uma materialidade significativa no filme. É uma materialidade histórica, social e política. O sujeito significa no corpo e pelo corpo. O corpo que está em jogo neste trabalho não é (apenas) o biológico, mas (também) o simbólico. Um corpo que sangra, sua, suja-se, mas *sangue, suor e sujeira* significam nas condições específicas em que são produzidos. Em sua materialidade significativa, é opaco e pode resistir a sentidos dominantes. O corpo pode ser discursivizado na relação com a história e a ideologia. Segundo Orlandi (2012b, p. 87): “a forma sujeito histórica tem sua materialidade e [...] o indivíduo, interpelado em sujeito pela ideologia traz seu corpo por ela também interpelado”.

Boix é enviado a um quarto pequeno, sujo e vazio, sem uma cama sequer. Uma voz fantasmagórica ecoa no ar: “*Você sabe o que é ter fome? Ter um estômago vazio, dia após dia? Sem ninguém para conversar. Tenho sorte de ter os vermes. Falo com eles e depois os como, para que não contem a ninguém*”. A voz é o prenúncio do que aguarda Boix: Fome, solidão, loucura. A voz vem do quarto ao lado, de um antigo colega prisioneiro de Boix – Valbuena – que está ali há mais tempo. O colega revela-lhe o paradeiro de dois rolos de negativos que um outro prisioneiro, antes de ser enforcado, escondera no próprio corpo. O antigo prisioneiro morreu, mas não revelou aos alemães

onde os prisioneiros escondiam os negativos. O corpo que é privado, espancado, humilhado e morto também é usado como um esconderijo, em um gesto contra seu dominador.

Boix é levado a uma outra sala para ser interrogado acerca do paradeiro dos negativos. Lá é amarrado e espancado pelo diretor, por um outro oficial e pelo próprio fotógrafo oficial. Quando este o espanca, Boix o encara com o rosto ensanguentado e sorri. Boix não cede. O corpo resiste.

Boix não é morto – talvez porque os alemães precisassem de mais tempo para fazê-lo ceder. Ele é abandonado na sala, amarrado; o torso nu está ensanguentado e hematomas cobrem seu corpo. Ele ouve o som de tiros e explosões lá fora. As forças libertadoras haviam chegado. Guardas alemães retiram Boix da sala e o levam para um dos carros fechados usados para asfixiar os prisioneiros com gás carbônico. O carro começa a se movimentar e, ao perceber do que se trata, Boix alerta os que lá se encontram. Eles lutam para não respirar o gás mortal. O corpo resiste.

Mas a tubulação que se conecta ao escapamento do carro está rompida. Os oficiais param o carro. Não sabem o que fazer. Armados, eles retiram os prisioneiros do carro e pedem que se ajoelhem. Um dos prisioneiros diz que é inútil matá-los agora, mas o oficial mata-o mesmo assim, e a um outro que tentara correr. Ele então corre a arma entre os prisioneiros ajoelhados e para em Boix dizendo: “*Você*”. Um dêitico que traz ao momento a importância de Boix para a história. O dêitico está em rede parafrástica com “*Você sabe onde estão os negativos*” ou “*Você planejou contra nós o tempo todo*”. Ou, até mesmo, “*Você resistiu*”. Uma explosão alerta o oficial alemão da proximidade do inimigo e então foge. Os prisioneiros estão finalmente livres. Boix deita-se no chão e chora de felicidade. O corpo resistiu.

Boix volta ao campo de concentração para recuperar os negativos. Ao adentrar a câmara escura, depara-se novamente com o fotógrafo oficial. Ele está sentado na cadeira, subjugado. Desta vez, é Boix quem aponta-lhe uma arma. O oficial diz: “*Só tirei fotos. Não matei ninguém. Eu os immortalizo*”. A quem o pronome *os* se refere? Os prisioneiros? Os alemães? Todos, talvez. A câmera não seleciona. “*Sou inocente. Só segui ordens.*”¹² é a última fala do oficial alemão. “*E será julgado exatamente por isso*”, Boix responde.

Então, Boix retira a câmera do pescoço do oficial. Fotógrafo e câmera antes eram um só, inseparáveis, agora podem ser significados de modo distinto. O oficial fundira-se a seu objeto de trabalho. Perdera-se nele. Acreditava não ser responsável por nada. Sem a câmera, resta o homem a ser responsabilizado e julgado pelos próprios atos.

Na última cena do filme, Boix e alguns outros colegas, agora trajando vestimentas comuns, assumindo, portando, uma outra posição-sujeito, vão ao encontro do garoto Anselmo e recuperam os últimos negativos. Seu último gesto é tirar uma fotografia daquele grupo que vivenciou, resistiu e sobreviveu aos horrores de um campo de concentração nazista.

¹² Em uma clara referência ao julgamento de Adolf Eichmann relatado por Hanna Arent em seu livro: *Eichmann em Jerusalém*.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, neste trabalho, compreender como o político se inscreve em materialidades significantes diversas no filme *O fotógrafo de Mauthausen*. O político é o conflito na linguagem porque o real é dividido de modo desigual. O político se dá de diversos modos no filme: no contrabando de objetos banais, nas artimanhas para esconder provas incriminadoras, na língua e no próprio corpo. Essas materialidades inscrevem o sujeito prisioneiro em posições outras no campo de concentração e dão visibilidade a modos de resistência a discursos dominantes.

Na situação extrema de privações, fome, espancamento, injustiça e morte o sujeito pode resistir. E, ao resistir, pode agitar o discurso e constituir outros sentidos e outras posições sujeito. É o que as materialidades significantes mostram: a recusa em assumir apenas a identidade de prisioneiros que lhes foi imposta.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: Notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARENT, H. *Eichmann em Jerusalém*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.
- LACAN, J. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LAGAZZI, S. Linha de passe: a materialidade significativa em análise. *RUA* (online), Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 173-182, 2015.
- ORLANDI, E. P. “Segmentar ou recortar”. In: *Linguística*: questões e controvérsias, publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, Série Estudos n. 10, p. 9-26, 1984.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007a.
- ORLANDI, E. P. A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica. *ComCiência*, v. 89, p. 2, 2007b.
- ORLANDI, E. P. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- ORLANDI, E. P. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade. *RUA* [online], Campinas, SP, v. 2, n. 16, p. 6-17, 2010.
- ORLANDI, E. P. Sentidos em fuga: efeitos da polissemia e do silêncio. In: CARROZZA, G.; SANTOS, M. dos; SILVA, T. D. da (Org.). *Sujeito, Sociedade, Sentidos*. Campinas, SP: Editora RG, 2012a. p. 11-27.
- ORLANDI, E. P. *Discurso em Análise*: Sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*: introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1969] 2010. p. 59-158.
- PÊCHEUX, M. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, [1983]2015.
- PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al.. *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP. Pontes, 1999. p. 49-58.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1975]2009.

PÊCHEUX, M. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi e al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009. Anexo III, p. 269-287. Ed. original: 1978.

PESSOA, F. *Poesias*. Fernando Pessoa. Nota explicativa de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor. Lisboa: Ática, 1995.

RANCIÈRE, J. *O descentendimento* – política e filosofia. São Paulo: Ed. 34, 1996.

TARGARONA, M. *O fotógrafo de Mauthausen*. Espanha: Netflix, 2019 (1h 50 min).

ZOPPI-FONTANA, M. A arte do detalhe. *Web Revista Discursividade: Estudos Linguísticos*, Campo Grande, n. 9, p. 1-27, jan. 2012



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-210304-4320>

Recebido em: 02/04/2020 | Aprovado em: 26/08/2021

“E AGORA, JOSÉ?”: MANCHETES, LIDES E A GRAMÁTICA DA (IN)VISIBILIZAÇÃO SOCIAL

“What about Now, José?:
Headlines, leads, and the Grammar
of Social (In)Visibility | “¿Y ahora, José?:
titulares, leads y la gramática
de la (in)visibilidad social

Roseli Gonçalves do Nascimento*

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Santa Maria, RS, Brasil

Resumo: Este artigo apresenta uma análise crítica de gênero de manchetes e lides de seis notícias *online* sobre um acidente de trânsito envolvendo dois cidadãos brasileiros que epitomam duas classes socioeconômicas: a classe dominante (ATOR 1) e a classe trabalhadora (ATOR 2). Tendo como ferramentas o sistema de transitividade da gramática sistêmico-funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e a taxonomia de representação de eventos sociais (FAIRCLOUGH, 2003), o objetivo é verificar como a mídia recontextualiza o evento social e seus atores de modo a construir representações particulares sobre eles. A análise revela um conjunto de mecanismos gramaticais e discursivos que forjam a invisibilização do ATOR 2 como vítima fatal do acidente e, por outro lado, mitigam a responsabilidade do ATOR 1 como provocador do evento.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Manchete. Gramática.

Abstract: This paper presents a Critical Genre Analysis (CGA) of headlines and leads in six online hard news about a traffic accident involving two Brazilian citizens that summarize two socioeconomic classes: the dominant class (ACTOR 1) and the working class (ACTOR 2). Using the transitivity system of the Systemic Functional Grammar (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) and the taxonomy for representation of social events (FAIRCLOUGH, 2003), we aim to analyze how the media recontextualize the social event and its actors in order to create particular representations of them. The analysis reveals a set of grammatical and discursive mechanisms that produce the invisibilization of ACTOR 2 as a fatal victim of the accident, while mitigating the ACTOR 1's responsibility for provoking the event.

Keywords: Discourse Analysis. Headline. Grammar.

Resumen: Este artículo presenta un análisis crítico de género de titulares y *leads* de seis noticias en línea sobre un accidente de tránsito involucrando dos ciudadanos brasileños que son epitomas de dos clases socioeconómicas: la clase dominante (ATOR 1) y la clase trabajadora (ATOR 2). Teniendo como herramientas el sistema de transitividad de la gramática sistêmico-funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) y la taxonomía de representación de eventos sociales (FAIRCLOUGH, 2003), el objetivo es verificar cómo la media recontextualiza el evento social y sus actores, de manera a construir representaciones particulares sobre ellos. El análisis revela un conjunto de mecanismos gramaticales y discursivos que forjan la invisibilidad del ACTOR 2 como víctima fatal del accidente, y de otra forma, mitigam la responsabilidad del ACTOR 1 como aquel que provoca el evento.

Palabras clave: Análisis del Discurso. Titulares. Gramática.

* Doutora em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em regime de cotutela com a Universidade de Sydney (USYD). Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (Labler – DLEM, UFSM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4888-6993>. E-mail: profaroseli.gn@gmail.com.

E agora, José? A festa acabou, a luz apagou, o povo sumiu, a noite esfriou, e agora, José? e agora, você? você que é sem nome, que zomba dos outros, você que faz versos, que ama, protesta? e agora, José? [...]

(Carlos Drummond de Andrade)

1 INTRODUÇÃO

A mídia, além de pautar o debate público, desempenha papel decisivo em naturalizar papéis sociais e modelos aceitáveis de sociedade. Graças à internet e às tecnologias móveis, a leitura de notícias está mais do que nunca profundamente entranhada em nossa vida diária (TEWKSBURY; HALS; BIBART, 2008, p.1). Nesse contexto, potencializa-se o efeito dos gêneros jornalísticos em inculcar, sustentar ou modificar (FAIRCLOUGH, 2003, p. 9) as representações que as pessoas têm sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo.

Se em mídias impressas as pessoas, com frequência, não liam além da manchete (van DIJK, 1991, p. 50), nas mídias digitais esse comportamento toma novas dimensões, que requerem atenção de profissionais da linguagem. Os consumidores podem ler superficialmente um grande número de manchetes buscando atualização rápida e panorâmica sobre os eventos do dia ou para decidir quais notícias lerão (ECKERT et al., 2014, p. 324). Quanto maior a disponibilidade de fontes de informação, mais decisivo o papel das manchetes em captar a atenção do leitor e despertar interesse pela notícia.

Neste artigo, apresento uma análise das manchetes e dos lides de seis notícias *online* sobre um acidente de trânsito envolvendo dois cidadãos brasileiros que epitomam duas classes socioeconômicas: a classe dominante e a classe trabalhadora. Que a mídia hegemônica reproduz o discurso da classe dominante, operando para manutenção das estruturas sociais, é praticamente consenso (van DIJK, 1993; FAIRCLOUGH, 2003; FIGUEIREDO; BONINI, 2017). Segundo van Dijk (1993), o poder das elites e seus discursos não seriam tão influentes sem a função mediadora e em geral consolidante da mídia. O que a maioria das pessoas sabe sobre os diferentes atores sociais é baseado na figura refletida e construída pela mídia (van DIJK, 1993).

Que representações são essas e que mecanismos gramaticais são mobilizados na construção dessas representações constitui a proposta investigativa deste artigo, que constitui uma análise crítica dos gêneros manchete e lide *online*. A partir da análise de elementos linguísticos do texto em combinação com a análise dos elementos ideológicos do contexto, o analista crítico de gênero busca explicar e localizar os elementos linguísticos no tempo e no espaço, e desnaturalizar os valores que estão postos, bem como esclarecer o significado dos textos para a vida individual e grupal e o papel estruturador dos gêneros para a cultura (MOTTA-ROTH, 2008, p. 370).

Tendo como ferramentas o sistema de transitividade da gramática sistêmico-funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e a taxonomia de representação de eventos e atores sociais (FAIRCLOUGH, 2003), o objetivo geral é analisar a recontextualização, pela mídia, de um evento social e seus atores, de modo a construir representações particulares sobre eles em manchetes e lides *online*.

Os objetivos específicos são: 1) identificar que elementos do evento social são excluídos/incluídos nas manchetes e lides, quais são representados em primeiro plano/segundo plano, quais são (des)responsabilizados pelas ações reportadas; 2) mapear os mecanismos lexicogramaticais mobilizados pelos redatores para obter tais efeitos de sentido; e 3) contribuir para o esclarecimento sobre o papel das manchetes e lides em influenciar nossa leitura de eventos cotidianos e, em última instância, para legitimar relações de poder na sociedade brasileira.

2 PADRÕES DE LEITURA ONLINE

Quanto à exposição a notícias *online*, Tewksbury, Hals e Bibart (2008) descrevem dois comportamentos: o seletor, em que a audiência busca um conteúdo específico conforme interesses e necessidades individuais; e o navegador, “caracterizado pelo uso das mídias jornalísticas para obter informação em uma gama de tópicos” (2008, p. 257). O comportamento predominante parece ser o navegador, em que as pessoas se informam sobre os eventos por meio de exposição incidental, ou seja, leem ao se deparar com uma notícia durante a realização de outra atividade *online* (YADAMSUREN; ERDELEZ, 2011; TEWKSBURY; WEAVER; MADDEX, 2001).

Esse comportamento de leitura é baseado no que está visível em tela. Os leitores passam mais tempo navegando e rastreando palavras-chave, fazendo leitura pontual, e menos em leitura aprofundada e concentrada (LIU, 2005, p.1). Se as pessoas tendem a não ler além da manchete (van DIJK, 1991, p. 50) em mídias impressas, nas digitais esse padrão se potencializa. Uma pesquisa recente (GABIELKOV et al., 2016) apontou que, no contexto norte-americano, 59% dos compartilhamentos de notícias são feitos exclusivamente a partir da leitura da manchete. Isso indica que as pessoas se informam e se posicionam a partir daquilo que é textualizado nesse fragmento da notícia. Se a manchete for equivocada ou focar um aspecto periférico da notícia, leitores que não avançarem na leitura formarão concepções distorcidas sobre o assunto (ECKER et al., 2014, p. 332).

3 MANCHETE E LIDE: DEFINIÇÃO E FUNÇÕES

Na notícia, manchete e lide são reconhecidos como um resumo do que será relatado. A manchete, primeiro ponto de conexão com leitores em potencial, é “a parte mais conspícua de uma notícia” (van DIJK, 1991, p. 50) por ser concisa, escrita em fonte destacada e localizada em posição privilegiada. Em listas de navegação digital, ela funciona como elemento captador de atenção, que pesará na decisão sobre eventual leitura da notícia ou, em caso de comportamento “navegador”, o único acesso ao conteúdo da notícia (TEWKSBURY; HALS; BIBART, 2008). Já o lide é uma espécie de subtítulo, em letras menores, que traz informações adicionais a respeito da notícia. Juntos, manchete e lide encapsulam e antecipam o tópico da notícia (TEWKSBURY; HALS; BIBART, 2008, p. 46). Pela posição estratégica, esses dois componentes da notícia têm implicações cognitivas, sócio-semióticas e ideológicas para o evento de leitura.

Do ponto de vista cognitivo, manchete e lide desencadeiam nos leitores a construção de uma representação mental global sobre o texto que lerão. O reconhecimento de palavras na manchete ativa na memória do leitor o conhecimento relevante para que ele processe e compreenda a notícia (van DIJK, 1991). Do ponto de vista sócio-semiótico, a manchete funciona como macro-Tema (MARTIN; ROSE, 2007), estabelecendo um contexto para a leitura e antecipando não apenas o tópico, mas o enquadramento do tema. Na oração, o Tema é o “ponto de partida para a mensagem; é aquilo que localiza e orienta a oração no seu contexto” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 64). No nível do texto, o macro-Tema é um sintagma ou oração que cria um ângulo interpretativo para o texto. Assim, a manchete, uma vez lida, funciona como informação dada, familiar, não contestada, na qual serão ancoradas as informações novas do texto.

Uma manchete pode fazer mais que (re)formular o sentido da notícia. Se equivocada, pode prejudicar a habilidade do leitor em recordar detalhes sobre o artigo (ECKER et al., 2014). Primeiro, porque os leitores delimitam o processamento da informação subsequente, no corpo da notícia, à informação disponibilizada na manchete (ECKER et al., 2014, p. 332). A informação nova será examinada à luz da informação de partida. Segundo, porque é difícil corrigir uma informação inicialmente distorcida na manchete, já que exige esforço interpretativo adicional pelo leitor.

Do ponto de vista ideológico, a “manchete resume a informação mais importante da notícia” (van DIJK, 1991, p. 50). Mas o que é considerado a informação mais importante e por quem? É mais importante de acordo com o jornalista (VAN DIJK, 1991, p. 51), com a política editorial da empresa de comunicação?

Por se tratar de um texto sucinto, a redação de uma manchete envolve escolhas categóricas (van DIJK, 1991; SALLORENZO, 2018). Ao elevar um item da narrativa a *status* de manchete, o jornalista pode promover um aspecto da notícia, e, assim, desvalorizar outros aspectos igualmente ou ainda mais elegíveis. A noticiabilidade, ou seja, o valor de um tópico para compor a pauta jornalística, assim como a alocação de informações nos pontos de maior prestígio no espaço midiático, são indiretamente influenciadas pelo contexto social de relações de poder (van DIJK, 1991, p. 51).

4 MÍDIA, DISCURSO E REPRESENTAÇÃO

A relação entre os eventos sociais, o que podemos, em tese, observar (neste caso, o acidente de trânsito), e a estrutura social (neste caso, as relações de classe subjacentes ao evento) é mediada por práticas sociais (neste caso, as práticas de reportar eventos na imprensa brasileira) (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23). Essas práticas são estruturadas na forma de gêneros do discurso, ou seja, são atividades sociais mediadas pela linguagem, tais como: boletim de ocorrência, entrevista de testemunhas, chamada ao serviço de emergência, notícia, e editorial.

Gêneros de governança, como a notícia e, por conseguinte, manchete e lide, exercem a função de regular outras práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 32), e são caracterizados pela apropriação de elementos de uma prática social – o acidente de trânsito e seus desdobramentos – em outra – o relato pela mídia, posicionando aquela no contexto desta última e, assim, transformando-a de modos particulares. A mídia funciona como um dos “aparatos atuais da governança social, ao recontextualizar e transformar

outras práticas sociais, incluindo a vida diária, e “contribu[i] para moldar as formas como vivemos e os significados que atribuímos às nossas vidas” (FIGUEIREDO; BONINI, 2017, p. 767). Ela reproduz relações de poder, não pelo emprego da repressão ou autoritarismo, mas como um lócus de criação de supostas ‘verdades’ sobre um grupo social que circulam no espaço público com forte poder de convencimento sobre os leitores incluindo o próprio grupo representado na notícia (FIGUEIREDO; BONINI, 2017).

O discurso engendrado na manchete não apenas faz referência a eventos, mas propõe perspectivas a serem assumidas em relação a eles por meio da mobilização de recursos linguístico-discursivos que dissimulam sua motivação social. Fairclough (2003) propõe que observemos o potencial dos textos para construir perspectivas sobre os eventos “em termos de quais elementos dos eventos são incluídos na representação e quais são excluídos, e quais elementos incluídos recebem maior proeminência ou saliência” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 136).

Quanto à representação de um evento (FAIRCLOUGH, 2003, p. 139), podemos investigar: 1) presença, ou seja, que elementos do evento estão presentes/ausentes, e se presentes, proeminentes/ocultos; 2) abstração, ou seja, em que medida eventos concretos são nomeados de modo abstrato ou generalizado; 3) arranjo: como está encadeado internamente ou em relação a outros eventos associados; e 4) adições, na forma de explicações/legitimações (razões, causas, finalidades), avaliações sobre o evento.

Quanto à representação de atores sociais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 145-146), na categoria 1) presença, verificamos se a exclusão ocorre por 1.1) supressão, quando o ator não é mencionado no texto, ou por 1.2) dissimulação, quando o ator é mencionado em segundo plano. Além disso, podemos avaliar se a menção a um ator social é realizada 2) por meio de pronome ou substantivo; 3) em qual função gramatical, por exemplo, como Participante ou como Circunstância (ver Seção 5); 4) em qual papel, por exemplo, como agente ou como participante afetado; 5) de modo pessoal ou impessoal; 6) por meio de nome próprio ou termo que denota pertencimento a uma categoria (por exemplo, Ivo Pitanguy Filho x empresário); e 7) em caso de classificação, se específica ou genérica.

5 GRAMÁTICA E REPRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Os efeitos sociais dos textos são mediados por processos de produção de significados que, por sua vez, são realizados por formas linguísticas distribuídas nos textos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 11-12). A gramática sistêmico-funcional é “um recurso valioso para a análise crítica do discurso” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 4) por oferecer uma abordagem e ferramentas analíticas para análise detalhada das formas da língua, mas intrinsecamente orientadas para o caráter social dos textos.

A língua nos permite encapsular a experiência em porções palatáveis, as orações, e, assim, interpretá-la, fazer sentido dela e negociar esses sentidos com os outros (MARTIN; MATTHIESSEN; PAINTER, 2010, p. 101). Em gramática sistêmico-funcional, o sistema responsável pelo potencial da oração em representar a experiência é a Transitividade, que fornece resposta à pergunta: quem faz o quê, para quem e em que circunstâncias? Sob

essa perspectiva, a oração é a configuração de um Processo¹, dos Participantes envolvidos nesse Processo e das Circunstâncias nas quais esse Processo se desenrola.

As orações constroem a experiência a partir de domínios semânticos (MARTIN; MATTHIESSEN; PAINTER, 2010, p. 101). Por exemplo, podemos representar um acidente de trânsito como transformação no mundo físico, a partir do domínio semântico do ‘fazer’ (*Ivo atropelou José*) ou como relação abstrata entre uma entidade e seu atributo, a partir do domínio semântico do ‘ser’ (*O atropelamento foi grave*). Cada domínio corresponde a um tipo de Processo, expresso por um conjunto de verbos.

Os principais tipos de Processos são: materiais (domínio do fazer, tipicamente ações concretas, de transformação no mundo físico); mentais (domínio do pensar, perceber, sentir, relativo ao mundo da consciência); e relacionais (domínio do ser e do estar, construindo a experiência como um estado de coisas). Os demais são processos verbais (domínio do dizer), existenciais (domínio do existir) e comportamentais (relativos à manifestação de fenômenos fisiológicos e psicológicos: por exemplo, lacrimejar e chorar).

Ainda que a escolha para representar a experiência em determinado domínio semântico não seja consciente, defendemos² que “modos de dizer são modos de significar” (CLORAN; BUTT; WILLIAMS, 1996). Assim, a escolha de um tipo de processo é interpretada no conjunto das demais escolhas possíveis no contexto da respectiva prática social. No jornalismo, podemos considerar as convenções do gênero (por exemplo, coluna de opinião versus notícia), a linha editorial da empresa de comunicação e a influência de anunciantes. Além disso, a escolha de um tipo de processo implica designar um papel aos participantes envolvidos. Processos materiais requerem um Ator (*Ivo*), o participante que protagoniza o evento, e podem incluir uma Meta (*José*), o participante afetado pela ação. Processos relacionais atributivos pressupõem um portador – a entidade descrita ou classificada (*o atropelamento*) – e um atributo – uma designação de classe ou uma característica imputada ao portador (*grave*).

A Circunstância é o recurso gramatical que amplia o sentido da oração: por exemplo, Circunstância de localização no espaço (no Rio), de localização no tempo (na noite de quinta) e de modo (em estado grave). Por seu papel periférico, as Circunstâncias se aplicam a todos os tipos de Processos (MARTIN; MATTHIESSEN; PAINTER, 2010, p. 102).

Esses três elementos expressam o potencial da oração para representar a experiência humana nos textos. Neste artigo, o sistema de Transitividade será adotado para dar acesso aos mecanismos que textualizam a ausência, presença e saliência dos eventos e atores sociais reportados nas manchetes e lides do *corpus*.

Durante a análise dos dados, observei um mecanismo de dissimulação fora do escopo da Transitividade. Recorri, então, ao sistema de constituência, que, grosso modo, se refere à hierarquia da oração.

¹ Seguindo as convenções da Gramática Sistemico Funcional, adota a inicial maiúscula para Processo, Participantes e Circunstância como categorias lexicogramaticais para diferenciá-las de termos do senso comum usados ao longo do texto.

² Pesquisadores que adotam a Linguística Sistemico-Funcional, grupo no qual me incluo.

Quanto à estrutura, a oração é constituída de grupos de palavras, tais como sintagma nominal (Participantes), sintagma adverbial ou sintagma preposicional (Circunstâncias). Esses constituintes da oração se encontram em um nível inferior a ela na hierarquia. Mas essa hierarquia permite mobilidade. Uma oração pode ser encaixada em outra, dentro da qual passa a ter status de sintagma (por exemplo, *O atropelamento [que vi] foi grave*). De modo semelhante, um sintagma pode ser encaixado em outro, adquirindo status de palavra. Por exemplo, no sintagma preposicional *após acidente [com morte]*, o segmento entre colchetes funciona como qualificador de *acidente* e está subordinado à estrutura que acompanha. Os qualificadores não apenas se encontram em uma posição hierarquicamente inferior na estrutura da oração, mas também têm valor de informação adicional (ver Seção 7).

6 METODOLOGIA

O universo de análise são manchetes e lides no âmbito das *hard news*, ou seja, notícias sobre um acontecimento inesperado de interesse público e relevância inquestionáveis (SEIXAS, 2013). Há uma compreensão difundida de que *hard news* são “histórias ‘sérias’ [produzidas] com o objetivo de informar, com certeza e segurança, os detalhes de um acontecimento” (OLIVEIRA, 2016).

Considerando a função de síntese da manchete (ECKER et al., 2014, p. 324), assumimos que, em *hard news*, a manchete antecipa questões centrais e objetivas sobre o evento reportado. Ao delimitar o universo a manchetes e lides de *hard news*, pretendo mostrar como a redação destes pode construir representações motivadas sobre os eventos mesmo em um gênero que prioriza o relato objetivo dos fatos.

O *corpus* deste artigo é um conjunto de seis manchetes e seis lides de notícias *online* sobre um acidente de trânsito. O critério para escolha do tópico foi sua natureza factual, que, em tese, não suscita polêmica. A coleta foi feita no dia seguinte ao evento, a partir de uma navegação preliminar, na qual identifiquei o evento como pauta midiática e cheguei aos dois atores sociais implicados. A partir disso, foi feita uma busca no *Google* com o nome dos personagens: ‘José Ferreira da Silva’ e ‘Ivo Pitanguy Filho’.

No intuito de simular o padrão de leitura navegador (LIU, 2005), foram coletadas apenas as manchetes e os lides das notícias visíveis na primeira página gerada na busca.³ Com esse critério, obtive um conjunto de seis manchetes e seis lides. O fato de as notícias serem de uma mesma empresa de mídia é consequência aleatória do critério de coleta. Não houve direcionamento de minha parte.

³ Links de acesso às notícias:

1. globo.com/globo-news/jornal-globo-news/v/filho-do-cirurgiao-plastico-ivo-pitanguy-esta-internado-em-estado-grave-no-rio/4410606/
2. <http://g1.globo.com/globo-news/jornal-globo-news/videos/v/filho-do-cirurgiao-plastico-ivo-pitanguy-esta-internado-em-estado-grave-no-rio/4410606/>
3. <http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2015-08-21/filho-do-cirurgiao-plastico-ivo-pitanguy-se-envolve-em-acidente-na-gavea.html>
4. <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/08/homem-morre-apos-ser-atropelado-na-gavea-zona-sul-do-rio.html>
5. https://odia.ig.com.br/_conteudo/noticia/rio-de-janeiro/2015-08-21/filho-de-ivo-pitanguy-e-presos-apos-pedestre-ser-atropelado-e-morrer.html
6. <https://oglobo.globo.com/rio/justica-concede-liberdade-provisoria-para-atropelador-da-gavea-17302941>

O texto das manchetes e dos lides foi parcelado em orações, que receberam notação identificando: veículo de comunicação⁴, ordem de aparecimento na busca e classificação como manchete ou lide. Por exemplo, GN#1M foi produzida pela Globo News (GN), apareceu em primeiro lugar na busca (1) e constitui a manchete da notícia (M). Caso manchete ou lide fossem compostos de duas orações independentes, a notação receberia um algarismo adicional (1 ou 2). Caso as orações integrassem o mesmo período, a notação receberia a letra grega conforme a relação lógico-semântica na gramática sistêmico-funcional (ver HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

As orações foram analisadas quanto a seu potencial de representar o evento a partir dos seis domínios semânticos (ver Seção 5), por meio do sistema de Transitividade, com identificação do tipo de Processo, Participante e Circunstâncias. Essa análise permitiu responder às perguntas: O que aconteceu? Com quem? Em que circunstâncias?

As respostas a essas perguntas permitiram identificar se o evento principal (o acidente) e os atores sociais nele implicados (José e Ivo) estavam incluídos ou suprimidos do texto e em que medida eram salientados ou dissimulados, conforme a taxonomia de representação dos eventos e atores sociais segundo Fairclough (2003). Os dados foram interpretados à luz da Análise Crítica de Gênero (van DIJK, 1993; FAIRCLOUGH, 2003; MOTTA-ROTH, 2008; FIGUEIREDO; BONINI, 2017).

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para dar conta do objetivo de investigar como a mídia recontextualiza o evento social – um acidente de trânsito – e seus atores principais – Ivo Pitanguy Filho e José Ferreira da Silva (doravante, ATOR 1 e ATOR 2, respectivamente) –, de modo a construir representações particulares sobre eles em manchetes e lides *online*, início pela análise da transitividade das orações que compõem as manchetes e lides do *corpus*.

Em tese, podemos afirmar que o ATOR 1 causou o acidente, cuja vítima fatal foi o ATOR 2. Mas de que modo as manchetes e lides recontextualizam esse evento? Em outras palavras, de acordo com as manchetes e lides das seis primeiras notícias disponíveis online, o que aconteceu, com quem e em que circunstâncias?

Nas notícias 1 e 2 (Quadro 1), manchete e lide são realizados por orações relacionais atributivas, que constroem a experiência como um estado de coisas a respeito do ATOR 1. Tanto manchetes (GN#1M e GN#2M) quanto lides (GN#1L e GN#2L) representam o ATOR 1 como portador do atributo ‘internado’. Em contraste com orações materiais, as relacionais representam a experiência como algo impassível, um fluxo contínuo que não envolve empreendimento de energia (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 211-212), tampouco agentividade. Ivo Pitanguy Filho é representado na condição de paciente em um hospital (*internado*).

A escolha de orações relacionais retira de pauta os eventos que desencadearam a internação. Ivo poderia ter contraído uma doença. Poderia ter sofrido um trauma causado por outra pessoa. Essas são especulações plausíveis pelo leitor a partir do que expressam

⁴ GN = Globo News; G1 = Globo G1; OG = Jornal O Globo; DIA = Jornal O Dia.

manchetes e lides. Para termos uma dimensão do efeito dessas escolhas, podemos refletir sobre a principal pergunta que suscita uma notícia: O que aconteceu? Diante de um acidente com vítima fatal, as primeiras manchetes disponíveis oferecem como resposta *O filho de Ivo Pitanguy está internado*. Portanto, as notícias 1 e 2 não são sobre o atropelamento e a morte do ATOR 2, mas sobre o estado de saúde do ATOR 1.

GN# 1M	Filho do cirurgião plástico Ivo Pitanguy	está	internado	em estado grave	no Rio	
	Participante	Processo	Part.	Circunstância	Circ.	
	portador	rel.: atrib.	atributo	modo: qualidade	localização: lugar	
GN# 1L	Filho do cirurgião plástico Ivo Pitanguy	está	internado	em estado grave	após acidente	
	Participante	Processo	Part.	Circunstância	Circ.	
	portador	rel.: atrib.	atributo	modo: qualidade	localiz.: tempo	
GN# 2M	Filho do cirurgião plástico Ivo Pitanguy	está	internado	em estado grave	após acidente com morte	no Rio
	Participante	Proc.	Part.	Circ.	Circ.	Circ.
	portador	rel.: atrib.	atributo	modo: qualidade	causa: razão	localiz.: lugar
GN# 2L	Filho do cirurgião plástico Ivo Pitanguy	está	internado	em estado grave	no Rio	
	Participante	Processo	Part.	Circunstância	Circunstância	
	portador	rel.: atrib.	atributo	modo: qualidade	localiz.: lugar	

Quadro 1 – Análise da Transitividade: manchetes e lides das notícias 1 e 2

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Nas quatro orações do Quadro 1, a condição do ATOR 1 é incrementada por uma circunstância de modo, mais especificamente a qualidade (*em estado grave*). Além disso, em três delas (GN#1M, GN#1L e GN#2L), foi empregada uma circunstância de localização espacial (*no Rio*). Ao representarem o ATOR 1 como portador da condição de *internado*, potencializada pela circunstância *em estado grave*, os redatores acionam a solidariedade do leitor, identificando-o como alguém que inspira cuidados e compaixão. Esse tratamento contrasta com aquele dispensado ao ATOR 2, por quem o leitor não tem a oportunidade de exercer empatia, uma vez que, em GN#1 e GN#2, José Ferreira da Silva é suprimido. Para o leitor dessas manchetes, o ATOR 2 não existe.

O evento que desencadeou a internação do ATOR 2 é mencionado tangencialmente por meio de uma Circunstância de causa/razão (*após acidente*) no lide da primeira notícia (GN#1L) e na manchete da segunda (GN#2M). É interessante notar que o acidente, evento de valor midiático intrínseco para figurar como manchete de uma *hard news*, tenha sido relegado a terceiro plano como Circunstância. Aqui é importante lembrar que a língua nos fornece opções de como transformar a experiência em significados e estes em palavras e fraseados, ou seja, em modos de dizer ou escrever. Há sempre uma escolha de como representar e, portanto, interpretar a realidade. Na oração, as Circunstâncias são os “elementos que estão menos diretamente envolvidos no Processo” (MARTIN; MATTHIESSEN; PAINTER, 2010, p. 102). Assim, ao frasear o acidente na forma de uma categoria gramatical relativamente periférica na oração, os redatores lhe conferem baixa saliência.

Eventos podem ser excluídos do discurso, ter sua visibilidade salientada ou, neste caso, dissimulada (FAIRCLOUGH, 2003, p. 139). Nas orações do Quadro 1, observamos a alienação do evento *acidente* da função de Processo na oração, o que lhe garantiria visibilidade e força semântica, em troca de sua menção em terceiro plano, como elemento circunstancial. Além disso, a locução *após acidente*, pela preposição que remete a temporalidade, dá margem para que o acidente seja interpretado como um evento anterior à internação, associado a ela cronologicamente e não causalmente. Essa escolha, no conjunto das demais, atenua o sentido de causalidade e exime o redator de apontar responsabilidades.

Na manchete da notícia 2 (GN#2M), observamos pela primeira vez menção à fatalidade do acidente. Novamente, essa menção é tangencial por meio do emprego de três recursos.

Primeiro, esse traço semântico não é expresso via Processo, que é o componente de maior evidência na oração. Para uma noção dos efeitos de sentido dessa escolha, consideremos alternativas hipotéticas, tais como *João foi atropelado; João morreu; Ivo atropelou e matou João*. Em GN#2M, o ATOR 2 foi suprimido do discurso. Se não existe textualmente, ele não existe no discurso, e não existe na perspectiva de realidade para quem se informa a partir dessa manchete.

Segundo, a energia e a dinamicidade dos verbos ‘atropelar/matar/morrer’ são imobilizadas na forma do substantivo ‘morte’. Por meio da nominalização, os redatores transformam um evento concreto em uma entidade abstrata, genérica e com menor potencial de provocar identificação e compaixão por parte dos leitores. Houve uma morte, mas, para fins da manchete, foi irrelevante apontar quem morreu e quem matou.

Terceiro, a opção dos redatores foi por inserir esse traço semântico em um local de baixa hierarquia na estrutura da oração, ou seja, dissimulado em uma locução encaixada em outra locução – *após acidente [com morte]*. Essa estrutura, por sua vez, realiza a função de Circunstância, elemento periférico na configuração tripartite da oração. As estruturas encaixadas têm *status* inferior ao do núcleo a que aderem (ver Seção 5). Elas funcionam como informação acessória. O termo *com morte* fornece uma informação adicional sobre o substantivo *acidente*, que, por sua vez, figura como uma circunstância relativa ao estado de Ivo Pitanguy Filho. É a gramática empregada como recurso de dissimulação do aspecto mais dramático sobre evento social a ser reportado.

Na terceira notícia (DIA#3), observamos uma mudança. O ATOR 1 figura em uma oração material expressa pelo verbo *se envolve* (Quadro 2). A locução *em acidente* funciona como escopo, ou seja, é o Participante que “constrói o domínio em que o processo se desenrola” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 50). O verbo *envolver-se* denota imprecisão sobre a natureza da participação do ator. Na oração em análise, a escolha desse verbo permite que os redatores associem o ATOR 1 nominalmente ao acidente, mas deixem em suspensão a natureza do envolvimento, se como vítima ou agente causador.

Fairclough (2003, p. 149) pondera sobre as motivações para o tratamento dispensado a determinados atores sociais no discurso. Essas escolhas podem ser motivadas pela redundância ou irrelevância da informação, ou pela responsabilidade da imprensa em não atribuir culpa, antes do devido julgamento pelos órgãos competentes, particularmente no caso de *hard news*. Mas essas escolhas podem ser política ou socialmente motivadas.

DIA #3M	Filho do cirurgião plástico Ivo Pitanguy			se envolve	em acidente	na Gávea
	Participante			Processo	Part.	Circ.
	portador			mat: acontec.	escopo	localiz.: lugar
DIA #3L	x α	Pedestre		morreu		
		Participante		Processo		
		ator		material: evento		
DIA #3L	x β	após	ser atingido	na calçada	por carro	[dirigido por Ivo N. de Campos Pitanguy, 59 anos]
			Processo	Circ.	Part.	Processo Participante
			mat.: ação	localiz.: esp.	ator	mat.: ação ator

Quadro 2 – Análise da Transitividade: manchete e lide da notícia 3

Fonte: *Corpus* da pesquisa

No caso do evento reportado, não havia dúvida sobre o agente causador do acidente, tampouco sobre a principal vítima. Ainda assim, os redatores optaram por não atribuir responsabilidade. Há margem para discussão, mas o zelo para com o ATOR 1 e a supressão do ATOR 2 como participante afetado são sintomáticos de, ao menos, dois padrões. Primeiro, uma visão de que o ATOR 1 é um membro de uma elite social e econômica e isso lhe confere valor midiático intrínseco, a ponto de manchete e lide serem sobre ele e seu estado de saúde. Segundo, a tendência da mídia em superestimar a presunção de inocência para infratores de classes dominantes e subestimar esse mesmo direito para membros de categorias socioeconômicas menos privilegiadas, conforme casos clássicos de nomear como ‘traficante’ o jovem da periferia que comercializa entorpecentes e nomear como ‘jovem’ ou ‘estudante’ o de classe média que comete igual delito.

No lide da terceira notícia (DIA#3L1), observamos a primeira menção ao ATOR 2. Mas, diferentemente do ATOR 1, que é identificado por seu nome, sobrenome e laços de parentesco, José Ferreira da Silva é identificado impessoalmente como ‘pedestre’. São dois seres humanos envolvidos em um evento. Um deles é nomeado; o outro não. Segundo Fairclough (2003, p. 150), o extremo oposto da impessoalização é a nomeação – representar indivíduos por seu nome. Em tratamento equidistante, ambos os atores seriam identificados pelo mesmo recurso, seja por respectivos nomes e sobrenomes, seja por seu papel relativo no trânsito (condutor e pedestre). A representação impessoal do ATOR 2 tem por efeito desumanizá-lo, tirar o foco dele como pessoa, reduzindo o potencial dos leitores em se identificarem com ele.

No que se refere ao tipo de Processo, em DIA#3L1, observamos a ocorrência de um Processo material (*morreu*) cujo Ator é *Pedestre*. Quebrando o padrão das manchetes e lides anteriores, que tratavam de um estado de coisas, DIA#3L1 relata um evento. Ainda assim, é evento do tipo acontecimento (intransitivo) e não ação (transitivo). Verbos intransitivos deixam em aberto a questão de “quem ou o que provocou o acontecimento” (MARTIN; MATTHIESSEN; PAINTER, 2010, p. 111). Enquanto ações implicam a presença de um agente empreendendo energia e impactando outro ser ou a si próprio, o acontecimento sugere espontaneidade. É como se o pedestre fosse o agente de sua própria morte ou como se a morte tivesse causas naturais.

Obviamente a oração do lide será interpretada no contexto de sua manchete, pela qual o leitor toma conhecimento de que o filho de Ivo Pitanguy se envolveu em um acidente e, posteriormente, na oração seguinte do lide, que um pedestre morreu. Mas para que o ATOR 1 seja identificado como provocador da morte, o leitor precisa fazer duas inferências: 1) ele era o condutor do carro no acidente; e 2) ele atropelou e matou o pedestre. Informações que demandam inferência envolvem um nível mais sofisticado de leitura, nem sempre acessível para leitores inexperientes e no padrão de leitura do tipo “navegador” (YADAMSUREN; ERDELEZ, 2011).

Essas inferências são, no entanto, confirmadas na oração que completa o período do lide (DIA#3L). Nela, tomamos conhecimento de que o pedestre morreu *após ser atingido na calçada por carro dirigido por Ivo N. de Campos Pitanguy, 59 anos*. Ainda assim, essa estrutura continua apontando uma tendência em mitigar a responsabilização direta ao ATOR 1. Primeiro, por meio do uso da voz passiva, os redatores distanciam o ator da ação que ele provocou, postergando sua menção. A ênfase recai sobre o evento ‘morreu’ em detrimento do agente causador. Segundo, no grupo de palavras que identifica o agente, Ivo Pitanguy não é gramaticalizado como Participante da oração. Ele não figura como núcleo do grupo nominal, mas em uma oração encaixada que fornece informação acessória ao núcleo que constitui o agente da passiva. Em outras palavras, de acordo com o lide, quem atingiu o pedestre, e, portanto, provocou sua morte, não foi a ação de Ivo Pitanguy Filho, mas do carro.

Novamente podemos discutir as motivações, conscientes ou não, que levam a imprensa a mitigar e postergar a responsabilização ao ATOR 1 pelo acidente. De todo modo, são evidentes os recursos lexicogramaticais que promovem a supressão do ATOR 2 como vítima fatal do acidente, e a supressão ou distanciamento do ATOR 1 de funções gramaticais que o denotariam como imputável pelo homicídio culposo de José Ferreira da Silva.

É preciso considerar que um mesmo recurso lexicogramatical pode ter motivações e efeitos distintos. O que garante maior robustez à interpretação sobre o emprego de determinado recurso é considerar o efeito interdependente e cumulativo dos recursos mobilizados no texto em relação ao contexto. Na notícia em questão, Ivo Pitanguy Filho é um dos atores sociais relevantes e, inequivocamente, o provocador do evento, o que justificaria sua representação como ator em processos materiais na voz ativa. Ao deslocá-lo para estruturas encaixadas, de menor impacto na hierarquia gramatical e ao final da oração, os redatores postergam e dissimulam a responsabilidade desse ATOR SOCIAL. O conjunto das escolhas pela supressão e dissimulação do agente que efetivamente causou a morte do ATOR 2 “são sintomáticas de uma visão de redundância como algo que acontece com as pessoas ao invés de algo que é feito com as pessoas – uma calamidade ao invés de um crime, para colocar em termos relativamente dramáticos” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 149).

Na quarta notícia, a manchete é realizada por um complexo oracional composto da oração dominante (G1#4M α) *Homem morre* e da oração dependente (G1#4M1 β) *após ser atropelado na zona sul do Rio* (Quadro 3). Semelhante ao lide da notícia 3 (Quadro 2), tanto em estrutura quanto em domínio semântico, essa manchete inclui o ATOR 2, mas o identifica de modo impessoal, por meio de sua designação de gênero, menos

específica ainda do que *pedestre*. Na oração que completa o período (G1#4M2), toma-se conhecimento de que a morte ocorreu por atropelamento, o que envolve a relação entre um condutor e um pedestre. Diferentemente do lide 3 (DIA#3Lβ, no Quadro 2), em que o ATOR 1 é mencionado, ainda que de forma indireta, como agente da passiva, a manchete 4 suprime o ATOR 1, representando-o como um “ninguém”. Ainda que permita ao leitor inferir a existência de um agente causador, a manchete não o identifica.

G1# 4M1	xα	Homem		morre	
		Participante		Processo	
		ator		material: acontecimento	
G1# 4M2	xβ	após	ser atropelado		na Zona sul do Rio
			Processo		Circunstância
			material: ação		localização: lugar
G1# 4L1	O operário José da Silva		foi atingido	na Gávea	na noite de quinta (20)
	Participante		Processo	Circunstância	Circunstância
	meta		material: ação	localização: lugar	localiz: tempo
G1# 4L2	O motorista, Ivo Nascimento de Campos Pitanguy			também ficou	ferido
	Participante			Processo	Part.
	portador			relacional: atributivo	atributo

Quadro 3 – Análise da Transitividade: manchete e lide da notícia 4

Fonte: *Corpus* da pesquisa

O lide da notícia 4 é constituído por duas orações independentes: *O operário José da Silva foi atingido na Gávea na noite de quinta (20)* e *O motorista, Ivo Nascimento de Campos Pitanguy, também ficou ferido*. Pela primeira vez no *corpus*, observamos a inclusão de ambos os ATORES SOCIAIS implicados no evento e sua identificação de modo pessoal por meio de seus respectivos nomes e sobrenomes. O ATOR 2 é adicionalmente classificado por sua categoria profissional (operário) e o ATOR 1 por sua condição nas relações de trânsito (motorista). Em G1#4L1, temos uma oração material, uma ação física expressa pelo verbo ‘atingir’, que por estar conjugado na voz passiva, coloca em evidência o fato, identificando o Participante afetado e suprimindo o agente responsável. A seguir, em G1#4L2, observamos uma oração relacional que representa um estado de coisas no qual o ATOR 2 é o portador do Atributo *ferido*.

Em G1#4L1, o verbo *atingir* tem baixo índice de avaliatividade, ou seja, não tem carga positiva ou negativa, tampouco a dramaticidade de outras opções plausíveis, tais como atropelar ou matar. *Atingir* não informa sobre a gravidade do impacto e, por consequência, tem potencial relativo de acionar a empatia do público leitor para com o ATOR 2.

Em G1#4L2, o ATOR 1 é portador de uma condição pela qual ele não é apresentado como responsável. No conjunto do lide, ele é, ou suprimido, ou mitigado como agente provocador, seja de sua própria condição de ferido, seja do atropelamento do ATOR 2. Por fim, a escolha do atributo *também ferido* para descrever o estado do ATOR 1 sugere que ambos os ATORES foram impactados de modo equivalente e podem angariar o mesmo nível de identificação e empatia por parte da audiência.

O conjunto dessas escolhas indica investimento por parte dos veículos de imprensa para administrar o potencial de identificação e de empatia a ser angariada com relação aos dois ATORES SOCIAIS. Uma vez que essa manipulação de empatias favorece o representante da classe dominante, estamos diante de mais uma evidência de que o grupo midiático em questão contribui para a manutenção de uma estrutura social elitista. Nessa estrutura, é possível desumanizar o operário e representar sua morte como menos impactante socialmente, enquanto se amenizam as responsabilidades de um membro da classe dominante, apresentando-o como notório⁵ e mais próximo do leitor.

As notícias 5 e 6 tratam de desdobramentos judiciais do evento principal (Quadro 4). A quinta manchete é expressa por oração material na voz passiva, que coloca em evidência a prisão do ATOR 1. Se, por um lado, ele é representado como Meta de um processo material que, em tese, desabona sua reputação (preso), por outro lado continuamos observando mecanismos de dissimulação de responsabilidade.

DIA #5M 1	xα	Filho de Ivo Pitanguy		é preso				
		Participante		Processo				
		meta		material: ação				
DIA #5M 2	xβ	após		[pedestre	ser atropelado]			
				Participante		Processo		
		meta		material: ação				
DIA #5L	Ivo Nascimento de Campos Pitanguy, de 59 anos,		é acusado		de homicídio culposo e embriaguez ao volante			
	Participante		Processo		Participante			
	alvo		verbal		verbiagem			
OG #6M	Justiça		concede		liberdade provisória		para atropelador da gávea	
	Participante		Processo		Participante		Participante	
	ator		material: ação		meta		beneficiário	
OG #6L	Entre as medidas cautelares		juíza	determinou	o pagamento de fiança no valor de R\$ 100 mil			
	Circunstância		Part.	Processo	Participante			
	papel: estilo		ator	verbal	verbiagem			

Quadro 4 – Análise da Transitividade: manchetes e lides das notícias 5 e 6

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Semelhante a GN#1L e GN#2M, o motivo da prisão é mencionado de forma tangencial como parte de uma Circunstância, elemento periférico na oração. Além disso, como já discutido anteriormente, a preposição *após* sinaliza uma relação lógico-semântica ambígua: o atropelamento do pedestre é evento cronologicamente anterior à prisão ou é evento motivador? Ainda, semelhante a DIA#3L e G1#4M (Quadro 2), a oração encaixada *pedestre ser atropelado na Gávea* segue a estratégia de humanização desequilibrada entre os atores implicados: enquanto o ATOR 1 é representado de modo pessoal, por seu nome, o ATOR 2 é um pedestre, cujo nome é irrelevante para ocupar o espaço privilegiado da manchete.

⁵ Ainda que à sombra de seu pai, o cirurgião plástico Ivo Pitanguy.

As ambiguidades da manchete 5 são esclarecidas no lide que a segue. Aqui a redatora adota as convenções das *hard news* ao empregar um Processo verbal, domínio do dizer, na voz passiva (é acusado), que tem por efeito eximi-la da responsabilidade pelo conteúdo da afirmação. Essa responsabilidade é transferida, provavelmente, às autoridades judiciais, pois ainda que o dizente⁶ tenha sido suprimido da oração, ele pode ser subentendido como agente da passiva oculto. Em que medida a imprensa adota esse mesmo distanciamento para diferentes categorias de atores sociais é questão em aberto.

Além disso, por inferência, no lide 5 o leitor depreende que o ATOR 1 dirigido embriagado, atropelou um pedestre e, a partir do termo ‘homicídio’, pode interpretar que o ATOR 2, o pedestre, morreu.

Na manchete 6, observamos a inclusão⁷ de um terceiro ATOR SOCIAL - os agentes do sistema judiciário, nomeados de forma impessoal e genérica como “Justiça”, na função de ator em um Processo material – *Justiça concede liberdade provisória para atropelador da Gávea*. O ATOR 1 figura como Beneficiário de uma concessão judicial. Diferentemente das manchetes e lides anteriores, em que é identificado por seu nome, em OG#6M ele é representado via grupo nominal impessoal e genérico, a partir das relações de trânsito: *o atropelador da Gávea*. É a primeira ocasião em que observamos o ATOR 1 figurando como responsável inequívoco pelo acidente. No entanto, manchete e lide da notícia 6 não mencionam o nome do atropelador. Podemos especular até que ponto essa escolha foi motivada por redundância, sob o argumento de que a identidade do atropelador seria de conhecimento público, ou, por outro lado, foi motivada pela relutância em associar, na manchete, um ato delituoso a um notório representante da elite.

Finalmente, o lide 6 trata exclusivamente de um desdobramento do EVENTO SOCIAL sob análise. Como não menciona o acidente ou qualquer dos atores sociais nele implicados, essa oração não será explorada na análise, exceto pela manutenção do padrão em nomear o ATOR 1 com o mesmo grupo nominal adotado na manchete, sem identificá-lo por seu nome próprio.

De modo global, a análise das seis manchetes e seis lides do *corpus* permite apontar três padrões na recontextualização do evento social pelo relato jornalístico.

O primeiro padrão é redução da dinamicidade e dramaticidade do EVENTO e de seu impacto por meio da mobilização interdependente e cumulativa dos seguintes recursos gramaticais:

- a) Processo relacional em lugar de Processo material, retirando o foco do evento de valor midiático intrínseco para descrever a condição resultante para o ator menos negativamente impactado pelo evento;
- b) Acontecimentos no lugar de ações: em orações materiais, escolha de verbos com imprecisão agentiva (*envolver-se, morrer*), que desoneram o redator da tarefa de apontar o agente provocador do EVENTO;
- c) Nominalização: transformação de ações (*matar*) em substantivos abstratos (*morte*);

⁶ *Dizente* equivale a *Ator* em orações verbais.

⁷ Esse ator estava subentendido no lide 5, como agente suprimido da voz passiva em “é acusado”.

- d) Circunstancialização: representação de um evento ou ação na forma de Circunstância, categoria de função periférica na oração;
- e) Encaixe: deslocamento de um item de alto valor midiático para estruturas em estruturas encaixadas, de menor status na hierarquia da oração.

O segundo padrão é a dissimulação da agentividade para o ATOR SOCIAL 1, provocador do EVENTO, por meio da mobilização interdependente e cumulativa dos seguintes recursos gramaticais:

- a) Passivização: opção pela voz passiva, especialmente com supressão do ator (agente da passiva);
- b) Nominalização: transformação de um evento em substantivo como forma de prescindir do participante/agente;
- c) Distanciamento gramatical: colocação de um participante como componente de estrutura encaixada, na função de qualificador, obtendo o efeito de distanciá-lo do evento no qual está diretamente implicado e/ou dissimular sua agentividade.

O terceiro padrão é a invisibilização do ATOR 2, seja por supressão ou dissimulação de sua condição mais imediatamente observável, e manipulação da empatia potencial da audiência por meio da mobilização interdependente e cumulativa dos seguintes recursos gramaticais:

- a) Ausência de qualquer referência, direta ou indireta (manchetes 1, 2 e 3 e lides 1 e 2);
- b) Identificação (im)peçoal: quando incluído nas manchetes e lides, o ATOR 2 é representado de forma dissimulada por meio de substantivos impessoais, relativos a categoria (pedestre) ou a gênero (homem), em contraste com a representação pessoal do ATOR 1;
- c) Uso de atributos que exploram o afeto em favor do ATOR 1 (internado em estado grave; também ficou ferido) e em detrimento do ATOR 2

Se usar a linguagem é a forma mais comum de comportamento social e a forma na qual mais recorremos a pressuposições do senso comum (FAIRCLOUGH, 1989, p. 2), então é preciso identificar como tais pressuposições se manifestam via sistema da língua. Assim, ao identificar a gramática da (in)visibilização, busquei estabelecer conexões entre a microestrutura da língua (nível da descrição), seus sentidos em relação ao contexto (nível da interpretação) e as macroestruturas das instituições sociais (nível da explicação), pois, como sintetizado por Hasan (CLORAN; BUTT; WILLIAMS, 1996, p. 1): “eu tenho a impressão de que há uma continuidade da vivência da vida, por um lado, diretamente até o morfema, por outro lado”.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, investiguei como a mídia recontextualizou um acidente de trânsito nas manchetes e lides das seis primeiras notícias disponíveis *online* sobre o tópico, construindo representações seletivas sobre o EVENTO e sobre o papel dos dois principais ATORES SOCIAIS envolvidos. De modo geral, a análise revela estratégias que resultam,

por um lado, na invisibilização do ATOR 2 como vítima fatal do acidente e, por outro, mitigação da responsabilidade do ATOR 1 como provocador do acidente. É importante compreender “como os textos representam e constroem grupos e comunidades” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 149). Como esses dois atores epitomam duas classes sociais polarizadas, defendo que o modo como eles são representados é indicativo de uma tendência para que os grandes veículos de mídia reforcem e naturalizem estruturas sociais desiguais. Na redação das manchetes e lides, observamos a manipulação de estratégias discursivas e lexicogramaticais que propõem um enquadramento de leitura favorável à maior identificação e solidariedade do leitor com o representante da classe dominante.

Primeiro, é visível uma tendência à alienação entre os papéis sociais imediatamente observáveis no acidente de trânsito de sua função gramatical intrínseca em um relato de *hard news*. Evidência disso é que nenhuma das manchetes aponta o ATOR 1 de forma explícita como agente provocador do acidente, menos ainda da morte do ATOR 2. Nas orações, ele nunca figura como ator de Processo material, do tipo ação (verbo transitivo), com traço semântico negativo, na voz ativa, e identificado pelo nome próprio. A identificação de homicídio culposo por embriaguez ao volante que resultou no atropelamento e morte do ATOR 2 é postergada e mitigada nas manchetes e lides por meio do emprego de um conjunto de recursos lexicogramaticais e discursivos, conforme detalhado na seção anterior.

Segundo, é possível apontar um desequilíbrio na representação dos atores sociais envolvidos, com favorecimento ao ATOR 1. Isso se manifesta por meio da construção de uma pretensa simetria na condição de ambos (em estado grave, também se feriu) e por meio da nomeação personalizada do ATOR 1 em oposição à supressão ou impessoalidade na identificação do ATOR 2. A representação impessoal do operário José Ferreira da Silva contribui para desumanizá-lo, tirar o foco dele como pessoa, representá-lo, neste caso, instrumental e estruturalmente como uma pertencente a uma categoria de menor interesse pela audiência.

A significância do conjunto dessas opções gramaticais pode ser assim resumida:

onde atores sociais são predominantemente ativos, sua capacidade para a ação agentiva, para fazer as coisas acontecerem, para controlar os outros é acentuada; onde eles são predominantemente passivos, o que é acentuado é sua submissão aos processos, sendo eles afetados pela ação dos outros (FAIRCLOUGH, 2003, p. 150).

No contexto das mídias digitais, particularmente no padrão de leitura navegador (LIU, 2005), o conjunto das seis manchetes e seis lides do *corpus* predispõem a audiência a não interpretar o ATOR 1 como imediata e inequivocamente responsável pela morte do ATOR 2.

As manchetes (e lides) analisados não contêm inverdades; elas contêm silêncio, ou seja, falta-lhes a íntegra da verdade. Conforme acredito ter demonstrado na análise, oferecem uma descrição particularmente motivada, embora plausível, sobre o evento e sobre o papel dos atores sociais implicados, projetando relações de maior ou menor identificação com o leitor. “[O] uso e a escolha de determinadas construções enfatiza este ou aquele viés e cria nos leitores uma sensação de fundamentação, quando o que se observa é manipulação ideológica” (SALLORENZO, 2018, p. 13). E a sensação gerada pelas manchetes e lides é de que pessoas como o ATOR 2 simplesmente morrem. Sem um responsável direto quando este for representante de uma categoria invisível.

Ao alçar aspectos periféricos sobre o evento, em uma luz favorável ao representante da classe dominante, à posição privilegiada de manchete e lide, os redatores menosprezam a importância do evento principal. Com base em van Dijk (1991, p. 51), podemos concluir que os veículos apresentam uma definição subjetiva sobre o evento, que tem influência poderosa sobre os leitores. De imediato, essa definição subjetiva influencia a interpretação que os leitores farão da notícia e do evento em si. A médio prazo, essa definição é incorporada no entendimento da audiência sobre as práticas de relato de eventos, a ponto de muitos de nós passarmos a não questionar manchetes como essas, atribuindo-as à objetividade jornalística. A longo prazo, essa definição passa a sustentar nossa visão de mundo, ou seja, o(s) valor(es) que damos às vidas humanas conforme classe social, ocupação, procedência, e a pautar nosso engajamento na sociedade com base nesses valores naturalizados, mas não necessariamente naturais.

Quanto mais sutis as direções de sentido presentes na manchete, maior a chance de que sejam mantidas como ângulo de leitura, seja do texto da notícia que segue ou do que chamamos realidade, caso a leitura se encerre na manchete ou lide.

Se o título for tendencioso, a aquisição da informação por parte do leitor será tendenciosa, quer ela se dê pela leitura da notícia completa, quer pela inferência do conteúdo da notícia, uma vez que quem lê uma manchete de jornal não vai necessariamente ler a notícia (SALLORENZO, 2018, p. 26).

Particularmente em casos de direcionamento não óbvio, os leitores tendem a não notar inconsistências e, portanto, a não identificar necessidade de reparação (van DIJK, 1991, p. 51; ECKERT et al. 2014, p. 332).

Se considerarmos que a leitura de notícias *online* ocorre predominantemente sem uma decisão consciente (YADAMSUREN; ERDELEZ, 2011), e que cerca de 60% da audiência se limita à leitura da manchete (GABIELKOV et. al., 2016), o enquadramento criado pela manchete tem grande chance de persistir como informação dada, de não ser contestado em sua essência. No caso específico das três primeiras notícias, o ATOR 1, Ivo Pitanguy Filho, pode ser interpretado como vítima de uma enfermidade ou de um acidente, cuja responsabilidade não é esclarecida. O ATOR 2, José Ferreira da Silva, é suprimido discursivamente uma vez que não figura como participante das orações e, assim, não existe para fins do enquadramento oferecido na manchete e daqueles que se detêm na leitura incidental dela. José Ferreira é atropelado e morto na realidade observável e metaforicamente no discurso.

O poder das elites e seus discursos não seriam tão influentes sem a função mediadora e naturalizadora da mídia hegemônica. Manchetes e lides, como gêneros jornalísticos, “refletem crenças e valores que assumem uma condição de verdade para determinadas comunidades e práticas específicas” (OLIVEIRA, 2016). Desnaturalizar essas crenças e valores e os mecanismos lexicogramaticais e discursivos engendrados para tal pode contribuir para uma educação linguística crítica, em que as relações entre linguagem e sociedade sejam cada vez mais explicitadas e em que os leitores possam questionar os valores postos nos textos, particularmente quando estes reforçam relações sociais assimétricas.

REFERÊNCIAS

- CLOLAN, C.; BUTT, D.; WILLIAMS, G. (Ed.). *Ways of saying: ways of meaning* – selected papers of Ruqaiya Hasan. London: Cassel, 1996.
- ECKERT, U. K. H.; LEWANDOWSKY, S.; CHANG, E. P.; PILLAI, R. The effects of subtle misinformation in news headlines. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, v. 20, n. 4, p. 323-335, 2014.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London/New York: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Recontextualização e sedimentação do discurso e da prática social: como a mídia constrói uma representação negativa para o professor e para a escola pública. *D.E.L.T.A*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 759-786, 2017.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- GABIELKOV, M.; RAMACHANDRAN, A.; CHAINTREAU, A.; LEGOUT, A. Social Clicks: What and Who Gets Read on Twitter? In: 2016 INTERNATIONAL CONFERENCE ON MEASUREMENT AND MODELING OF COMPUTER SCIENCE (SIGMETRICS '16). *Proceedings...* New York, USA: Association for Computing Machinery, 2016. p. 179-192.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Routledge, 2004.
- MARTIN, J.R.; MATTHIESSEN, C. M. I; PAINTER, C. *Deploying Functional Grammar*. Extensively revised, new edition of 1997 edition. Shanghai: Commercial Press, 2010.
- MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *D.E.L.T.A*, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.
- OLIVEIRA, J. A. É sério?! O Humor no Jornalismo. *D.E.L.T.A*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 735-747, 2016.
- SALLORENZO, L. *Gramática da manipulação: como os jornais trabalham as manchetes em tempos de eleições (e em outros tempos também)*. Belo Horizonte: Quintal edições, 2018.
- SEIXAS, L. Teorias de jornalismo para gêneros jornalísticos. *Galáxia*, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 165-179, 2013.
- TEWKSBUURY, D.; HALS, M. L.; BIBART, A. The Efficacy of News Browsing: The Relationship of News Consumption Style to Social and Political Efficacy. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, v. 85, n. 2, p. 257-272, 2008.
- TEWKSBUURY, D.; WEAVER, A. J.; MADDEX, B. D. Accidentally Informed: Incidental News Exposure on the World Wide Web. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, v. 78, n. 3, p. 533-554, 2001.
- VAN DIJK, T. A. *Racism and the Press*. London: Routledge, 1991.
- VAN DIJK, T. A. *Media discourse*. In: SAGE Series on Race and Ethnic Relations, Vol. 6: Elite discourse and racism. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1993. p. 241-282.
- YADAMSUREN, B.; ERDELEZ, S. Online news reading behavior: From habitual reading to stumbling upon news. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, v. 48, n. 1, 2011.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos pareceristas da revista pelas contribuições e revisões no texto original, o que contribuiu de forma decisiva para a qualidade final do manuscrito.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-20210305-6120>

Recebido em: 06/05/2020 | Aprovado em: 21/09/2021

CONSIDERAÇÕES SOBRE PESQUISA E GÊNEROS DISCURSIVOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

<p>Considerations about Research and Discourse Genres for Basic Education</p>	<p>Consideraciones sobre investigación y géneros discursivos para la educación básica</p>
---	---

Luiz Antônio Ribeiro*

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG),
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, MG, Brasil

Cláudia Mara de Souza**

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG)
Departamento de Linguagem e Tecnologia (Deltec), Belo Horizonte, MG, Brasil

Resumo: Este artigo visa a refletir sobre a necessidade de inserção de práticas de pesquisa e de gêneros discursivos atinentes à investigação científica tanto nas escolas de educação básica quanto nas instituições de ensino superior. O referencial teórico fundamenta-se, principalmente, nas abordagens bakhtiniana e swalesiana de gêneros discursivos, além de trabalhos e documentos sobre a inserção da pesquisa e do letramento em gêneros nos diferentes níveis de ensino. O *corpus* constitui-se de vinte e oito questionários repondidos por estudantes ingressantes no curso de Letras de uma instituição da rede federal de ensino sobre sua experiência com leitura e produção de gêneros aplicados à pesquisa e sobre as expectativas dessa vivência pedagógica para sua formação profissional. Os resultados sinalizam a carência de didáticas de ensino de gêneros acadêmicos e a necessidade de investimentos em pesquisa desde a educação básica até a graduação, como forma de criar uma cultura da pesquisa.

Palavras-chave: Pesquisa. Gênero acadêmico. Práticas de letramento.

Abstract: This paper aims to reflect over the need for insertion of research practices and discourse genres related to scientific research, both in primary and higher education schools. The theoretical framework was mainly the Bakhtinian and Swalesian approaches to discursive genres, in addition to works and documents about the insertion of research and literacy in genres at the different levels of education. The *corpus* consisted of twenty-eight questionnaires answered by students who are entering the Language and Literature undergraduate course at a school in the federal education network regarding their experience with reading and producing genres applied to research, as well as the expectations of this pedagogical experience for their vocational training. The results signal a lack of didactics in order to teach academic genres and the need for investments in research from basic education to undergraduation, as a way to create a research culture.

Keywords: Research. Academic genre. Literacy practices.

* Doutor em Letras – Linguística e Língua Portuguesa pela PucMinas. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8912-9764>. E-mail: luiz.antonio.ribeiro32@gmail.com

** Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. Professora do Departamento de Linguagem e Tecnologia – Deltec. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3383-9534>. E-mail: claudiaitab@gmail.com

Resumen: Este artículo tiene el objetivo de reflexionar sobre la necesidad de inserción de prácticas de investigación y de géneros discursivos relacionados con investigación científica en escuelas de educación básica y en las instituciones de enseñanza superior. El referencial teórico se basa principalmente en abordajes de Bajtín y Swales de géneros discursivos, allá más de trabajos y documentos sobre la inserción de investigación y de *letramiento* en géneros en los diferentes niveles de enseñanza. El *corpus* se constituye de veintiocho cuestionarios respondidos por estudiantes ingresantes en el curso de Letras de una institución de la red federal de enseñanza sobre su experiencia con lectura y producción de géneros utilizados en la investigación sobre las expectativas de esa vivencia pedagógica para formación profesional. Los resultados señalan ausencia de didácticas de enseñanza de géneros académicos y la necesidad de inversiones en investigación desde la educación básica hacia los cursos de grado, como manera de crear una cultura da investigación.

Palabras clave: Investigación. Género académico. Prácticas de *letramiento*.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que originou este artigo insere-se no quadro teórico da Linguística Aplicada e tomou como reflexão principalmente as obras de Bakhtin (1997) e de Swales (1990; 2004), sem necessariamente limitar-se a elas. O artigo resulta de experiências vivenciadas pelos autores na educação superior, em especial no curso de Letras, a partir do trabalho com gêneros acadêmicos e da observação das dificuldades dos discentes em desenvolver atividades de leitura e produção textual relacionadas à pesquisa. Embora os documentos oficiais que norteiam a educação básica estimulem a atividade de pesquisa, esta parece ser quase inexistente ou ainda bastante incipiente nas práticas escolares. Tal realidade acaba por constituir um hiato entre as atividades de letramento na educação básica e aquelas propostas no ensino de graduação.

A consequência disso é que nem sempre os graduandos tomam consciência da necessidade de apropriação dos gêneros recorrentes na pesquisa para a criação de uma identidade com a comunidade de discurso ou ainda para sua formação profissional plena. Essa realidade evidencia a necessidade do ensino de gêneros acadêmico-científicos já na educação básica e a intensificação desse estudo na educação superior. As atividades de ensino desenvolvidas, obviamente, devem estar atreladas às práticas científicas, de pesquisa, em si. Isso nos motivou a investigar que experiências relativas aos gêneros discursivos acadêmicos os alunos ingressantes no ensino superior já trazem internalizadas.

Desde já, destacamos a importância de os graduandos participarem de práticas de letramento em gêneros acadêmicos, dado que essa iniciativa será a chave para a construção de novas formas de pensar, interagir e produzir conhecimentos de natureza científica, bem como para a criação de um vínculo identitário com a academia. Tais práticas oportunizam que os graduandos assumam novas posturas investigativas, bem como invistam em diferentes possibilidades de construir e expressar conhecimentos acadêmico-científicos. O professor terá maior êxito na mediação dos conhecimentos, caso conheça melhor tanto o nível de letramento em que os graduandos se encontram quanto suas expectativas em relação ao estudo de gêneros que efetivamente circulam nessa esfera de comunicação.

Tendo em vista os objetivos propostos, este artigo apresenta a seguinte organização: primeiramente, refletimos sobre a noção de gêneros discursivos e de gêneros acadêmicos, tomando como base principalmente os estudos de Bakhtin (1997) e Swales (1990; 2004). Do primeiro, consideramos o caráter social, histórico e ideológico da linguagem e a definição de gênero (enunciado), cuja configuração se exprime por seu tema, seu estilo e sua composição. Do segundo, exploramos, entre outros aspectos, a aprendizagem e a aquisição de gêneros em contextos acadêmicos. Em seguida, refletimos sobre os gêneros acadêmico-científicos e a importância das práticas de letramento desde a educação básica, visto que isso favorecerá aos educandos o desenvolvimento do espírito investigativo e o raciocínio crítico, o domínio das habilidades de leitura e produção de gêneros acadêmicos, bem como a construção de uma identidade e de integração com esse ambiente.

Na seção seguinte, apresentamos o percurso metodológico adotado na pesquisa. Posteriormente descrevemos os dados da entrevista realizada com alunos iniciantes na graduação acerca de suas representações sobre o estudo dos gêneros acadêmicos e procuramos analisá-las à luz do referencial teórico apresentado. Nas considerações finais, destacamos os aspectos principais da pesquisa realizada e enfatizamos a necessidade da integração entre ensino e pesquisa nas escolas, com vistas à elevação da qualidade do nível de ensino e à formação de cidadãos críticos, profissionalmente qualificados e capazes de propor soluções para os problemas emergentes em nossa sociedade. Esse encaminhamento levou em conta a observação e a compreensão dos dados a partir dos resultados obtidos.

2 GÊNEROS DE DISCURSO: UMA ABORDAGEM SOCIAL

Nosso ponto de partida para reflexão sobre a concepção de gêneros do discurso é a proposta por Bakhtin (1997), dado que sua obra é referência para grande parte dos estudiosos sobre esse assunto. O estudo acerca dos gêneros do discurso requer que o situemos, tal como fez esse filósofo da linguagem, no contexto das atividades humanas, caracterizadas essencialmente pela relação dialógica. Um sujeito, por si só, é incapaz de produzir um diálogo; ele emerge na relação com o outro, e a alteridade de vozes possibilita que a experiência humana seja ressignificada. Enquanto manifestações sócio-histórico-culturais, a linguagem, assim como os gêneros, não pode ser concebida isoladamente das atividades sociais humanas.

Bakhtin (1997, p. 279) conceitua gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” produzidos por cada esfera de utilização da língua. Esses enunciados são determinados pelas especificidades e objetivos de cada domínio discursivo, devendo ser considerado para tal o conteúdo temático; o estilo verbal, ou seja, recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais; e a construção composicional. Para esse filósofo da linguagem, a natureza humana é essencialmente social; já a linguagem, por ser ideológica, caracteriza-se pelo constante jogo de oposições que engendra o cenário social no qual o homem se insere.

Importa ressaltar que as manifestações discursivas, verbais e não verbais, são marcadas pela heterogeneidade. Cada esfera de comunicação mantém um repertório de gêneros discursivos que se diferenciam e se ampliam à medida que ela se desenvolve e se complexifica. Para o filósofo,

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 1997, p. 283-284)

Segundo Rojo (2005), as esferas comunicativas se dividem em dois grandes estratos: as relacionadas ao cotidiano (familiares, comunitárias, etc.) e as dos sistemas ideológicos constituídos (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa etc.). Essa autora destaca o papel dos interagentes de uma esfera de comunicação e os lugares sociais que ocupam:

Em cada uma destas esferas comunicativas, os parceiros da enunciação podem ocupar determinados lugares sociais – e não outros – e estabelecer certas relações hierárquicas e interpessoais – e não outras; selecionar e abordar certos temas – e não outros; adotar certas finalidades ou intenções comunicativas – e não outras, a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria. (ROJO, 2005, p. 197)

A existência de várias esferas de comunicação requer que os usuários da língua a utilizem de maneiras distintas a fim de atingirem propósitos comunicativos específicos. Isso explica a enorme quantidade de gêneros do discurso que se concretizam nas diferentes situações de uso da linguagem, assim como a complexidade que manifestam.

A vertente social defendida pela teoria bakhtiniana do discurso é um dos pilares do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente fundada por Jean-Paul Bronckart (1999), que se volta para a didática das línguas. Esse autor compreende as ações verbais como mediadoras e constitutivas do meio social. Segundo ele, “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999, p. 21).

A apropriação dos gêneros constitui uma forma de socialização, por meio da qual os sujeitos investem em ações de linguagem. As atividades verbais se realizam por meio de textos empíricos, conforme ele assevera:

O texto singular ou empírico, portanto, designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular (BRONCKART, 1999, p. 77).

Sob essa ótica, os textos constituem manifestações empíricas das ações de linguagem, que veiculam uma mensagem organizada com vistas a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, em um espaço e tempo determinados. Ao considerar que todo texto é construído com base no modelo de um gênero e que todo texto pertence a um conjunto de textos ou a um gênero, Bronckart (1999, p. 75) preferiu adotar a expressão gênero de texto em vez de gênero do discurso, conforme designação de Bakhtin (1997).

Marcuschi (2008), dialogando com Bakhtin (1997) e Bronckart (1999), também defende o caráter social dos gêneros e observa que os textos “apresentam padrões

sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Por considerar, como Bronckart (1999), que o texto é a materialização do discurso, esse pesquisador também adotou a expressão *gêneros textuais*.

Vale destacar, dos conceitos explorados por esses autores, alguns fatores determinantes na constituição dos gêneros, quais sejam: suas características sociocomunicativas, seu caráter histórico e social e ainda sua relativa estabilidade, visto que os gêneros podem sofrer alterações de acordo com os interesses comunicativos dos falantes pertencentes a determinada esfera ou domínio discursivo. Em Marcuschi (2008, p. 155), o conceito de domínio discursivo aproxima-se do que Bakhtin (1997) denomina ‘esfera da atividade humana’ e está relacionado com as instâncias discursivas (discursos acadêmicos, jornalísticos, jurídicos, etc.). Essas instâncias dão origem a um conjunto de práticas discursivas, as quais se consolidam em vários gêneros por vezes legitimados pela comunidade de falantes e instauradores de relações de poder.

Swales (1990, 2004) é outro autor que também defende a tese de que a comunicação verbal ocorre por meio de gêneros. Filiado à corrente sociorretórica dos gêneros, seu interesse precípua consistia em “avaliar os propósitos retóricos, revelar as estruturas da informação e explicar escolhas sintáticas e lexicais.” (SWALES, 1990, p. 3). Esse pesquisador nos oferece uma definição bastante consistente e complexa de gênero:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham algum conjunto de propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos *experts* da comunidade do discurso original e, assim, constituem a lógica para o gênero. Essa lógica molda a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe a escolha de conteúdo e estilo. Propósito comunicativo é tanto um critério privilegiado quanto um que opera para manter o escopo de um gênero como aqui concebido estritamente focado em ação retórica comparável. Além do propósito, exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se todas as altas expectativas de probabilidade forem realizadas, o exemplar será visto como prototípico pela comunidade do discurso original. Os nomes do gênero herdados e produzidos por comunidades de discursos e importados por outros constituem comunicação etnográfica valiosa, mas normalmente requerem mais validação. (SWALES, 1990, p. 58, tradução nossa)

Essa definição nos leva a compreender que, como classe de eventos comunicativos, os gêneros são categorizados a partir de padrões formais e/ou contextuais recorrentes nas ações de linguagem. A linguagem se constitui pelo discurso, seus agentes, sua função bem como pelo contexto de produção e recepção. Os propósitos comunicativos ganham destaque na concepção do autor, que considera os gêneros, salvo algumas exceções, como “veículos comunicativos para a concretização de objetivos” (SWALES, 1990, p. 46). É importante ressaltar que um gênero pode compartilhar mais de um propósito comunicativo, que nem sempre se manifestam explicitamente ou podem ser claramente identificados. Quanto à comunidade de discurso, esta se constitui de um conjunto de pessoas que compartilham entre si um grupo de repertórios de gêneros com traços retóricos bem definidos e que têm como função social a validação das atividades interacionais, assim como a capacidade de produzir novos gêneros. (BIASI-RODRIGUES; ARAÚJO; SOUZA, 2009, p. 31-32).

Como pedagogo, as reflexões de Swales (1990; 2004) incidem sobre o trabalho com gêneros acadêmicos. O autor defende sistematicamente a necessidade de capacitar os aprendizes no mundo da pesquisa de forma que eles se tornem proficientes linguística e socialmente nas diferentes atividades acadêmicas. Para ele, as práticas de comunicação e identidades sociais são adquiridas somente por meio da imitação das atividades comunicativas ocorridas na comunidade acadêmica. Suas considerações são de suma importância nesta pesquisa, principalmente quando nos propomos tratar de letramentos acadêmicos, como será visto a seguir.

3 GÊNEROS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Swales (2004) considera os gêneros acadêmico-científicos como produtos e processos comunicativos decorrentes da interação em ambientes educacionais. Do artigo de pesquisa escolar à palestra universitária informal, o autor analisa modelos estruturais de gênero, suas relações intertextuais e sua comunidade acadêmica. O autor traz as contribuições de Fichelov's (1993) acerca das metáforas de gênero e discorre sobre a distribuição e inter-relação de gêneros, bem como seus cenários locais e conexões institucionais. Entre tais metáforas, destaca-se a concepção de gêneros como frames, emprestada de Bazerman (1997, p 19), para quem os gêneros são ambientes de aprendizagem nos quais o significado é construído e os pensamentos que formamos assim como as comunicações por meio das quais interagimos são configuradas. Sob essa perspectiva, os gêneros podem ser compreendidos como um procedimento sociocognitivo, visto que favorecem construções retóricas diferentes, práticas de pesquisa e ações sociais por parte da comunidade.

Nessa mesma linha de raciocínio, Kay e Dudley-Evans (1998, p. 310) chamam a atenção para o fato de que os gêneros constituem uma ferramenta pedagógica muito poderosa, já que eles proporcionam uma visão dos tipos de discurso que eles precisam compreender e produzir na fala e na escrita. Além disso, possibilitam uma compreensão de por que um discurso é do jeito que é, por meio de uma consideração de seu contexto social e de seu propósito. Ressaltamos que é possível que diferentes discursos se manifestem em exemplares distintos de um mesmo gênero. Contudo, os gêneros acadêmico-científicos definem bem seu tipo de discurso na esfera científica e o monitoramento docente, em ambiente escolar ou acadêmico, também contribui para isso.

Swales (1990, 2004) observa que o êxito dos alunos graduandos e pós-graduandos está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção dos gêneros que emergem e constituem a cultura acadêmica, expressa pela legitimação de vozes sociais, da cultura e das relações de poder características dessa comunidade. Daí a importância de que sejam engajados em atividades de pesquisa que integrem os sujeitos, os objetos de conhecimento e os instrumentos necessários a esse empreendimento.

A partir de contribuições de diferentes construtos teóricos, sobretudo os que defendem a natureza social dos gêneros, Bezerra (2012, 2015) e Araújo e Bezerra (2013) refletem sobre a estreita relação entre o conceito de gênero e as práticas e eventos de

letramento. Para os autores, as relações humanas estabelecidas a partir da escrita ocorrem por meio de gêneros textuais que circulam em uma comunidade linguística, cujos participantes necessitam desenvolver habilidades específicas de letramento para atuarem nela com proficiência. Assim sendo, para que os estudantes se engajem em eventos de letramento acadêmico, é fundamental que eles se apropriem das práticas discursivas características de sua comunidade, que envolvem linguagem e conhecimentos científicos específicos, bem como capacidade de pesquisa e de argumentação, entre outros requisitos.

Lea e Street (*apud* BEZERRA, 2012, p. 248) observam que “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento”. Entretanto, para que ocorra a produção de conhecimento na esfera científico-acadêmica, é fundamental que os docentes universitários motivem os graduandos a desenvolver atividades de pesquisa, cujos resultados sejam apresentados em forma de textos acadêmicos, entre os quais podemos citar o resumo, a resenha, o ensaio, o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC e o artigo científico. Figueiredo e Bonini (2006, p. 417) refletem sobre a dificuldade de muitos alunos graduandos e pós-graduandos em sistematizar o conteúdo pesquisado em gêneros acadêmicos. Além de apresentarem dificuldades relacionadas às habilidades linguísticas, eles também não têm domínio da estrutura composicional dos gêneros e de seu conteúdo temático, em que se requer o desenvolvimento de um raciocínio argumentativo e/ou expositivo fundamentado na apreciação de teorias, análise de fatos, exposição de ideias e elaboração de conclusões. Considerando que essas habilidades são essenciais para a formação de um sentimento de pertencimento à comunidade discursiva acadêmica, essa falta de autonomia acarreta a ausência de uma identidade com esse meio e um distanciamento do aluno das atividades de pesquisa, tão essenciais para que ele desenvolva sua capacidade investigativa e de aprender a aprender.

Esse alheamento em relação às atividades de pesquisa na universidade, bem como ao domínio de gêneros que circulam na esfera acadêmica, torna-se ainda mais evidente se considerarmos que, na educação básica, as atividades de pesquisa também não são estimuladas e tampouco consideradas como uma proposta educativa, embora os documentos oficiais brasileiros orientem nesse sentido. A consequência é que os alunos chegam ao ensino superior com pouca bagagem intelectual, necessária para sua inserção no universo da pesquisa. A universidade torna-se um espaço de múltiplas possibilidades a ser descoberto e o tempo da integralização de uma grade curricular no ensino superior acaba sendo pouco para que os alunos construam uma identidade cultural e um sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica.

Chamamos a atenção para o artigo 22 da LDB nº 9394/96, segundo o qual a educação básica deve oferecer aos educandos os meios necessários para progressão no trabalho e em estudos posteriores. As teorias construtivistas (PIAGET, 1976) e socioconstrutivistas (VYGOTSKY, 1984) reforçam a importância e a necessidade de se investir em projetos de educação em que o aluno seja o agente da própria aprendizagem em superação a um modelo tradicional segundo o qual o professor atua como centralizador e transmissor do conhecimento. A inserção de atividades de pesquisa nos currículos escolares da educação básica oportuniza que os alunos abandonem a passividade de uma educação bancária (FREIRE, 2005), conquistando sua própria autonomia enquanto leitores e produtores de textos científicos.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), documento que define o conjunto das aprendizagens essenciais ao longo das etapas e modalidades da educação básica, inclui as atividades de pesquisa como uma das oito competências gerais a serem desenvolvidas pelos alunos:

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, p. 9).

Ganha destaque o caráter científico, o rigor metodológico e a abordagem inter e transdisciplinar da pesquisa, que, além de ser um compromisso de cada área, deve perpassar conhecimentos de todas as demais, por meio de ações que envolvem a leitura, a seleção e validação de dados por meio de um método específico, bem como o tratamento e organização das informações. Para a BNCC, a pesquisa

[...] inclui tanto procedimentos relacionados à busca simples (mas confiável) de informações, envolvendo comparações e seleções, para responder diretamente a uma questão – um dos sentidos do termo “pesquisa” –, quanto procedimentos que envolvem algum método para a busca mais minuciosa e acurada de respostas a questões mais complexas, não respondíveis diretamente. (BRASIL, 2018, p. 515).

Trazemos para esse diálogo a afirmação de Paulo Freire, segundo o qual “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2001, p. 32). Cabe ao educador estimular os saberes dos educandos por meio do exercício da curiosidade, que os instiga à imaginação, observação, questionamento, elaboração de hipóteses e a uma explicação epistemológica. É por meio da construção do conhecimento que o homem irá compreender sua relação com a natureza e com os outros homens, podendo, desse modo, agir e transformar a realidade.

A BNCC, no âmbito da língua portuguesa, determina que o campo das práticas de estudo e pesquisa seja constitutivo dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e de todo o ensino médio. No ensino médio, esse campo “abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica.” (BRASIL, 2018, p. 488-489).

A BNCC destaca diferentes gêneros, suportes e mídia impressa ou digital que constituem objeto de conhecimento contextualizado para a socialização dos estudos e pesquisas ao longo de todas as etapas da educação básica. Entre eles, podemos citar os eminentemente orais (seminário, apresentação, debate, mesa-redonda, etc.), os escritos (relatos de experimentos, quadros sinóticos, gráficos, tabelas, infográficos, diagramas, entrevistas, notas de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, relatórios, esquemas, resumos, artigo de divulgação científica, artigo científico, ensaio, monografia, etc.) e os multissemióticos (cartografia animada, videominuto, documentário, vlog científico, podcast, relato multimidiático de campo, verbete de enciclopédia digital colaborativa, revista digital, fotorreportagem, foto-denúncia etc.).

A implementação de práticas de letramento que envolvem o estudo e a pesquisa facilita o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita, a capacidade de questionar, maior compreensão do funcionamento sociocomunicativo dos gêneros discursivos característicos dessa esfera comunicativa, a expressão de autoria, bem como maior identificação com o universo da pesquisa. Nesse sentido, é fundamental que os alunos da educação básica sejam orientados para a leitura e escrita desses tipos de textos, respeitados os níveis de maturação e de aprendizagem em que se encontram.

Um trabalho com pesquisas e práticas na educação básica que favoreça situações vivenciais voltadas para a formação dos educandos certamente proporcionará, entre outras vantagens, menor distanciamento e maior integração entre os diferentes níveis de ensino; o investimento em processos formativos e de atenção aos contextos das práticas escolares; e melhor preparo do aluno para ingresso na educação superior. A realização competente de eventos de letramento nessa modalidade de ensino facilitará, sobretudo, na graduação, a participação dos graduandos nas atividades e procedimentos atinentes às esferas científicas, a autonomia no exercício dessas práticas, a construção de uma identidade com sua comunidade de discurso, bem como a compreensão da importância desse aprendizado para o prosseguimento dos estudos e formação para o trabalho.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo da pesquisa realizada foi refletir sobre o conhecimento dos alunos iniciantes em um curso de graduação sobre os gêneros acadêmicos e a percepção destes quanto às práticas de letramento acadêmico. Consideramos, para isso, a pergunta-chave: Quais são as concepções e as expectativas sobre práticas de letramento acadêmico internalizadas pelos alunos ingressantes em um curso de graduação em Letras? Nossa hipótese foi que a ausência de desenvolvimento de atividades de pesquisa na educação básica e também a pouca familiaridade com gêneros acadêmicos constituem obstáculos para o desenvolvimento de práticas de letramento na graduação.

A metodologia adotada, quanto ao objetivo específico, foi a pesquisa explicativa, com vistas a identificar, registrar e analisar as causas do fenômeno estudado (GIL, 2019). Para alcance dos resultados, recorreremos tanto a procedimentos de análise experimental/quantitativa quanto de análise qualitativa. O *corpus* analisado consistiu de um questionário constituído de 8 (oito) perguntas, aplicado a 28 (vinte oito) alunos recém-ingressos em um curso de Letras com especialidade em tecnologias de edição, ofertado por uma escola da rede federal de ensino em Minas Gerais, em sua primeira aula da disciplina Oficina de Texto Acadêmico e Comunicação Científica, ministrada no primeiro semestre de 2020.

Os resultados sinalizam baixo grau de conhecimento, por parte dos alunos, acerca do funcionamento sociocomunicativo dos gêneros acadêmicos, embora eles validem a importância de tais conhecimentos em sua carreira profissional. Este trabalho se justifica, pois oportuniza maior reflexão e compreensão de como a prática da pesquisa e o agir discursivo por meio dos gêneros acadêmicos, ainda na educação básica, respeitados os níveis de aprendizagem, podem favorecer aos alunos graduandos a construção de conhecimentos, a formação de uma consciência em relação à atuação social da academia, bem como uma sensação de pertencimento ao ambiente acadêmico.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O questionário aplicado aos recém-ingressos na faculdade de Letras consistiu das seguintes perguntas:

1. Um dos objetivos da universidade é a construção do conhecimento. O que você compreende como produzir conhecimento na universidade?
2. O nome desta disciplina é “Oficina de Texto Acadêmico e Comunicação Científica”. O que você compreende como gêneros textuais acadêmicos?
3. Ao longo de sua formação estudantil, relacione alguns gêneros acadêmicos que você costumava ler e produzir.
4. Que desafios (ou dificuldades) você encontrava para ler e produzir os gêneros relacionados na questão anterior?
5. Que características ou qualidades um bom texto acadêmico deve possuir?
6. Quais habilidades ou conhecimentos você julga imprescindíveis para a leitura e a produção de gêneros textuais acadêmicos?
7. Que importância você atribui ao domínio desses gêneros para sua vida acadêmica?
8. Que importância você atribui ao domínio desses gêneros para a carreira profissional que você escolheu?

Quadro 1 – Atividade diagnóstica

Fonte: Dados dos autores

Optamos por fazer um questionário com respostas abertas, de modo a permitir que o respondente expressasse espontaneamente seus conhecimentos ou opiniões sem que suas respostas fossem induzidas a partir de opções preestabelecidas. Isso tornaria mais verossímil a pesquisa a que nos propusemos. Os insumos foram tabulados e processados em planilhas eletrônicas elaboradas no Excel, um editor da Microsoft. Os resultados obtidos foram interpretados mediante análise dos dados, considerando-se, para tal, a frequência das respostas apresentadas pelos respondentes.

Optamos por fazer um recorte das perguntas e dos dados categorizados; assim, foram descritas e analisadas somente as questões de nº 2, 4, 5 e 8. Essa escolha decorreu da complexidade dos resultados obtidos, do espaço do artigo, ainda pelo fato de que essas questões, por focalizarem conteúdos relativos aos gêneros acadêmicos e suas expectativas em relação a letramento acadêmico, ajudam-nos a compreender melhor o nível de conhecimento dos graduandos sobre essa abordagem.

Passaremos à exposição e discussão dos dados destacados para, em seguida, tecermos nossas considerações sobre eles.

5.1 A PERSPECTIVA DOS ALUNOS RECÉM-GRADUANDOS

A questão 2 do questionário solicitava que os recém-graduandos respondessem o que eles compreendiam como gêneros textuais acadêmicos. A categorização dos dados foi feita considerando-se, principalmente, a noção de gêneros proposta por Bakhtin (1997) e Swales (1990; 2004), com destaque para o conteúdo temático/propósito comunicativo, a construção composicional, estilo, exemplos de gêneros, agentes e esfera de circulação. O Quadro 2 mostra os resultados obtidos:

Conteúdo temático/Propósito	Índices	Construção composicional	Índices
Comunicação / propagação do conhecimento	9	Formas de texto	3
Estudo e Pesquisa acadêmica	7	Tipos textuais	1
Compreensão e interpretação de textos	2	Atributos factíveis	1
Objetivo único	1	Produções literárias	1
Estilo	Índices	Exemplos de gêneros	Índices
Norma culta	1	Resenhas	6
Formalidade	2	Resumos	3
Expressões técnicas	1	Artigo acadêmico	7
		Monografias	3
		Dissertações	3
		Teses	3
		TCC	4
		Ensaio	1
		Conto	1
		Crônica	2
		Poesia	1
		Projetos	1
		Roteiro	1
		Relatórios técnicos	1
Esfera de circulação	Índices	Agentes	Índices
Universidade	8	Alunos	3
Faculdade	1	Professores	1
Graduação	1	Autor	1
Academia	1		
Meio educacional	1		
Outros ambientes	4		
Campo de conhecimento que chamamos de ciência	1		

Quadro 2 – Definição de gêneros textuais acadêmicos

Fonte: Dados dos autores.

Em relação ao conteúdo temático/propósito comunicativo, chamou-nos a atenção o número de respostas relacionadas à comunicação, conhecimento e pesquisa acadêmica. Entretanto, tal ocorrência se dá precipuamente por paráfrases da própria questão, não significando necessariamente um conhecimento sistematizado sobre o assunto, conforme elucidam os seguintes trechos de enunciados:

- “[...] tem como objetivo aproximar e tornar mais fácil a comunicação entre alunos e professores [...]”;
- “[...] gêneros em que se propõem respostas e resultados de informações dadas mediante pesquisas [...]”;
- “[...] gêneros voltados ao desenvolvimento e propagação de conhecimento [...]”.

As definições sobre gênero foram escassas, conforme pudemos observar em relação à construção composicional, referenciada com apenas seis índices, sendo que, entre eles, pôde-se verificar certa confusão de terminologia com a menção a tipos textuais e a produções literárias. As informações relativas ao estilo especificam a preferência pelo uso

da modalidade culta da língua, comumente exigida nas atividades escolares, principalmente em textos formais. Quanto aos exemplos de gêneros citados, sobressaem os estritamente acadêmicos, entre os quais se destacam a resenha e o artigo acadêmico (expressão citada nas respostas). Entretanto, chamou-nos à atenção a recorrência de gêneros literários, que, embora sejam objeto de conhecimento na graduação em Letras, apresentam, entre outros fatores, propósito comunicativo diferente daquele dos gêneros acadêmicos.

Quanto à esfera de circulação, ganha notoriedade o ambiente acadêmico, certamente pelo adjetivo especificador dos gêneros em estudo. Atentamos para a referência a outros ambientes, embora estes sejam especificados vagamente, como “ambientes parecidos” e “outros setores da sociedade”. O uso de tais expressões pode sugerir o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre o universo acadêmico e outras instâncias sociais.

Já a referência aos agentes circunscreveu-se basicamente aos sujeitos comumente presentes na sala de aula, física ou virtualmente. Não houve nenhum destaque, por exemplo, aos agentes responsáveis pelo funcionamento da biblioteca escolar e pelos departamentos de pesquisa e extensão, que cuidam da preparação e divulgação de editais de projetos, bem como pela divulgação científica e tecnológica, entre outras ações. Também não há nenhuma referência a grupos de pesquisa, comitês de ética, tampouco a instituições de fomento. Ressalta-se, com isso, o desconhecimento de que os objetivos de uma comunidade acadêmica não se restringem a práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula, envolvendo também atividades de pesquisa e extensão que se expandem para outros departamentos da instituição e para além de suas dependências.

A questão 4 visava a mapear os desafios ou dificuldades encontradas pelos graduandos no ato de leitura e produção de gêneros acadêmicos. Foram elencados os seguintes descritores (Quadro 3):

Leitura	Índices	Produção	Índices
Termos técnicos/linguagem formal	8	Desconhecimento dos aspectos temático-composicionais dos gêneros	10
Dificuldade de compreensão	6	Problemas de coerência e coesão textual	12
Déficit de aprendizagem na educação básica	5	Domínio de vocabulário / linguagem formal	2
Dificuldade de concentração	1	Desconhecimento das regras da ABNT	2
Falta de acesso a livros e à internet	1	Falta de ensino/incentivo	6
Textos escritos em idiomas	1	Ensino médio defasado	1
		Temas desinteressantes	1
		Falta de tempo	1
		Receio quanto a plágio	1
		Falta de concentração	1

Quadro 3 – Desafios encontrados para a leitura e produção de gêneros textuais acadêmicos

Fonte: Dados dos autores.

Os dois primeiros itens do quadro relacionados à leitura evidenciam a pouca familiaridade dos graduandos com os gêneros acadêmicos e as convenções comunicativas que circulam na comunidade acadêmica, o que acarreta dificuldade de compreensão textual. Essa dificuldade, entretanto, não reside apenas no fato de os graduandos se encontrarem em um ambiente ainda novo e desconhecido para eles. Sob esse ponto de vista, essa desestabilização seria normal, visto que eles estão no início de uma nova etapa, em que se faz necessária a assimilação crítica de novos conceitos e construção de conhecimentos essenciais a seu processo de formação. O déficit de aprendizagem na educação básica também é um indicador expressivo na pesquisa e sinaliza a falta de domínio de conceitos científicos basilares para sua aprendizagem, a ausência de habilidades e estratégias essenciais para a construção do saber e resolução de problemas, bem como a capacidade de se posicionar criticamente diante dos fatos e das leituras realizadas.

Situação semelhante pudemos encontrar nos insumos relativos à produção de gêneros acadêmicos, que também sinalizam o baixo índice de conhecimento deles e de seu funcionamento sociocomunicativo. É o que se pode depreender dos seguintes trechos de enunciados:

- “[...] compreender as diferenças entre gêneros como fichamentos, resumos e resenhas.”
- “[...] entender as diferenças entre gêneros (resenha x crítica) [...]”
- “[...] apresentar ideias claras, objetivas e coerentes [...]”
- “[...] apresentar as informações de forma correta e com coesão.”

A ausência de uma aprendizagem significativa, que possibilite maior domínio da produção textual dos gêneros e uma ancoragem para novos conhecimentos, também fica evidente nos seguintes trechos de enunciados:

- “[...] falta de incentivo a reconhecer, estudar e produzir textos acadêmicos [...]”
- “[...] falta de ensino de realmente como produzir textos [...]”
- “[...] ensino médio extremamente defasado, raso.”

Observe-se, por esses dois conjuntos de informações retirados da pesquisa, que as dificuldades se concentram não só nos aspectos temáticos, discursivos, estilísticos e composicionais dos gêneros, como também em outros relativos à clareza, objetividade, concisão, coerência e coesão que envolvem a produção textual. Em outras palavras, a defasagem na redação de textos transcende o conhecimento dos gêneros acadêmicos e envolve a falta de conhecimento dos fatores de textualidade e o domínio das habilidades de escrita. Embora sejam conteúdos previstos nos documentos legais de ensino de língua portuguesa e apresentados nos manuais didáticos, os alunos sentem que não construíram uma aprendizagem efetiva destes. Os dados apresentados denunciam a deficiência de aprendizagem e a ausência de motivação na educação básica como fatores responsáveis pela falta de habilidades para dominar um procedimento de escrita consistente, consciente e autônomo.

Investigamos, na questão 5, qual o grau de consciência dos recém-graduandos quanto às características ou qualidade de um bom texto acadêmico. Para a sistematização das informações, recorreremos à teoria dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997; SWALES, 1990, 2004) e da Linguística Textual (KOCH, 2000, 2008). As principais respostas para essa pergunta foram assim catalogadas (Quadro 4):

Características de um bom texto acadêmico	Índices
Gêneros - Aspectos temáticos	26
Gêneros - Aspectos Composicionais	6
Gêneros - contexto sociocomunicativo	2
Coerência	9
Coesão / Domínio da escrita	8
Clareza	17
Concisão / objetividade	9
Correção / linguagem formal	3
Referências bibliográficas	4
Observância às normas da ABNT	2

Quadro 4 – Características de um bom texto acadêmico

Fonte: Dados dos autores.

As respostas oferecidas não refletem nenhum conhecimento aprofundado dos conteúdos e teorias abordadas, tampouco boa articulação de ideias e argumentos expressos, mas são importantes para indiciar conhecimentos prévios e aspectos de cognição situada. Quanto aos aspectos temáticos dos gêneros, sobressaem insumos do tipo “objetivos tangíveis de serem pesquisados”, “bom referencial teórico”, “apresentar fatos, hipóteses bem elaboradas, propostas de reflexão” e “apresentar conclusões, propor soluções, investigações e continuidade da pesquisa desenvolvida”. Em relação aos aspectos composicionais, registram-se dados como “fidelidade ao gênero de texto” e “estrutura adequada de acordo com o gênero”, no entanto não há referência a nenhum gênero específico, muito menos a elementos que definem seu acabamento geral. Quanto ao contexto sociocomunicativo, encontramos duas vagas referências: “contexto importante e necessário de acordo com o tema” e “proximidade com o receptor do texto”, o que também não contribui muito para se afirmar que há um conhecimento elaborado sobre a questão.

Coerência e coesão textual (KOCH, 2000, 2008) são dois fatores de textualidade muito trabalhados na educação básica, principalmente nos anos finais do ensino médio, quando os alunos se preparam para os exames de seleção para o ensino superior. O mesmo pode-se dizer a respeito de clareza, concisão, objetividade e correção, elementos essenciais que nortearão o estilo de linguagem exigido nas escolas para a redação técnico-científica. O objetivo almejado é a produção de textos bem estruturados, com parágrafos devidamente organizados, por meio de elementos coesivos apropriados e ideias expressas em sequências claras, lógicas e objetivas, de modo a configurar um todo coerente e coeso. As respostas dadas evidenciam que os alunos desenvolveram a consciência do que é um bom texto, embora isso, por si só, não seja garantia de uma boa escrita, conforme já destacado nas respostas das questões anteriores.

Outro aspecto recorrente nas respostas dadas foram as referências bibliográficas e as normas da ABNT. Os alunos devem ser estimulados a produzir textos não de forma artificial, mas a partir de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado e de pesquisa em diferentes fontes bibliográficas, para que possam expandir o conhecimento, confrontar ideias, construir seus próprios pontos de vista e organizá-los em textos de

acordo com as normas de padronização técnica. Atividades que exijam esse grau de complexidade lhes permitirão ampliar sua capacidade de análise e reflexão, o desenvolvimento do pensamento abstrato, do raciocínio crítico, as habilidades de pesquisa e sistematização do conhecimento por meio de linguagens, símbolos e códigos apropriados.

A questão 8 buscou observar as expectativas dos graduandos quanto à aprendizagem e ao domínio dos gêneros acadêmicos para a carreira profissional. Em síntese, as respostas dadas foram as seguintes (Quadro 5):

Importância quanto ao domínio gêneros para a carreira profissional	Índices
Favorecem a atuação profissional	13
Favorecem a construção da carreira profissional	7
Contribuem para a elaboração e a troca de novos conhecimentos e informações	11
Contribuem para a atuação na área da pesquisa	5

Quadro 5 – Importância do domínio dos gêneros para a carreira profissional

Fonte: Dados dos autores.

Os trechos de enunciados das respostas exemplificam as ideias resumidas acima:

a) Atuação profissional:

- “[...] favorece a execução de trabalhos nas funções de editor, tradutor e redator.”
- “[...] favorece a execução de trabalhos como revisor de textos.”
- “[...] ajuda a crescer como profissional na carreira acadêmica.”
- “[...] sustentam a profissão de jornalismo e comunicação.”

b) Construção da carreira profissional:

- “[...] favorece a inserção e atuação no mercado de trabalho [...]”
- “[...] pré-requisito para um bom profissional na área [...]”

c) Elaboração e troca de novos conhecimentos e informações:

- “[...] aprofundamento técnico e científico [...]”
- “[...] ajuda a desenvolver o senso crítico, o foco e a coerência [...]”
- “[...] estimula o ciclo do conhecimento [...]”
- “[...] favorece a troca de conhecimentos [...]”

d) Atuação na área da pesquisa:

- “[...] favorece a pesquisa e a discussão sobre vários assuntos.”
- “[...] auxilia nas atividades de pesquisa [...]”

Essas respostas especificam o campo de atuação dos graduandos no curso de Letras com ênfase em tecnologias de edição. A profissão lhes permite atuar como editores e revisores de textos em diversos suportes e diferentes mídias. Também poderão ocupar cargos de gestores e assistentes editoriais, assessores culturais, entre outros. Caso optem pelo campo de licenciatura, poderão fazer complementação do curso na própria universidade e, se quiserem investir em pesquisa, a instituição oferece mestrado e doutorado na área.

Ressaltamos que as respostas apresentadas foram bastante genéricas e sem muita consistência. Os respondentes não se preocuparam em refletir, por exemplo, sobre como, em que medida e em quais aspectos o conhecimento dos gêneros acadêmicos poderá ajudá-los no exercício da profissão. Também não manifestaram nenhum comentário sobre a socialização dos conhecimentos em eventos ou publicações de natureza científica, prática fundamental para a divulgação de pesquisas realizadas. A ausência de informações desse tipo especifica o baixo grau de consciência dos alunos relativo tanto à importância da aprendizagem dos gêneros acadêmicos para a consolidação de sua carreira profissional, quanto aos propósitos comunicativos desses gêneros. Sinaliza também a necessidade de as instituições investirem em práticas de pesquisa e em atividades de letramento que possam contribuir para a construção de uma expressão de identidade dos graduandos com a comunidade acadêmica e suas manifestações discursivas.

5.2 UM OLHAR PARA ALÉM DOS DADOS

Os dados e as considerações feitas com base na investigação realizada estimulam-nos a propor algumas reflexões sobre práticas de letramento necessárias para a formação de sujeito pesquisador, crítico e autônomo em suas leituras e produções. Enfatizamos, nesse sentido, as contribuições de Bakhtin (1997), Bronckart (1999) e Marcuschi (2008) sobre os gêneros discursivos, e as de Swales (1990; 2004) quanto à aprendizagem dos gêneros acadêmicos. Dois aspectos básicos mereceram nossa atenção especial, pelas implicações com os resultados focalizados: a necessidade de uma formação consolidada sobre gêneros que integram a pesquisa na educação básica e a expectativa dos recém-graduandos em relação ao letramento acadêmico na graduação.

A demanda por práticas pedagógicas que estimulem a aprendizagem por meio de pesquisas na educação básica tem se constituído como objeto de reflexão de vários pesquisadores, principalmente aqueles alinhados à proposta socioconstrutivista de Vygotsky (1984). Tais estudiosos acreditam estar superado um modelo de ensino-aprendizagem focado na ação do professor transmissor do conhecimento. Esse modelo consiste na apresentação de um conjunto de regras constituintes de um conjunto de referências essenciais para que os alunos possam se empenhar na resolução de tarefas escolares. Esse método de ensino mecanicista sofre severas críticas por desconsiderar os conhecimentos prévios, a criatividade, a capacidade de pesquisa e de reflexão dos alunos, bem como suas oportunidades de participar e de interagir ativamente na construção de conhecimentos que os conduzirão à elaboração de novas aprendizagens. Na educação básica, a pesquisa deve envolver tanto os conhecimentos científicos já consolidados nas práticas de referência, como a produção de novos conhecimentos atinentes a seu contexto histórico-social.

A implementação de práticas de pesquisa na educação básica implica necessariamente o ensino e a aprendizagem de gêneros acadêmico-científicos essenciais para a formalização dos conhecimentos construídos. As práticas de letramento devem considerar tanto os gêneros convencionalmente instituídos (resumo, resenha, relatório científico, etc.) como outros que facilitam a síntese, a contextualização, a interpretação e a generalização de dados, como a tabela, o gráfico, o infográfico, etc. Igualmente importantes, mas que nem sempre gozam do mesmo prestígio, embora também devam ser ensinados, são os gêneros utilizados em eventos acadêmico-científicos para

apresentações verbo-visuais, como a exposição acadêmica, a conferência, o debate, entre outros. Uma abordagem de letramento em gêneros articulada com as práticas de pesquisa é importante, sobretudo porque possibilita a contextualização do ensino e a formação do raciocínio crítico e investigativo, que favorecerão o desenvolvimento de habilidades.

Ao organizar o currículo por campos de atuação, a BNCC (BRASIL, 2018) criou o campo das práticas de estudo e pesquisa, que, nos estudos de Língua Portuguesa, pode favorecer a organização dos saberes, bem como a articulação destes com outras áreas de conhecimento e com outros projetos e escolhas pessoais. Também poderá contribuir para a participação dos estudantes em projetos de iniciação científica bem como a demonstração de trabalhos em feiras de ciências e outros eventos dessa natureza, possibilitando o contato com ricas e diversificadas experiências dentro e fora do ambiente escolar. Entre outras, a expectativa é a implementação e o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas que encaminhem propostas de investigação com vistas à solução de problemas e à aprendizagem autônoma.

O desenvolvimento de atividades de pesquisa integradas aos estudos dos gêneros discursivos inerentes a ela, bem como a participação em eventos de natureza científica, podem constituir um diferencial para os estudantes recém-ingressos nas instituições de ensino superior. Isso porque as habilidades trabalhadas na educação básica lhes favorecerão o exercício do pensamento científico, crítico e criativo, fundamental para investigação de fatos, elaboração e testagem de hipóteses, formulação, resolução e proposição de soluções para as questões e problemas com os quais se defrontarão em sua rotina acadêmica.

Entretanto, como outras pesquisas apontam, a falta de autonomia dos graduandos em relação à investigação científica e ao domínio adequado dos gêneros acadêmicos é um fato indiciador de que a prática da pesquisa também não está consolidada nos cursos de graduação. Lüdke e Cruz (2005) observam que a formação para a pesquisa na graduação fica sob o encargo de alguns docentes pesquisadores, que selecionam alunos com vistas à participação em grupos de pesquisa, atividades de monitoria, pesquisa de campo, participação em eventos científicos, etc. Aranha (2009) denuncia a ausência de disciplinas nas grades curriculares dos cursos voltadas para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos, ainda que a publicação dos resultados de suas pesquisas seja desejável.

Bezerra (2015) destaca a importância de um envolvimento ascendente dos graduandos com a leitura e a produção dos gêneros relacionados à pesquisa para a construção da sua identidade como participante legítimo e legitimado da comunidade acadêmica. Motta-Roth (1999) argumenta que o uso dos gêneros na academia mantém e medeia o saber instituído, sendo necessário o desenvolvimento de uma consciência sociorretórica por parte dos alunos e dos professores sobre as diferentes possibilidades do discurso. A participação ativa e a permanência dos graduandos na academia só se efetivarão se eles se apropriarem das convenções sociocomunicativas e pragmáticas dessa comunidade, o que implica o desenvolvimento das habilidades de letramento indispensáveis para a construção de uma identidade com a academia.

Em síntese, se almejamos que nossas escolas formem sujeitos pesquisadores e uma cultura da pesquisa, precisamos pensar em um *continuum* de ações que envolvam tanto a educação básica quanto a superior, ou ambas em conjunto na busca de soluções que possam maximizar as atividades com foco nesse segmento. Uma série de medidas pode ser tomada nesse sentido, a saber:

- a) organização das grades curriculares dos cursos superiores, entre eles os de licenciatura, que irão formar novos professores para atuar na educação básica. É fundamental que, nas matrizes dos cursos, sejam inseridas disciplinas voltadas para a metodologia da pesquisa e estudo dos gêneros acadêmicos, bem como a inserção de práticas de investigação científica nos conteúdos programáticos das disciplinas em geral.
- b) Administração do tempo e do espaço escolar na educação básica, que possibilite o investimento em práticas de pesquisa e publicação dos resultados por meio de gêneros discursivos condizentes e suportes adequados, obviamente respeitado o nível de conhecimento dos alunos.
- c) Estímulos aos alunos e professores para participarem de eventos de iniciação científica, como feira de ciências, inovação e tecnologia; congressos; publicação de artigos científicos, resenhas críticas, relatórios, entre outros gêneros que envolvem a pesquisa.
- d) Criação de grupos de pesquisa que possibilitem a reflexão, a tomada de decisões e criação de protótipos científicos, tecnológicos e educacionais que atendam à realidade da comunidade escolar e acadêmica.
- e) Aparelhamento das escolas com bibliotecas, laboratórios de pesquisa e de informática, além dos insumos e demais recursos necessários ao seu bom funcionamento.
- f) Formação de parcerias entre universidades e escolas da educação básica, e ainda entre empresas e escolas, com vistas a promoverem atividades conjuntas voltadas para a formação dos alunos e ainda para proposição de inovações científicas e tecnológicas.
- g) Investimento na carreira e na formação dos professores para que eles possam criar e implementar uma cultura de pesquisa no espaço escolar em que atuam.

Por fim, o fomento à pesquisa deve deixar de ser apenas dispositivo legal para se transformar em conhecimento e ação na educação básica e superior. Aprende-se a pesquisar investindo em práticas de pesquisa e na divulgação dos resultados por meio de gêneros específicos, que precisam ser ensinados. Se quisermos que nossos alunos desenvolvam habilidades de pesquisa, é fundamental que os objetos de conhecimento sejam trabalhados a partir de situações concretas que favoreçam práticas de investigação adequadas à sua realidade sócio-histórica. A leitura e a produção de textos acadêmico-científicos devem ser motivadas, dada sua importância tanto para a materialização e divulgação dos resultados das investigações realizadas, como para que o aluno possa criar uma identidade com o meio acadêmico e participar ativamente das atividades dessa esfera comunicativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, refletimos sobre a necessidade de desenvolvimento de práticas de letramento acadêmico-científico desde a educação básica, com vistas à formação de alunos capazes de estabelecer conexões com o conhecimento acadêmico-científico e a sociedade em que vivem. Arrolamos, na discussão, o referencial teórico acerca dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997; SWALES, 1990, 2004), com ênfase no

dialogismo, no caráter sócio-histórico, configuração básica, propósito comunicativo e esfera de atividade. Em seguida, refletimos sobre a importância do investimento em práticas de letramento na educação básica, conforme preconizam os documentos oficiais. Quanto à graduação, relacionamos algumas pesquisas que denunciam o baixo investimento em pesquisa e a dificuldade dos alunos em ler e produzir textos acadêmicos.

Procedemos ao levantamento de dados a partir de um questionário de oito questões abertas, que foram respondidas por um grupo de recém-graduandos no curso de Letras de uma escola da rede federal de ensino. Entre essas perguntas, quatro foram escolhidas para análise. Após o levantamento dos dados, organizamos as informações que contribuíram para responder a nossa pergunta-chave e atingir os objetivos da pesquisa. As respostas sinalizaram pouco conhecimento sobre os gêneros acadêmicos, o baixo nível de aprendizagem na educação básica relacionado à leitura e produção de gêneros acadêmicos e a importância do letramento acadêmico na e para a formação profissional.

A análise evidenciou a importância do investimento em atividades de pesquisa desde a educação básica em atendimento às normas expressas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Tais atividades serão mais bem-sucedidas se forem considerados os eventos de letramento, em especial a leitura e produção de gêneros envolvidos nas atividades de investigação científica. Uma formação sólida nesse nível de ensino contribuirá sobremaneira para a continuidade das atividades de pesquisa na graduação, bem como para a identificação e a sensação de pertencimento dos graduandos à comunidade acadêmica.

As considerações ainda destacam, entre outros aspectos, a necessidade de investimento, tanto na educação básica quanto na superior, em recursos humanos e tecnológicos que possibilitem à comunidade escolar promover a organização dos tempos e espaços essenciais à pesquisa; integração entre os diferentes níveis de ensino e ainda entre empresas e escolas, com o propósito de desenvolver atividades voltadas para o fomento da ciência e tecnologia em todos as esferas de atividade humana; e investimento na formação e na carreira dos professores com vistas à criação e implementação de uma cultura de pesquisa nas escolas. Ressaltamos, por fim, que a associação entre pesquisa e ensino configura-se como um indicador do aumento do padrão de qualidade de nossas escolas e torna mais expressiva sua função social na construção de uma sociedade autônoma, científica, tecnológica e culturalmente, e que investe na educação como um pilar para o desenvolvimento econômico e sustentável.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, S. The development of a genre-based writing course for graduate students in two fields. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Org.). *Genre in a changing world*. Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, p. 465-482, 2009.
- ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de letras. *DIÁLOGOS – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade*, n. 9, maio/jun. 2013.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. The life of genre, the life in the classroom. In: W. Bishop and; H. Ostrum (Eds.), *Genre and writing*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 1997, p. 19-26.

- BEZERRA, B. G. Gêneros acadêmicos em cursos de especialização: conjunto ou colônia de gêneros? *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 443-461, 2012.
- BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.
- BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUZA, C. S. T. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUZA, C. S. T. (Org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 17-32. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade).
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo, Educ, 1999.
- FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2019.
- KAY, H.; DUDLEY-EVANS, T. Genre: What teachers think. *ELT Journal*, v. 52, n. 4, p. 308-314, 1998.
- KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35 n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOTTA-ROTH, D. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. *Intercâmbio*, São Paulo, v. VIII, p. 119-128, 1999. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4029/2676>. Acesso em: 20 out. 2019.
- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.
- SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- SWALES, J. M. *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-210306-8520>

Recebido em: 27/05/2020 | Aprovado em: 21/09/2021

CONDIÇÕES DE LEITURA, RECEPÇÃO E EXEGESE DA OBRA BAKHTINIANA NO BRASIL *

Conditions of Reading, Reception, and Exegesis of the Bakhtinian Work in Brazil | Condiciones de lectura, recepción y exegesis de la obra de Bajtín en Brasil

Nathan Bastos de Souza**

Universidade Federal do Pampa (Unipampa),
Campus Bagé, RS, Brasil

Gabriella Cristina Vaz Camargo***

Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, Brasil

Grenissa Bonvino Stafuzza****

Universidade Federal de Catalão (UFCAT),
Instituto de Estudos da Linguagem, Catalão, GO, Brasil

Resumo: Este estudo apresenta elementos sobre as condições de leitura, recepção e exegese da obra bakhtiniana no Brasil. Para isso, levanta alguns aspectos biográficos de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, bem como um breve panorama histórico da recepção de seus textos na França, especialmente no final dos anos 60, com J. Kristeva. Ainda analisa quatro paratextos das obras de autores do Círculo de Bakhtin, com os quais debate as condições de leitura a partir de questões de tradução e recepção. Ao final, com base nas contribuições de Beth Brait, apresenta uma leitura da obra bakhtiniana com foco na Análise Dialógica do Discurso.

Palavras-chave: Obra bakhtiniana. Tradução. Recepção.

Abstract: This study presents elements about the conditions of reading, reception, and exegesis of Bakhtinian work in Brazil. For this purpose, it raises some biographical aspects of Bakhtin, Volochinov, and Medvedev, as well as a brief historical overview in respect of the reception of their texts in France, especially in the late '60s with Julia Kristeva. In addition, it analyzes four paratexts of works by some authors from the Bakhtin Circle with which we discussed the conditions of reading by investigating translation and reception matters. At the end, based on Beth Brait's contributions, there is a reading of Bakhtinian work with a focus on the Dialogical Discourse Analysis (DDA).

Keywords: Bakhtinian work. Translation. Reception.

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

** Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1560-2867>. E-mail: nathanbastos600@gmail.com

*** Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara (UNESP/FCLAr). Bolsista CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2499-3460>. E-mail: gabriella.v.camargo@unesp.br.

**** Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9077-0652>. E-mail: grenissa@gmail.com.

Resumen: Este estudio presenta elementos sobre las condiciones de lectura, recepción y exégesis de la obra de Bajtín en Brasil. Para ello, recolecta algunos aspectos biográficos de Bajtín, Volóchinov y Médvíedev, así como un conciso panorama histórico de la recepción de sus textos en Francia, especialmente a finales de los años 60, con J. Kristeva. Además, analiza cuatro paratextos de las obras de autores del Círculo de Bajtín, con las cuales discute las condiciones de lectura a partir de cuestiones de traducción y recepción. Al final, con base en contribuciones de Beth Brait, presenta una lectura de la obra de Bajtín con enfoque en el Análisis Dialógico del Discurso.

Palabras clave: Obra de Bajtín. Traducción. Recepción.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Os estudos do discurso, no Brasil, servem de subsídio teórico e metodológico para inúmeras pesquisas, em diferentes níveis, desde iniciações científicas até teses de doutorado e relatórios de estágios pós-doutorais. Têm recebido atenção de diversos pesquisadores e grupos de pesquisa, nos quais se têm produzido as condições necessárias para o desenvolvimento de um trabalho analítico ao mesmo tempo à luz dos estudos de autores estrangeiros e desenvolvendo contribuições decisivas “à moda brasileira”. Neste sentido, por exemplo, temos a Teoria do silêncio, desenvolvida por Eni Orlandi à luz de M. Pêcheux, a Semiótica da canção, desenvolvida por Luiz Tatit com base na semiótica greimasiana, e a Semântica do acontecimento, de Eduardo Guimarães, pautando-se em Ducrot e Benveniste.

A partir de algumas contribuições, nessa mesma linha de raciocínio, como Possenti e Baronas (2008), Paula e Stafuzza (2010) e Baronas (2015)¹, trabalhamos com a hipótese de que as teorias do discurso se desenvolvem no Brasil à luz das teorias estrangeiras, mas aperfeiçoam seu arsenal teórico-metodológico para a análise de outros conjuntos de dados. Dessa maneira, temos uma análise do discurso à brasileira, no sentido de que as teorias discursivas se desenvolvem no Brasil porque encontram solo fértil e ampliam-se de acordo com a exigência dos diversos *corpora* analisados. A tendência em que nos inscrevemos, portanto, é de que há uma teorização sobre o discurso que se desenvolve com base nos estudos de outros autores, mas que já possui uma identidade brasileira.

Diante disso, voltamos nosso olhar para as leituras e discussões brasileiras atribuídas às obras que advém do Círculo de Bakhtin. Nessa mesma esteira de pensamentos, consideramos que os estudos bakhtinianos realizados hoje, no Brasil, também constroem seus próprios caminhos teórico-metodológicos. Assim, o objetivo deste artigo é discutir elementos que confirmam as condições de leitura, recepção e exegese da obra bakhtiniana no Brasil. Dessa maneira, este artigo está dividido em três

¹ Nessas obras, os autores e os organizadores partem de uma discussão sobre as ciências da linguagem desenvolvidas no Brasil que possuem influências advindas de outras teorias estrangeiras, como teorias francesas e/ou russas. Na obra de Baronas e Possenti (2008), por exemplo, o desenvolvimento das contribuições de Dominique Maingueneau para a AD no Brasil. Paula e Stafuzza (2010) trazem reflexões sobre o percurso histórico da análise do discurso francesa lida e debatida no Brasil e a constituição de uma análise do discurso brasileira, e em Baronas (2015) nos é apresentado um grande quadro de diversas vertentes de estudos discursivos à brasileira em uma obra que reúne estudiosos de semiótica da canção, da semântica enunciativa, da análise dialógica do discurso, da teoria do silêncio, dos estudos discursivos foucaultianos.

partes que se complementam: na primeira são apresentados aspectos biográficos de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, em que é retomado um breve percurso histórico da escrita de seus textos e uma apresentação sobre como se deu a chegada, na França, das obras do Círculo de Bakhtin por meio da pesquisadora J. Kristeva, no final dos anos 1960; na segunda são analisados quatro paratextos das obras de autores do Círculo, com os quais discutimos as condições de leitura a partir de questões de tradução e de recepção; por fim, a terceira está reservada à apresentação de uma leitura da obra bakhtiniana à moda brasileira, com base nas contribuições de Beth Brait.

2 A PRODUÇÃO DOS TEXTOS-FONTE E SUA CHEGADA À FRANÇA COM KRISTEVA

A obra de Mikhail Bakhtin (1895-1975) tem chamado atenção internacional desde sua “redescoberta”, nos anos 1960, na Rússia, por um grupo de estudantes. Sujeito do século XIX, Bakhtin foi contemporâneo da efervescência intelectual e da miséria pela qual a, então, União Soviética passou nos primeiros anos do século XX, sacudida pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e pela Revolução Russa (1917), época em que começou seus estudos universitários. Nessa época participava com um grupo de amigos de reuniões periódicas, nas quais liam filosofia e faziam discussões.

Nos anos de 1920, algumas obras bastante importantes para o futuro da reflexão na área relacionada à linguagem foram produzidas e publicadas por Bakhtin e por pelo menos dois outros autores desse grupo, que viria a ser chamado depois de “Círculo de Bakhtin”, Valentin Volóchinov² (1895-1936) e Pável Medviédev (1891-1938). Na recepção posterior das obras desses autores e nas traduções houve um movimento de neutralização da autoria de Volóchinov e Medviédev em favor de Bakhtin, uma vez que se acreditava que ele haveria escrito todos os textos e os amigos teriam emprestado seus nomes em razão da perseguição política de que era alvo no período. Essa questão gerou e ainda gera polêmica, e as traduções mais recentes (em diversos países) têm sido fiéis às publicações originais e “restituído” a autoria àqueles que figuravam nas capas das primeiras edições russas³.

De acordo com Grillo (2019, p. 23), em 13 de setembro de 1919 Bakhtin publicou seu primeiro texto, *Arte e responsabilidade*, no primeiro e único número de um

² A grafia do nome de Volóchinov varia de acordo com as edições das obras. No Brasil, há a grafia “Voloshinov”, que advém de uma tradução do inglês, e “Volochninov” de uma tradução do francês com consulta à tradução do inglês. Neste trabalho, escolhemos utilizar “Volóchinov”, consoante a tabela de transliteração russo-português formulada por pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) e utilizada na primeira tradução direta do russo de *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017).

³ As traduções brasileiras, realizadas diretamente do russo, de *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017) e *O método formal nos estudos literários* (MEDVIÉDEV, 2012), para citar duas das mais importantes obras em disputa, realizam essa “restituição”, seguindo a tendência atual das traduções mais recentes dessas obras e de outras do chamado Círculo. Para os dois casos, há extensos ensaios introdutórios ou prefácios discutindo a temática. Nesse sentido, remetemos o leitor a essas contribuições que permitem entender a problemática de uma maneira mais ampla (ver GRILLO, 2012; 2017).

almanaque da cidade em que vivia, em Niével, intitulado “Dia da Arte”. Entre 1918 e 1924, trabalhou no texto *Para uma filosofia do ato responsável*, que se trata de um texto inacabado e que teve diversas folhas perdidas. Entre 1923 e 1924, trabalhou no texto *O autor e a personagem na atividade estética*, que foi publicado em duas partes, primeiro em 1977 e depois em 1978; posteriormente, constituiu a coletânea *Estética da criação verbal*, de 1979.

Em 1929, Bakhtin publicou na Rússia seu primeiro livro, *Problemas da obra de Dostoiévski*; nessa época já se encontrava preso e um ano mais tarde sua pena seria transformada em exílio, no Cazaquistão. A acusação contra Bakhtin foi de participar de reuniões secretas que não correspondiam à estrutura política oficial da época e de fazer propaganda antissoviética (GRILLO, 2019, p. 29). Alguns anos mais tarde, em 1960, houve a chamada “redescoberta” de Bakhtin, por alguns estudantes, em uma biblioteca universitária. Bocharov, Gachev e Kojinov encontraram seu livro sobre Dostoiévski, de 1929, e entraram em contato com o autor, que naquele momento encontrava-se na função de professor de literatura universal no Instituto Pedagógico de Mordóvia, em Saransk, em pleno esquecimento intelectual de suas obras. Esses três estudantes começaram, então, a discutir a reedição desse livro, que em 1963 seria publicada em versão reformulada e aumentada com o título *Problemas da poética de Dostoiévski*⁴.

Ponzio (2012), em sua cronologia sobre o Círculo, informa que Volóchinov e Medviédev publicaram em 1925, respectivamente, um texto sobre o Freudismo e um texto sobre o “salierismo científico”. No período entre 1926 e 1929, tanto Volóchinov quanto Medviédev, publicaram vários textos em revistas. O trio (Bakhtin, Volóchinov e Medviédev) publicou, nesse período, os seguintes livros: *Freudismo, O método formal nos estudos literários, Marxismo e filosofia da linguagem e Problemas da obra de Dostoiévski*. Somente o último, conforme comentamos anteriormente, foi publicado sob a assinatura de Bakhtin; a autoria dos outros textos, *a posteriori*, seria colocada em xeque – também de alguns ensaios de Volóchinov. A tuberculose de Volóchinov se agravou, o levando à morte em 1936; Medviédev publicou alguns textos, ainda nos anos 1930, até ser preso e condenado à morte em 1938.

Conforme os estudos de Grillo (2019, p. 32-34), Bakhtin, em 1941, apresentou o texto de sua tese de doutorado sobre cultura popular e François Rabelais, no Instituto da literatura mundial de Gorki, em Moscou, mas devido à Segunda Guerra Mundial, só conseguiu defendê-la em 1946. Após dividir inteiramente a sociedade acadêmica de Moscou, a defendeu novamente em 1949, em que teve negado seu título de doutor. Somente em 1952 recebeu o título de doutor, e em 1965 teve sua tese publicada, ainda com o auxílio dos estudantes universitários. Dessa forma, em 1963 e 1965, respectivamente, as obras *Problemas da poética de Dostoiévski* e *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* foram publicadas em russo.

Segundo as pesquisas de Ponzio (2012), Bakhtin seguiu publicando em revistas até sua morte, em 1975. Nesse mesmo ano, foi publicada, postumamente, a obra *Questões de literatura e estética*, e, conforme afirmamos, em 1979 foi publicada a primeira edição de

⁴ Ver “Sobre o autor” em Bakhtin (2013, p. 117-118).

Estética da criação verbal. Nos anos 1990 foram publicadas, na Rússia, as *Obras completas*, que figuram a maior parte dos textos encontrados em forma de manuscritos inacabados nos arquivos bakhtinianos.

Em 1967, uma resenha foi publicada por Julia Kristeva na revista *Critique* a respeito dos livros *Problemas da poética de Dostoiévski* e *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Kristeva, que cursava seu doutorado na França, havia lido Bakhtin em russo quando morava ainda na Bulgária; até então, Bakhtin era desconhecido por Roland Barthes e Gérard Genette, então professores de Kristeva. A autora preparou uma exposição sobre essas duas obras para um curso de Barthes e depois a publicou como resenha. No entanto, essa que seria a entrada de Bakhtin no universo ocidental foi mediada por uma “leitura singular” das obras, para a qual a própria autora veio a reconhecer mais tarde que fizera “adaptações”. Segundo Kristeva (1998, p. 19-20) em entrevista concedida a Clive Thonson, era necessário acomodar conceitos para que o leitor francês compreendesse a teoria, caso contrário, afirma a autora, Bakhtin poderia passar apenas como “fruto do folclore russo”, do qual não conseguiria escapar e tampouco suscitar o interesse acadêmico atual.

A proposta de Kristeva foi aproximar conceitos bakhtinianos centrais, como diálogo e polifonia, de outros conceitos mais conhecidos pelos franceses versados em linguística e semiótica; daí surge o conceito de intertextualidade, inexistente em Bakhtin. Segundo dois tradutores da obra bakhtiniana, Bezerra (2015a) e Bubnova (2016), essa “adaptação” produziu uma deformação da teoria de base, isto é, induziu a erro de leitura. Para citar apenas dois exemplos desse amplo quadro de crítica à leitura de Kristeva formulado por esses autores, Bubnova (2016, p. 85) afirma que a noção de carnavalização na leitura feita por Kristeva, em 1967, trazia algumas generalizações como de que os romances polifônicos herdariam a estrutura carnavalesca menipeana ou conclusões doutrinárias como que os sujeitos seriam ocultos pelo discurso que os constituem. Nessa mesma esteira, Bezerra (2015a, p. XVII), também em torno da questão do sujeito nessa resenha de Kristeva em 1967, afirma que sua concepção de sujeito da escritura “que começa a se esfumar” estaria em “flagrante contradição com o pensamento de Bakhtin, que sempre enfatiza o papel do sujeito, quer como autor em todas as instâncias dos processos de criação, quer como leitor” (BEZERRA, 2015a, p. XVII). Esse erro de leitura, portanto, carregaria os traços específicos dos anos 1960 na França com a ascensão do pós-estruturalismo e suas teses a respeito da morte do sujeito.

Diante dessas considerações sobre a biografia de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, o contexto histórico de produção dos textos e de sua chegada à França, nos dedicaremos a discutir as condições de leitura, sobretudo aquelas relativas à tradução e à recepção da obra de Bakhtin e do Círculo na seção seguinte.

3 AS CONDIÇÕES DE LEITURA: QUESTÕES DE TRADUÇÃO E RECEPÇÃO

Nesta seção apresentaremos as condições de leitura da obra bakhtiniana, no Brasil, através de uma chave de leitura que leve em conta as questões de tradução e recepção.

Para tanto, trabalharemos com um conjunto de paratextos⁵ da obra em questão, quais sejam: a reflexão de Sériot (2015) sobre a obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, texto publicado no Brasil como livro, mas preparado pelo autor como introdução à edição francesa da obra⁶; a introdução assinada por Geraldí (2013) ao conjunto de ensaios que reuniu e traduziu; dois glossários, o primeiro deles assinado por Bezerra (2015b) à obra de Bakhtin (2015b) *Teoria do romance I: a estilística*; e o segundo assinado por Grillo e Américo (2017) para *Marxismo de filosofia da linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017).

Nessa esteira, uma questão importante é que ler Bakhtin e o Círculo, hoje, é estar sujeito a algumas condições de leitura que o conjunto de sua obra sofreu até chegar à ciência da linguagem brasileira. Desses determinantes exteriores à obra, destacaremos dois que são essenciais para entender o desenvolvimento e as contribuições à teoria dialógica: a tradução dos textos e a exegese da obra.

Sobre o desencontro entre as datas de produção e de publicação dos originais em russo⁷, o esforço de leitura e tradução desses mesmos textos, anos mais tarde, em diferentes geografias, foi marcado por essas contingências espaçotemporais e também por injunções político-ideológicas. Acerca disso, Sériot (2015) afirma:

A história aleatória e tortuosa das traduções fez com que somente Bakhtin fosse catapultado para o centro do palco do “Ocidente”, cortado de suas fontes, arrancado de seu contexto, privado de qualquer ponto de comparação e reintegrado num contexto outro, posto em falso diálogo com um mundo que em nada era seu e que ele ignorara completamente (Ducrot, Benveniste, Kristeva, e mesmo Foucault e Lacan) (SÉRIOT, 2015, p. 12).

Nesse sentido, a divulgação na França feita por Julia Kristeva, naquele ano de fervor revolucionário que precedeu o Maio de 68⁸, introduz Bakhtin como um teórico que trazia para as discussões intelectuais, então em voga, uma produtividade contestatária. Sériot (2015, p.13) continua sua exposição afirmando que

⁵ Genette (2010) define a relação entre o texto principal de uma obra literária e os outros textos que a compõem como *paratextualidade*. O grupo constituído por “[...] título, subtítulo, intertítulos, prefácios, posfácios, advertências, prólogos, etc.; notas marginais, de rodapé, de fim de texto; epígrafes; ilustrações; *release*, orelha, capa, e tantos outros tipos de sinais acessórios, autógrafos ou alógrafos” constitui os paratextos de um texto, cuja característica específica é que “fornecem ao texto um aparato (variável) e por vezes um comentário, oficial ou oficioso”. Nos paratextos, conforme Genette (2010, p. 16), encontramos “a dimensão pragmática de uma obra, isto é, da sua ação sobre o leitor”. Neste sentido, é importante o comentário de alguns paratextos, na medida em que eles aparelham a leitura dos textos da obra de Bakhtin e do Círculo.

⁶ O livro que manuseamos foi traduzido para o Brasil e publicado em função da riqueza de informações que contém. Na França, em sua versão original, o texto foi publicado como prefácio à tradução da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, preparada por Sériot e Inna Tylkowskí-Ageeva, de 2010. No Brasil, o texto foi acompanhado de um prefácio à edição brasileira, bastante elucidativo de algumas das questões que exploraremos nas próximas páginas sobre a exegese que se faz da obra bakhtiniana.

⁷ Alguns textos escritos na juventude de Bakhtin só vieram à luz no final de sua vida, ou mesmo depois de seu falecimento.

⁸ Maio de 1968, na França, foi marcado por uma grandiosa onda de protestos que iniciou com manifestações de estudantes que reivindicavam reformas educacionais. Posteriormente, os operários uniram-se aos estudantes, o que levou à maior greve geral da Europa, com cerca de 9 milhões de pessoas, o que balançou o governo francês de Charles de Gaulle.

Esse catálogo de mal-entendidos⁹ poderia, por si só, servir de introdução a uma história dos devaneios dos intelectuais francófonos daqueles anos em que Marx, Freud e Saussure viviam em harmonia nas páginas da revista *Tel Quel* e em que a cultura russa chegava em fragmentos, truncada e fantasmada através do filtro das questões políticas e ideológicas do momento (SÉRIOT, 2015, p.13).

A conclusão a que chega Sériot (2015) é que Bakhtin precisaria ser (re)contextualizado, em virtude das especificidades de sua reflexão, que respondem ao entorno de sua época. Em outras palavras, com o exemplo da recepção francesa, o autor destaca a distorção levada a cabo pelo filtro dos francófonos, que descontextualiza a obra. Sériot (2015) se detém especificamente sobre uma questão que nos parece sobremaneira importante para entender como Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, o então chamado Círculo, tem sido lido no Brasil.

A análise do discurso discute que os sentidos das palavras são instáveis, que mudam, conforme as formações discursivas em que aparecem. Nessa perspectiva, Sériot (2015) pontua com curiosidade o fato de não nos questionarmos tanto sobre o próprio sentido da palavra “discurso”. O autor percebe, pela frequência com que visita e estuda com intelectuais brasileiros e russos, por exemplo, uma nuance bastante específica na leitura que se faz no Brasil e na Rússia da obra: “o termo, a noção, o conceito, a ideia mesma de discurso não tem nenhuma existência na Rússia” (SÉRIOT, 2015, p. 14), constata ainda que “seria difícil encontrar tal palavra na imensa exegese bakhtiniana que se desenvolve na Rússia desde o início dos anos 1960” (SÉRIOT, 2015, p. 14). Desse comentário conclui que “Em Bakhtin e Volóchinov, o objeto posto em cena com tanta insistência não é o discurso no sentido de Pêcheux” (SÉRIOT, 2015, p. 14). Se o autor entende que comparando a exegese bakhtiniana no Brasil e na Rússia lá não há sequer a noção de discurso, nós a utilizamos com frequência.

Sériot (2015) traça uma linha comparativa entre a análise de discurso na França e no Brasil e circunscreve a especificidade de ambas no questionamento da centralidade do sujeito, isto é, considerando que a análise do discurso somente faz sentido na medida em que o “sujeito é dividido, de que ele não controla a totalidade de seus dizeres, enquanto vive na ilusão de que é o único autor deles” (SÉRIOT, 2015, p. 14). O autor entende que a problemática bakhtiniana a esse respeito não é antissubjetivista, como em Pêcheux, mas personalista, dessa maneira: “Bakhtin e Volóchinov convocam em seus escritos *locutores* (indivíduos falantes) e não *enunciadores* constituídos como sujeitos pelo processo de enunciação” (SÉRIOT, 2015, p. 14). Desse modo, existe em Bakhtin apenas a posição de locutor, afirma Sériot (2015), portanto somente haveria “enunciado, não enunciação, que admitiria por sua vez um sujeito clivado” (SÉRIOT, 2015, p. 14).

Como dissemos anteriormente, Sériot (2015) têm posicionamentos polêmicos e, como tradutor e leitor da obra, faz um recorte específico. O autor tenta, como veremos, afastar com insistência a leitura de *Marxismo e filosofia da linguagem* ancorada nos parâmetros intelectuais das teorias francesas, quer das teorias enunciativas, quer das

⁹ Sériot (2015, p.13) faz uma lista de adjetivações absurdas feitas por Kristeva a Bakhtin em texto de 1969, dentre as quais se lê que Bakhtin seria, por exemplo, “continuador dos formalistas”, ou estaria na mesma esteira de pensamento de “Saussure dos anagramas”, do “Benveniste do discurso”, do “Freud da divisão do sujeito”, ou do “Marx da *Ideologia Alemã*”.

teorias discursivas. Nessa perspectiva, percebemos que sua decisão de tradutor é um esforço por recontextualizar¹⁰ a obra e, simultaneamente, afastar qualquer resquício de possibilidade de leitura comparativa com outros autores franceses. É dessa maneira que, sem haver distinção clara na obra original, o tradutor francês opta por “enunciado” e não “enunciação” para não haver equívocos de interpretação, não aproximando Bakhtin de Benveniste, por exemplo.

No Brasil, a primeira edição em língua portuguesa disponível no mercado foi realizada com tradução indireta do francês e com consultas à tradução do inglês e publicada pela editora Hucitec. Stafuzza (2019, p. 68) observa, nessa tradução, um problema em relação à aproximação entre a teoria da enunciação francesa e o livro *Marxismo e filosofia da linguagem*: “a hipótese que se arrola é de que a voz teórica da linguística da enunciação foi um dos elementos que constituiu a voz da tradução da edição brasileira que se baseou na versão francesa de MFL [...]”. Ainda de acordo com a autora, essas questões de tradução mostram como a voz do pesquisador também se constitui da voz do tradutor (STAFUZZA, 2019, p. 68). Em outras palavras, a tradução é uma das condições de leitura de uma obra estrangeira. Já na tradução direta recentemente publicada no Brasil pela Editora 34, feita por Sheilla Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, ao contrário dessa tradução do francês, também não há a palavra “enunciação”, mas sim, “enunciado”.

No glossário que acompanha essa tradução de *Marxismo e filosofia da linguagem*, as tradutoras explicam que a entrada “*Enunciado (viskázivanie)*” se trata de:

um elo na cadeia da comunicação discursiva e um elemento indissociável das diversas esferas ideológicas [...] O enunciado sempre responde a algo e orienta-se para uma resposta. A análise do enunciado não pode ser feita dentro dos limites da linguística do sistema: aquela tendência de pensamento linguístico que, por meio da abstração, isola a forma linguística do enunciado (“objetivismo abstrato”). “Discurso verbal” (“*rietchevóie vistupliénie*”) e “ato discursivo” (“*retchievói akt*”) são empregados como sinônimos de enunciado (GRILLO; AMÉRICO, 2017, p. 357-358).

No mesmo glossário, na entrada “ato discursivo” as tradutoras afirmam que essa noção é comparada a “enunciado” ou, às vezes, concebida como “produto do enunciado”. A tradução de Bezerra de *Teoria do romance I: A estilística*, de Bakhtin (2015b), traz também um glossário de termos ao final, em que se lê na entrada *Enunciado*:

[...] no original *viskázivanie*. Quando se trata do ato de fala ou da produção do discurso, **pode-se traduzir o termo como enunciação; mas isto fica por conta da interpretação do tradutor, pois Bakhtin nunca faz nenhuma distinção entre o produto do discurso e o ato de sua produção.** [...] (BEZERRA, 2015b, p. 246, negrito nosso).

Por fim, Geraldí (2013, p. 16), ao prefaciá-la sua tradução dos ensaios de Volochínov, em *A construção da enunciação e outros ensaios*, critica o mesmo texto de Sériot que apresentamos aqui: para o autor brasileiro, a questão se resume em uma pergunta: “De

¹⁰ Esse esforço de recontextualizar uma obra no passado será sempre incompleto porque, por mais que regressemos ao passado, teremos sempre uma visão parcial do todo.

que outra forma se deve entender a tradução literal ‘o acontecimento do enunciado’ senão como ‘enunciação?’” Geraldi (2013) questiona também o empreendimento de recolocar em contexto o livro:

Seria possível uma leitura contextualizada num tempo que nos é anterior? Seria possível desvestir-se do que se sabe para ler como um homem que nada leu do que se produziu depois da data do texto sobre o que se debruça? [...] Aliás, uma tal leitura, se possível, seria cientificamente útil? (GERALDI, 2013, p. 17).

Ainda sobre a injunção simbólica produzida pelas traduções nos leitores, o termo russo *slovo* é um caso à parte nas traduções bakhtinianas. Sériot (2015) afirma que, por não encontrar vocábulo equivalente em francês, preferiu usar maiúscula em “Mot” (“Palavra”); o objetivo seria de “chamar atenção do leitor para um campo semântico não apenas amplo, mas ainda em perpétua flutuação” (SÉRIOT, 2015, p. 28). Nessa esteira, a tradução brasileira do termo também sofre deslizamentos de sentido; consultando novamente os mesmos dois glossários que mencionamos acima, Grillo e Américo (2017) e Bezerra (2015b) traduzem, respectivamente, como “palavra” e como “discurso”:

[...] **tem um significado amplo**, que compreende desde a unidade lexical até a “linguagem verbal em uso” ou o enunciado e o discurso. A palavra como sinônimo de enunciado é desenvolvida no último parágrafo do livro [MFL], onde o autor utiliza o composto “palavra-enunciado” (“*slovo-viskázivanie*”). A palavra é uma ponte entre o falante e o interlocutor, pertencente a ambos. No livro [MFL], o conceito de palavra engloba a linguagem verbal, presente em todas as esferas de criação ideológica e da ideologia do cotidiano. A palavra acompanha todo ato de compreensão e interpretação. Na tradução brasileira de *Problemas da poética de Dostoiévski* (Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008) Paulo Bezerra traduziu o título do último capítulo, “*Slovo u Dostoiévskogo*”, como “*O discurso em Dostoiévski*”, compreendendo que se trata **não apenas da unidade lexical**, mas também da expressão verbal em geral (negrito nosso) (GRILLO; AMÉRICO, 2017, p. 364-365).

Discurso: no original *slovo*, que também significa palavra. Minha preferência por discurso leva em conta a maior abrangência e maior propriedade do termo em se tratando de Teoria da Literatura. Troquei ideias a respeito com Serguei Botcharov, um dos mais importantes bakhtinólogos russos e organizador da edição definitiva da obra completa de Bakhtin, que concordou com o emprego de “*discurso*” em vez de “*palavra*”. [...] (BEZERRA, 2015b, p. 244).

Cotejando ambos os fragmentos, destaquemos inicialmente que Grillo e Américo (2017), por traduzirem o mesmo termo (“*slovo*”) diferentemente de uma tradução anterior e já consolidada, iniciam a entrada com a menção ao fato de ter sentido amplo, de recobrir, portanto, o sentido de “discurso”. As autoras, contudo, valem-se de uma especificidade da obra em tradução e mencionam a velha fórmula utilizada por Volóchinov, de que a palavra é uma ponte entre interlocutores. Ao mencionar um dos subtítulos de *Problemas da poética de Dostoiévski*, destacam que o outro tradutor entendeu que “discurso” recobriria com maior espessura semântica o objeto em questão, que seria, naturalmente, maior que “palavra” como item lexical. Em relação ao fragmento do glossário de Bezerra (2015b), o autor pontua a possibilidade de dupla tradução, mas justifica sua escolha em função da especificidade da disciplina em que se insere: a teoria literária. Menciona, ademais, a importância de Serguei Botcharov, um dos estudantes que, nos anos 1960, insistiram para que Bakhtin reeditasse o livro sobre Dostoiévski.

4 UMA LEITURA DA OBRA BAKHTINIANA NO BRASIL

Nesta seção apresentaremos uma leitura brasileira da obra bakhtiniana desenvolvida por Beth Brait em seus estudos: a análise dialógica do discurso. Para melhor compreender essa questão, revisaremos como emerge ou se consolida essa disciplina brasileira de estudos discursivos com base em dois textos programáticos sobre a chamada Análise Dialógica do Discurso (ADD) introduzidos por um pequeno comentário pautado nos prefácios de quatro importantes coletâneas organizadas por Beth Brait¹¹. Os textos programáticos que mencionamos são *Análise e teoria do discurso* (BRAIT, 2006) e *Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem* (BRAIT, 2013b).

Primeiramente, localizemos a reflexão de Beth Brait em relação aos textos que analisamos e seu papel como articuladora, de alguma maneira, desse encaminhamento para a exegese da teoria bakhtiniana no Brasil. Como Brait (2005) afirma na introdução a *Bakhtin: conceitos-chave*, havia a necessidade, naquela época, de uma espécie de glossário dos termos bakhtinianos; os estudantes cobravam um dicionário, que era o projeto inicial, mas depois de uma série de encontros e discussão com os autores que compuseram o elenco daquele livro, esse projeto foi se esfumando e tomou os contornos do livro que conhecemos: uma série de ensaios que se debruçam sobre alguma noção teórica fundamental da obra bakhtiniana.

Um ano mais tarde alguns conceitos haviam ficado de fora, mas foram explorados em *Bakhtin: outros conceitos-chave*, que segue a mesma tônica de introdução à obra. Em 2009 a autora organizou dois livros; o primeiro traz o título *Bakhtin e o Círculo*, que continua o projeto dos dois anteriores e tem como “objetivo maior [...] apresentar o que hoje se denomina *pensamento bakhtiniano*” (BRAIT, 2009, p. 9). Esse livro, contudo, não se detém em conceitos-chave, mas “procura surpreender as especificidades pelo ângulo da rede de textos de *dupla* assinatura” (BRAIT, 2009, p. 9, grifo da autora); o segundo livro de 2009, que consultamos em sua primeira edição e segunda reimpressão de 2013, intitulado *Bakhtin: dialogismo e polifonia*, presta-se a tentar

[...] entender os contextos que abrigam Bakhtin no passado e na atualidade, a reflexão sobre o conteúdo específico de cada texto está acompanhada, tanto quanto possível, dos contextos geradores, divulgadores e receptores da obra em pauta (BRAIT, 2013a, p. 11).

Tomando esses quatro livros e esse brevíssimo comentário que contextualiza as introduções assinadas pela organizadora, podemos perceber um esforço por tornar a obra mais acessível a uma maioria de leitores em formação e com um crescente interesse em ler Bakhtin. Esse seria o contexto em que emerge essa teoria de base bakhtiniana à moda brasileira.

¹¹ As coletâneas são: *Bakhtin: conceitos-chave* (2005), *Bakhtin: outros conceitos-chave* (2006), *Bakhtin: dialogismo e polifonia* (2009) e *Bakhtin e o Círculo* (2009). Todas essas obras foram consultadas em suas primeiras edições exceto *Bakhtin: dialogismo e polifonia*, que consultamos a primeira edição, porém segunda reimpressão, por isso, a data que consta nas referências é do ano de 2013.

Em *Análise e teoria do discurso* (BRAIT, 2006) temos acesso a um trabalho em processo de consolidação para analisar discursos com base na teoria dialógica. Brait (2006) afirma que:

Ninguém, em sã consciência, poderia dizer que Bakhtin tenha proposto *formalmente* uma teoria e/ou análise do discurso, no sentido em que usamos a expressão para fazer referência, por exemplo, à *Análise do Discurso Francesa*. Entretanto, também não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana. Por essa razão, mesmo consciente de que Bakhtin, Voloshinov¹², Medvedev¹³ e outros participantes do que atualmente se denomina *Círculo de Bakhtin* jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada, esse ensaio **arrisca-se** a sustentar que o conjunto das obras do *Círculo* motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral (BRAIT, 2006, p. 9-10, negrito nosso).

Sobre esse fragmento, podemos tecer alguns comentários: primeiramente, o fato de não haver sido proposta formalmente por Bakhtin uma teoria e/ou análise do discurso, já evidenciando, também, a distância segura que se deve ter dessa expressão com larga tradição francesa. Veremos que as expressões “teoria e/ou análise do discurso” e “análise/teoria dialógica do discurso” aparecerão no todo desse ensaio de maneira frequente se referindo à leitura/exegese do pensamento bakhtiniano no Brasil sistematizado por Beth Brait e seu grupo. Percebemos também que, ao tratar do próprio ensaio, a autora afirma que “arrisca-se a sustentar” uma contribuição para a análise dos discursos que tenha como característica o uso de categorias dialógicas.

Mais adiante, Brait (2006) segue sua exposição sempre com certo cuidado em relação à instabilidade que pode ser produzida pela leitura, já que até aquele momento a *Análise Dialógica do Discurso* não estava consolidada e era imprescindível um afastamento da *Análise de Discurso Francesa*, derivada de Pêcheux, já consolidada no Brasil. Nesse sentido, a autora ressalta a necessidade de conceber os estudos da linguagem como

[...] formulações em que o conhecimento é concebido, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos e, ao mesmo tempo, reconhecer que essas atividades intelectuais e/ou acadêmicas são atravessadas por idiosincrasias institucionais e, necessariamente, por uma ética que tem na linguagem, e em suas implicações nas atividades humanas, seu objetivo primeiro (BRAIT, 2006, p. 10).

“Para perseguir essa hipótese (ou tese)”, de que seria possível desenvolver uma teoria/análise do discurso dialógica em função da contribuição bakhtiniana para os estudos da linguagem e para a teoria da literatura, a autora parte da metalinguística de Bakhtin (2015a) – retomamos este ponto a seguir. Considerando essa flutuação das expressões “teoria e/ou análise do discurso” e “análise/teoria dialógica do discurso” e o

¹² Grafado como no original.

¹³ Idem nota anterior.

caráter de trabalho em andamento flagrado pelo verbo “arrisca-se” em relação à proposta, tanto quanto essa relação entre “hipótese/tese” dão a tônica dessa introdução de uma teoria que emerge para contribuir em um dos canteiros de trabalho mais férteis nos estudos da linguagem no Brasil.

Nessa proposta, Brait (2006) começa a apresentar alguns dos conceitos que têm importância para sua leitura da teoria de Bakhtin e, nesse contexto, começa a explorar, justamente, uma das obras que foi sempre mais lida pelos estudiosos da literatura, *Problemas da poética de Dostoiévski*. É nesse livro que aparece a expressão “metalinguística”, que o autor russo considera ser uma aposta metodológica importante de sua teoria:

Podem ser situadas na Metalinguística, subentendendo-a como um estudo – ainda não-constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da Linguística (BAKHTIN, 2015a, p. 207).

Brait (2006) explica que Bakhtin refina seu objeto e, nas próximas páginas desse livro, substitui a expressão “discurso” por “relações dialógicas”, localizando-a em uma perspectiva que leva em consideração tanto o linguístico quanto o extralinguístico. A autora afirma que

O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá [...] herdando da Linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indiciam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa “materialidade linguística”, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos (BRAIT, 2006, p. 13-14).

Nesse íterim, o trabalho metodológico que serviria de base à análise se apropria dos desenvolvimentos da linguística, estudando o funcionamento da materialidade, mas passando para o exterior, em relação à maneira como os discursos são produzidos, circulam ou são recebidos em sociedade. Brait (2006) destaca que a teoria/análise do discurso dialógica não trabalha com um arsenal teórico fechado, sistematicamente preparado, e que poderia ser mecanicamente aplicada ao estudo discursivo.

O próprio livro *Problemas da poética de Dostoiévski* é exemplo desse raciocínio, uma vez que Bakhtin (2015a) faz primeiramente uma exposição do todo da obra de Dostoiévski, seguida da configuração do gênero polifônico para, por último, apresentar o conceito de polifonia. Em outras palavras, os dados exigem o conceito, não o contrário. A autora conclui que uma das características específicas dessa teoria/análise dialógica do discurso é: “não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de ponto de vista dialógico, num

embate” (BRAIT, 2006, p. 23). Dito de outro modo, a orientação é tentar pensar com Bakhtin usando técnicas de seleção e de leitura dos dados como aquelas exemplificadas sobremaneira em seus dois livros que contêm maior esforço analítico: *Problemas da poética de Dostoiévski* e *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*.

Percebemos uma flutuação da nomenclatura nesse ensaio, uma vez que Brait (2006b) usa “Análise e teoria do discurso”, no título, e em meio ao texto as variantes “teoria e/ou análise do discurso”, “análise/teoria dialógica do discurso”, “teoria/análise dialógica do discurso”, “teoria/análise dialógica”. No título podemos afirmar que a coordenação iniciada por “Análise” e depois por “Teoria” tem como objetivo afastar a palavra “análise” da palavra “discurso”, o que faz bastante sentido levando-se em conta o primeiro parágrafo do ensaio que citamos anteriormente, no qual faz-se questão de afastar a ADD em construção da Análise do discurso francesa já consolidada.

Por outro lado, Brait (2013b)¹⁴, em *Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem*, diminui essa flutuação terminológica e utiliza apenas um dos termos, que viria a se consolidar, mais tarde:

Ao contrário do que se possa imaginar, ou seja, que esse conjunto de resenhas constitua um panorama meramente histórico (motivando alguns leitores a pular essa parte...), os textos vão sendo costurados com elementos que sinalizam a perspectiva bakhtiniana da linguagem e não somente seu interesse por Literatura e Poética¹⁵. Isso fica patente em vários momentos desse primeiro capítulo, mas especialmente no trecho em que Bakhtin se refere às relações dialógicas, fenômeno que, em outro capítulo, será tratado como o objeto da Translinguística, ou do que hoje se poderia chamar de *Análise Dialógica do Discurso* (BRAIT, 2013b, p. 55).

Nesse sentido, realizando um batimento entre Brait (2006) e Brait (2013b), percebemos que aquilo que havia de flutuação no primeiro texto se esfuma à medida que as discussões em torno da obra bakhtiniana permitem diferenciar a “Análise dialógica do discurso” de outras análises de discurso. Sem se desfazer das especificidades da posição teórico-metodológica adotada no bojo da reflexão do Círculo de Bakhtin, a ADD se configuraria à diferença de outras análises discursivas, com uma característica central e indispensável: seu caráter dialógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse conjunto formado pelas discussões que fizemos podemos tecer algumas questões que ainda ficarão em aberto, como o desenvolvimento nos próximos anos da(s) leitura(s) bakhtinianas no Brasil. Parece fato que a expressão “Análise dialógica do discurso”, ou simplesmente ADD, já está consolidada academicamente, sobretudo em função da possibilidade de estudar discursos que se materializam em superfícies textuais verbais, visuais, ou vocais, ou ainda, verbovocovisuais.

¹⁴ É importante destacar que a obra aqui consultada é a primeira edição em sua segunda reimpressão, do ano de 2013. A primeira impressão é de 2009.

¹⁵ Trata-se da obra de Bakhtin (2015).

Vimos, neste percurso, que recuperamos condições de leitura muito específicas que deram ensejo para a emergência de uma ADD no Brasil. Uma dessas questões é a influência que sofremos dos franceses – não somente no Brasil, mas no Ocidente de modo mais geral – na recepção inicial de Bakhtin e do Círculo. Uma segunda questão é que recebemos essas obras fragmentariamente durante três décadas, a maior parte delas em traduções cotejadas com outras línguas, o que passava pelo crivo de dois ou mais tradutores de línguas diferentes. A dificuldade de acesso aos arquivos em russo é outro parâmetro que condiciona nossa leitura, quase sempre – porque agora temos um grupo de tradutores competentes lendo e retraduzindo diretamente dos arquivos.

Nesse sentido, a(s) leitura(s) de Bakhtin no Brasil são condicionadas diretamente pela chegada fragmentária dos textos, pelas traduções – diretas ou indiretas – pela exegese no exterior. Consideramos que a(s) exegese(s) brasileira(s) da obra bakhtiniana se adapta(m) às condições de leitura que nos são acessíveis, na medida em que a maioria dos leitores de Bakhtin e do Círculo no Brasil lê os textos em tradução e que a recepção internacional – da chamada redescoberta nos anos 1960 na Rússia ao momento atual de interação com os escritos – interfere na produção de sentidos e na divulgação das ideias. A questão central na proposição da Análise Dialógica do Discurso é a coerência com os pressupostos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin e o estudo de discursos à moda brasileira. A leitura singular feita por Beth Brait no Brasil tenta expandir as contribuições bakhtinianas para a análise de materialidades diversas, de objetos muito além daqueles imaginados pelos autores russos; tenta transladar os autores “Da Rússia Czarista à web” (BRAIT; CAMPOS, 2009) como uma metáfora da amplitude do alcance dessa teoria discursiva no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2015a. 341p.
- BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio e glossário de P. Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015b. 256 p.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013. 120p.
- BARONAS, R. L. (Org.). *Estudos discursivos à brasileira: uma introdução*. Campinas: Pontes Editores, 2015. 191p.
- BEZERRA, P. Prefácio – uma obra à prova do tempo. In: BAKHTIN, M.M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2015a. p. V-XXII.
- BEZERRA, P. Breve glossário de alguns conceitos-chave. In: BAKHTIN, M.M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio e glossário de P. Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015b. p. 243-249.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.
- BRAIT, B. CAMPOS, M. I. B. Da Rússia czarista à Web. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 15-30.
- BRAIT, B. Introdução – Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 7-10.
- BRAIT, B. Introdução. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-11.
- BRAIT, B. Introdução. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: polifonia e dialogismo*. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013a. p. 11-13.

- BRAIT, B. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: polifonia e dialogismo*. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013b. p. 45-72.
- BUBNOVA, T. *Do corpo à palavra: leituras bakhtinianas*. Organização, tradução e notas de Nathan Bastos de Souza. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. 253 p.
- GENETTE, G. *Palimpsestos*. A literatura de segunda mão. Tradução de Cibele Braga et. al. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010. 172 p.
- GERALDI, J. W. Introdução. O mundo não nos é dado, mas construído. In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p.7-27.
- GRILLO, S. C. Prefácio – A obra em contexto: tradução, história e autoria. In: MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários*. Introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. E. V. Américo e S. C. Grillo. São Paulo: Contexto, 2012. p.19-39.
- GRILLO, S. Ensaio introdutório. In: VOLÓCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de S. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 7-79.
- GRILLO, S. O retrato de Mikhail Bakhtin em sua mais recente biografia russa (2017). In: BRAIT, B.; PISTORI, M. H.C.; FRANCELINO, P. F. (Org.). *Linguagem e conhecimento* (Bakhtin, Volóchinov, Medviédev). Campinas: Pontes, 2019. p. 15-42.
- GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. Glossário. In: VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de S. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 353-368.
- KRISTEVA, J. Dialogisme, carnavalesque et psychanalyse: entretien avec Julia Kristeva sur la réception de l'oeuvre de Mikhail Bakhtine en France. Entrevista concedida a Clive Thonson. *Recherches sémiotique/Semiotic Inquiry*, v. 18, n. 1-2, p. 15-30, 1998.
- MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários*. Introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de E. V. Américo e S. C. Grillo. São Paulo: Contexto, 2012. 269 p.
- PAULA, L.; STAFUZZA, G. B. Apresentação. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. B. (Org.). *Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas*. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 11-17.
- PONZIO, A. Cronologia. In: PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana*. Coordenação de tradução de V. Miotello. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 322-332.
- POSSENTI, S.; BARONAS, R. L. (Org.). *Contribuições de Dominique Maingueneau para a análise do discurso do Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. 212 p.
- SÉRIOT, P. *Vološinov e a filosofia da linguagem*. Tradução de M. Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 128 p.
- STAFUZZA, G. B. O Círculo de Bakhtin (Volóchinov e Medviédev) no Brasil: episteme, autoria e tradução em perspectiva dialógica. *Heterotópica*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 66-82, jan./jun. 2019.
- VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de S. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. 376 p.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-210307-10820>

Recebido em: 17/06/2020 | Aprovado em: 20/09/2021

OS CONTRASTES DE CIÇA: EXPLORANDO OS *ETHÉ* DA CARTUNISTA BRASILEIRA

Ciça's Contrasts: | Los contrastes de Ciça:
Exploring the *Ethé* of the | explorando los *ethé*
Brazilian Comic Book Artist | de la dibujante brasileña

Ana Cristina Carmelino*

Paulo Ramos**

Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,
Departamento de Letras, Guarulhos, SP, Brasil

Resumo: O objetivo deste artigo é mostrar a construção dos *ethé* de Ciça, cartunista que se tornou conhecida pela série de tiras cômicas de *O Pato*, publicada durante os anos da Ditadura Militar brasileira (1964-1985) no jornal *Folha de S.Paulo*. Embora seja considerada uma das principais desenhistas de histórias em quadrinhos do Brasil, não há muitas referências a ela, dado que justifica este artigo. Os pressupostos teóricos que fundamentam a análise advêm da Retórica e Nova Retórica, especialmente a partir da noção de *ethos*, que constitui a imagem que orador constrói de si e dos outros no discurso. Como corpus de estudo, são utilizados principalmente textos de apresentação presentes em suas obras e entrevistas concedidas pela cartunista.

Palavras-chave: Retórica. *Ethos*. Cartunista. Ciça.

Abstract: The purpose of this paper is to show the construction of Ciça's *ethé*, a comic book artist who became known for the comic strips series *O Pato* (The Duck), published in the newspaper *Folha de S.Paulo* during the Brazilian Military Dictatorship (1964-1985). There are not many references about her, although considered one of the main comic book artists in Brazil, information that justifies this study. The theoretical assumptions that support the analysis come from Rhetoric and New Rhetoric, especially the notion of *ethos*, which constitutes the image that speakers build of themselves and others in the discourse. As corpus of study, we particularly use the presentation texts in her works and interviews given by the artist herself.

Keywords: Rhetoric. *Ethos*. Comic book artist. Ciça.

Resumen: El propósito de este artículo es mostrar la construcción de los *ethé* de Ciça, una dibujante que se hizo conocida por la serie de tiras cómicas de *O Pato*, publicada durante los años de la Dictadura Militar brasileña (1964-1985) en el periódico *Folha de S.Paulo*. Aunque sea considerada una de las principales dibujantes de los cómics en Brasil, no hay muchas referencias a ella, información que ya justificaría este artículo. Los supuestos teóricos que subyacen al análisis provienen de la Retórica y la Nueva Retórica, especialmente de la noción de *ethos*, que constituye la imagen que el hablante construye de sí mismo y de los demás en el discurso. Como *corpus* de estudio, se utilizan principalmente textos de presentación existentes en sus obras y entrevistas concedidas por la dibujante.

Palabras-clave: Retórica. *Ethos*. Dibujante. Ciça.

* Docente do Departamento de Letras. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7576-0595>. E-mail: anacriscarmelino@gmail.com.

** Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9348-4176>. E-mail: contatopauloramos@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Há um contraste em torno da cartunista Ciça: ao mesmo tempo que é creditada como uma das principais desenhistas de histórias em quadrinhos do Brasil, nota-se que tem pouca projeção, seja nos compêndios (enciclopédias, dicionários e antologias) de humor gráfico ou quadrinhos de autores nacionais, seja no meio acadêmico. No primeiro caso, os autores tendem a reprisar quase sempre a mesma nota: ela produziu tiras cômicas de “O Pato” para a *Folha de S. Paulo* durante quase 20 anos, período em que teve de criar sob o fantasma do regime militar (1964-1985) – a ditadura era trabalhada de forma metafórica em muitas de suas narrativas de humor¹.

No segundo caso, identifica-se comportamento semelhante. Encontram-se poucos artigos a respeito da desenhista. Dantas (s. d.) registra o jornal onde publicou a série “O Pato”. Silva (2013) dá noção rápida sobre ela, observando sua inserção no humor gráfico produzido por mulheres. Santos (2019) menciona que o traço simples ajudava a tornar o conteúdo (como repressão política e crise econômica) disfarçado aos olhos dos censores. Os artigos científicos sobre Ciça menos econômicos talvez sejam os de Crescêncio (2016, 2017, 2018) e de Crescêncio e Dantas (2019), tendo em vista que as autoras estudam produções gráficas humorísticas feitas por mulheres cartunistas e veiculadas em jornais com viés feminista, para os quais a desenhista desenvolveu a personagem “Bia Sabiá”.

Embora os registros sobre Ciça não deixem a história da autora passar em branco, são bastante modestos dada a relevância, inclusive histórica, atribuída a ela e ao conteúdo produzido sobre a desenhista. A discussão se torna ainda mais relevante quando se somam os fatos de que Ciça produziu histórias em um momento histórico em que o mercado era duplamente contrário às mulheres. Primeiro por o mercado de trabalho no setor gráfico ser majoritariamente dominado por autores homens. E segundo por isso ocorrer em um cenário em que eles também sofriam para se colocar, posto que a maioria do conteúdo publicado era estrangeiro, principalmente dos Estados Unidos.

Mesmo com essas duas adversidades – o domínio quase total do mercado por homens e o interesse por conteúdo estrangeiro –, a criadora de “O Pato” conseguiu se inserir. Nas referências a ela em livros e artigos, reconhecem-se justamente esses aspectos, embora em registros modestos. Desse modo, este artigo procura contribuir para a criação de um registro um pouco mais detalhado sobre as imagens construídas da (e sobre a) autora. A partir do reconhecimento do papel de protagonista dela na trajetória do humor gráfico nacional, procura-se reforçar a inserção da desenhista no (necessário) circuito de pesquisas científicas, tendo em vista também sua relevância na história das mulheres e dos quadrinhos no Brasil. O aspecto central a ser explorado é a construção dos *ethé* de Ciça. Logo, questiona-se: quais são os *ethé* de uma das cartunistas que protagonizaram o humor gráfico no país?

¹ Podem ser citadas as obras *Antologia brasileira de humor* (1976), *Literatura em quadrinhos no Brasil, o acervo da Biblioteca Nacional* (MOYA; CIRNE, 2002, p. 134), *História da história em quadrinhos* (MOYA, 1993, p. 194), *Enciclopédia dos quadrinhos* (GOIDANICH; KLEINERT, 2011, p. 95), única que inclui outra série de Ciça, “Bel”, *Humor em pílulas: a força criativa das tiras brasileiras* (MAGALHÃES, 2006, p. 54-55) e *Mulheres e quadrinhos: universidade* (MARINO; MACHADO, 2020), obra que traz quatro menções à autora, aludindo a ela ser uma das precursoras dos quadrinhos.

Para isso, são acionados pressupostos da Retórica (ARISTÓTELES, 2015; 1996) e da Nova Retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996; AMOSSY, 2005; MEYER, 2007; FERREIRA, 2010, 2019). A exposição pretende demonstrar como se constitui a imagem dela (ou do orador, conceito vinculado a esse escopo teórico) por meio de si mesma e pelo olhar dos outros. O *corpus* é composto por quatro entrevistas disponíveis da desenhista nos meios digitais e impressos, assim como textos introdutórios de suas obras publicadas em forma de livro. Trata-se do pouco material existente que, em contraste com as produções acadêmicas, acrescenta alguns elementos sobre a trajetória e o pensamento da autora.

2 O ETHOS SOB O VIÉS DA RETÓRICA E DA NOVA RETÓRICA

A Retórica é entendida aqui “como uma arte e, simultaneamente, como um conjunto de técnicas argumentativas de que o orador se vale para angariar ‘autoridade’ por meio de sua voz” (FERREIRA, 2019, p. 11). Sua eficácia se consolida quando um orador consegue imprimir ao dizer o seu poder de influência, dado que está diretamente relacionado à demonstração de personalidade e caráter de quem fala, ou seja, à apresentação do orador – e a representação (*ethos*) que ele constrói – diante de ouvintes ou leitores.

O conceito de *ethos*, especificamente sob a ótica do campo da Retórica, provoca um debate que dura séculos – se levarmos em conta a trajetória de como a noção era concebida e tratada na Filosofia Antiga até constantes releituras dela feitas contemporaneamente. Apesar de Aristóteles não ter sido o primeiro a cunhar o termo, pode-se dizer que foi quem esboçou as premissas centrais de como o *ethos* viria a ser trabalhado.

De acordo com Aristóteles (2015), os discursos mobilizam três dimensões em sua constituição. A primeira seria a do orador, referente à dimensão do *ethos*. Este consiste na imagem que ele projeta de si, em seu discurso, seja ela verdadeira ou não, para convencer e persuadir seu auditório. A segunda dimensão seria a do *pathos*, que se centra no auditório e corresponde às emoções (paixões) por ele manifestadas (mas que são incitadas pelo orador). A terceira concerne ao *logos*, que se refere à argumentação utilizada, ou seja, à produção do discurso em si.

O *ethos* – visto por muitos estudiosos como a mais importante das provas retóricas, capaz de tornar o discurso persuasivo – está vinculado a um conjunto de traços de caráter que o orador mostra ao auditório para causar boa impressão de si e ganhar a sua confiança (ARISTÓTELES, 2015, 1996). O *ethos*, cumpre salientar, deriva do discurso, já que “persuade-se pelo caráter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé [...] porém, é necessário que esta confiança seja resultado do discurso e não de uma opinião prévia sobre o caráter do orador” (ARISTÓTELES, 2015, p. 63).

Sobre os traços responsáveis por tornarem os oradores persuasivos, esses seriam: a) a prudência (*phrónesis*), b) a virtude (*areté*), c) a boa vontade (*eúnoia*). Detalhando um pouco cada um deles, pode-se dizer que a *phrónesis* corresponde à sensatez, à ponderação,

à sabedoria prática, ao bom senso; por se colocar entre as virtudes e os vícios (cf. ARISTÓTELES, 1996), mostra um orador capaz de exprimir opiniões competentes e razoáveis. A *areté*, que denota a virtude, é a disposição que leva o (bom) orador a realizar sua função com honestidade, manifestando sinceridade, simplicidade, coragem. Já a *eúnoia*, relacionada à benevolência e à solidariedade, exhibe um orador simpático, com a apresentação de uma imagem agradável de si.

A Nova Retórica, que surge das teorias da argumentação propostas no final da década de 1950, amplia e ressignifica a noção de *ethos*. Esta passa, na visão contemporânea, a ser vista como a “imagem que o orador constrói *de si e dos outros* no interior do discurso” (FERREIRA, 2010, p. 90), ou, como registram Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e Amossy (2005), a uma construção do discurso em que o orador passa a moldar sua fala conforme os valores que ele crê valorizados por seu auditório.

Meyer (2007, p. 35), sob o viés da problematologia, propõe uma noção mais moderna de *ethos*, ao defender que essa prova não pode ser pura e simplesmente identificada ao orador: “O *ethos* é um domínio, nível, uma estrutura”, no entanto “não se limita *àquele que* fala pessoalmente a um auditório, nem mesmo a um autor que se esconde atrás de um texto”. Para o autor, o *ethos* se apresenta “como aquele ou aquela com que o auditório se identifica, o que tem como resultado conseguir que suas respostas sobre a questão tratada sejam aceitas” (MEYER, 2007, p. 35).

O filósofo belga ainda propõe uma distinção entre o que chama de *ethos* projetivo e *ethos* efetivo: o *ethos* imanente ou projetivo corresponde à “projeção da imagem que deve ter o *ethos* aos olhos do *pathos*” (MEYER, 2007, p. 35), ou seja, é a imagem que, a priori, tanto o orador quanto o auditório projetam entre si; já o *ethos* efetivo ou não-imanente diz respeito à imagem realmente construída pelo orador, visando persuadir o auditório, e que seria, portanto, efetiva.

Considerando-se as disposições ou virtudes morais tratadas por Aristóteles (1996), na obra *Ética a Nicômaco*, é possível pensá-las como representações – ou em *ethé*, como o faz Carmelino (2018). Segundo o filósofo, a virtude moral seria o equilíbrio (meio-termo) entre dois vícios: o excesso e a ausência (carência). A exemplo, podemos considerar que, em relação ao ato de divertir/provocar riso, o virtuoso seria o espirituoso, espécie de mediania por se distanciar dos extremos, que seriam: o excessivo chocarreiro/bufão e o deficiente rústico, sem senso de humor algum (ARISTÓTELES, 1996).

Ao refletir sobre as disposições aristotélicas, Mendes (2008) observa que elas podem ter inspirado a classificação dos tipos cômicos da comédia, conhecidos como: o impostor ou fanfarrão (*alazón*), o ironista ou autodepreciador (*eíron*) e o bufão (*bomolóchos*). Frye (2013) inclui mais um a esses tipos: o *ágroikos* (o rústico ou camponês). Carmelino (2018) propõe uma articulação entre as características cômicas estabelecidas tanto por Aristóteles quanto por Mendes e Frye. Tais marcas, segundo Carmelino, evidenciam imagens de cada um desses tipos cômicos, a partir das quais se pode chamar de *ethé* cômico.

É o que se observa na citação que segue:

- a) *alazón*: alguém que finge ou tenta ser mais do que é; caracteriza-se pela confiança e otimismo desmedido, mas também pela ausência de conhecimento próprio; conforme Frye (2013: 153) – em sua “teoria dos mitos”, que vai da tragédia à comédia – na tragédia, o *alazón* representaria o erudito excêntrico, o filósofo obcecado, o cientista maluco, o intelectual pedante; na comédia, seria o esperto, o carismático e sem escrúpulos, espécie de patife;
- b) *eíron*: caracterizado pela crítica e pela desconfiança; é o que costuma censurar e se autocensurar, desvelando, em geral, os excessos e a impostura do *alazón*; em geral é o personagem que se mostra como herói inocente (autocensura) ou como superior (censura os outros, desmascarando-os) (Frye 2013; Mendes 2008);
- c) *bomolóchos*: personagem com espirituosidade demais; exalta a comicidade; tais traços são reconhecidos em palhaços, pajens ou qualquer outra figura secundária que tenha o objetivo de conseguir o entretenimento da audiência (Frye 2013); Mendes (2008: 155) observa que se trata de um tipo insano, incongruente;
- d) *ágroikos*: opõe-se ao *bomolóchos*, pois apresenta espirituosidade de menos; é reconhecido pela ausência de senso de humor; esse tipo cômico está presente em personagens que exibem traços de ingenuidade, simplicidade ou até mesmo ignorância (Frye 2013; Mendes 2008). (CARMELINO, 2018, p. 86)

Em síntese, considera-se o *ethos* a construção de um perfil social de si, o qual inclui as atitudes, os costumes, a moralidade – elementos que aparecem na disposição do orador e que constituem sua historicidade. Como bem lembra Ferreira (2019, p. 21), o *ethos* é

uma dimensão construída do orador e pelo orador, que, por ser humano, possui um passado conhecido ou não, um presente em que demonstra ou não competência oratória e um futuro que se sustenta a partir dos efeitos de sentidos obtidos em um ou mais atos retóricos precisados temporal e espacialmente, responsáveis pela promoção e manutenção do “status” que se atribui a um sujeito-orador.

3 A CARTUNISTA CIÇA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Cecília Whitaker Vicente de Azevedo Alves Pinto, ou simplesmente Ciça, como assina suas produções gráficas, além de quadrinista, é também escritora, jornalista, poetisa, artesã, artista, ilustradora, dona de casa (cf. CIÇA, 1986, capa). Nascida em São Paulo, capital, em 2 de maio de 1939, a desenhista mudou-se com a família para o Rio de Janeiro, aos 13 anos, cidade onde morou entre as décadas de 1950 e 1970.

Segundo a própria cartunista, no Rio conviveu desde cedo com diferentes artistas (figuras da música, da literatura, do jornalismo e da política), porque um de seus tios era diretor da revista *O Cruzeiro*: “a casa dele era um polo e nós morávamos no mesmo prédio [...] eles iam lá confabular” (CRESCÊNCIO, out. 2019). Nesse meio, Ciça fez política estudantil (participava dos movimentos da UBES - União Nacional dos Estudantes Secundaristas) e se tornou amiga de Millôr Fernandes e Ziraldo, dupla que produzia humor (cf. MORAES; SEVERINO, 21 fev. 2020).

Em 1963, casou-se com Zélio Alves Pinto (irmão de Ziraldo), também jornalista e artista plástico e gráfico, com quem teve três filhos. No início da década seguinte, retornou a São Paulo, onde reside desde então. A capital paulista só foi substituída por um período de sete anos, na década de 1980, quando morou nos Estados Unidos².

² As informações podem ser conferidas em: MAIS Malditos Cartunistas – Ciça, *YouTube*, 16 abr. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ArzBZOdxayI>.

No que concerne à sua produção, entre poesias, quadrinhos e livros infantojuvenis, Ciça soma mais de trinta publicações (BORGES; ZOUVI, jan/fev. 2020). De acordo com a artista, ela começou a desenhar e a escrever quando tinha 18 ou 19 anos: fez desenhos (e ilustrou matérias) para *O Cruzeiro* e publicou alguns contos n' *O Pasquim*. No entanto, a primeira produção de humor gráfico, uma criação própria, foi para o suplemento “Sol” do *Jornal dos Sports*, um diário de notícias do Rio de Janeiro, publicado de 1931 a 2010.

A proposta era refletir sobre problemas cotidianos da população, voltando a atenção para temas criticáveis via bom-humor e ironia, casos de corrupção, economia, consumismo, problemas do cotidiano, repressão, movimento sindical, machismo, brigas conjugais. Para abordar tais temas, a opção foi desenhar bichos: começa com uma família de galináceos [galo (Hermes), galinha (Naná), pintinhos, pato, pata (Filomena)], mas o universo é ampliado com o tempo, já que nas histórias se observam outros animais, como cobra (Salomé), sabiá (Bia Sabiá), caracol (Bólido Barbosa), pomba, pavão, sapo, tico-tico, joão-de-barro, gambá, borboleta (BORGES; ZOUVI, jan/fev. 2020; CRESCÊNCIO, out. 2019; *Lady's Comics*, 30 jan. 2014).

Convém destacar que Ciça passou a ser conhecida como quadrinista após publicar suas tiras e cartuns na *Folha de S. Paulo*, jornal que veiculou sua produção de humor gráfico diariamente durante quase 20 anos. A sua criação mais famosa é a tira intitulada “O Pato”, impressa pela primeira vez em 19 de novembro de 1967 e encerrada em 21 de novembro de 1985. Depois de um período de 35 anos, “O Pato” é retomado pontualmente na edição da *Folha* de 23 de fevereiro de 2020. Dado que ajuda a reforçar a relevância da série.

Embora caracterizada como um desenho simples, a série “O Pato” mostrava a força crítica, bem como a consciência política da autora: os personagens utilizavam-se de metáforas para criticar o cenário político do país. O viés político, cumpre destacar, aparece principalmente concentrado nas tiras publicadas em *O Pato no formigueiro* (1979), na qual o formigueiro retrata o país na época. É o que se observa nos exemplos que seguem.



Figura 1 – O Pato

Fonte: CIÇA. *O pato no formigueiro*. Rio de Janeiro: Codecri, 1979, p. 24.

Na Figura 1, o pato é mostrado em contato com uma das formigas. Pergunta sobre a rainha. Ouve como resposta que esta continuaria conversando com elas. “Sobre quê?”.

“Bom... ela fala sobre muitas coisas”, retruca. A surpresa, como é próprio de tiras cômicas como essa, é revelada na cena final. Ao contrário do que se esperaria, a rainha revela um comportamento autoritário, evidenciado pelo monólogo. Quem explica é a própria formiga: “Se um dia a gente conseguir falar, provavelmente vai ser sobre outras coisas...”.

Na proposta de Ciça, conforme destaca Silva (2013), a formiga-rainha simboliza o governo autoritário, as formigas-operárias representam o povo, ora revoltado e buscando saídas para o problema, ora acomodado e cooptado pela situação; as formigas-deputados são os asseclas que apoiam e legitimam os desmandos do governo. A metáfora foi retomada pela autora décadas depois, quando foi convidada a produzir uma tira de “O Pato” para o jornal que ajudou a popularizar a série. Mas agregando outros referentes. A história foi publicada no dia 23 de fevereiro de 2020, na capa da *Folha de S.Paulo*. Nesse momento histórico, o país era governado por Jair Bolsonaro, que iniciava seu segundo ano de mandato.

Nessa produção mais recente de Ciça, a cartunista coloca em diálogo uma vez mais o Pato e a formiga. Esta pergunta se ele saberia “qual a diferença do nosso formigueiro e a Inglaterra?”. Ela mesma responde: “Lá eles têm uma rainha que reina e um governo que governa”. “E aqui?”, replica o interlocutor, em questionamento necessário para levar ao desfecho de humor. “Aqui a gente tem uma rainha, três filhos de rainha, uma dúzia de generais e um astrólogo que reinam e ninguém governa”.

Mudam-se os governos, mudam-se os referentes. A alusão codificada aos personagens reais do cenário político brasileiro de 2020 era a retomada de uma estratégia usada pela autora décadas antes para contornar a censura que vigorava no país durante os anos do regime militar, período em que a série era publicada, da estreia em 19 de novembro de 1967 à derradeira história no jornal, com direito até a despedida, em 21 de novembro de 1985.

De acordo com Ciça, por meio de seus bichos (o pato, as formigas, especialmente), ela “podia ‘falar’ mais à vontade sobre a ditadura”. Acrescenta ainda que, “no caso da repressão, acredito que os bichos me ajudaram, pois as autoridades da época provavelmente preferiam não admitir que estavam sendo representados por um pato, ou um sapo, ou uma formiga usando quepe militar” (BARALDI, 18 jul. 2007), ou seja, não se sentiam “à vontade para assumir a identificação pública com um inseto insignificante” (MORAES; SEVERINO, 21 fev. 2020). O mesmo recurso é usado pela cartunista atualmente.

Além da *Folha de S.Paulo*, a artista também publicou seus quadrinhos em outros jornais nacionais (*Pasquim*, *Jornal do Brasil*) e internacionais (Suécia, África do Sul, Inglaterra, França³), bem como colaborou com a imprensa alternativa, especialmente voltada ao papel das mulheres na sociedade, caso dos jornais feministas *Nós Mulheres* (São Paulo, 1976-1978), *Brasil Mulher* (Londrina/São Paulo, 1975-1980) e *Mulherio* (São Paulo, 1981-1988). Da vasta produção, vem o mérito: em 2009, recebeu o 21º Troféu HQ Mix na categoria “Grande Mestre” e, em 2019, ganhou o Troféu Angelo Agostini, por meio de votação popular, na categoria “Mestres do Quadrinho Nacional”⁴.

³ As informações podem ser conferidas em Ziraldo (1978, p. 3) e Crescêncio (out. 2019).

⁴ Os dados da premiação de Ciça podem ser constados nos seguintes sites: https://pt.wikipedia.org/wiki/Trof%C3%A9u_HQ_Mix e <http://www.universohq.com/noticias/veja-os-vencedores-do-trofeu-angelo-agostini-2019/>.

4 IMAGENS CONSTRUÍDAS DE SI/PARA CIÇA

Sabemos que, ao enunciar, o orador pode tanto revelar imagens de si quanto do(s) outro(s) no discurso. Desse modo, o leitor ou ouvinte constrói uma representação do orador por meio daquilo que ele diz e de sua maneira de dizê-lo. Nesta seção, buscamos mostrar quais são as imagens ou *ethé* construídos para Ciça, seja por ela mesma, a partir de algumas entrevistas concedidas por ela, seja por outros, a partir de apresentações da artista e de suas obras. Desse modo, os dados serão dispostos de modo a abarcar essas duas abordagens.

A título de esclarecimento, os enunciados foram depreendidos especificamente a partir de quatro entrevistas que, em nosso entender, são as mais consistentes sobre a artista.

É importante registrar, no que concerne a essas entrevistas tomadas como fonte de reflexão (embora o dado não interfira na construção dos *ethé* de Ciça), que os objetivos que as motivaram são distintos. A publicada no site *Ladys Comics* (30 de janeiro de 2014) demonstra que a nova geração de cartunistas está preocupada com a memória das cartunistas mulheres. A divulgada no periódico acadêmico *Revista de Estudos Feministas* (11 de abril de 2017) busca projetar Ciça, dada sua relevância, para a história das mulheres e do feminismo no Brasil, na academia. O depoimento foi concedido à pesquisadora Cintia Lima Crescêncio.

A entrevista de Ciça a Márcio Baraldi para o *Bigorna* (18 de julho de 2018), site criado com o objetivo de divulgar e valorizar as Histórias em Quadrinhos produzidas no Brasil e os profissionais da área, caso de roteiristas, desenhistas e editores, visava a divulgar o lançamento da obra *Pagando o Pato* pela editora L&PM, o que significava o retorno de Ciça ao mercado de Quadrinhos. Já a entrevista publicada na *Banda* (janeiro e fevereiro de 2020), revista bimestral sobre quadrinhos, tinha como objetivo trazer em foco a discussão entre quadrinhos e política no Brasil. O interesse na cartunista era por ela ter produzido suas tiras durante a Ditadura Militar, época marcada por censura, violência e intolerância. As perguntas à cartunista foram feitas por Thiago Borges e Aline Zouvi.

4.1 IMAGENS QUE CIÇA CONSTRÓI DE SI

A análise de algumas entrevistas cedidas por Ciça ao longo de sua vida permite verificar que ela constrói diferentes *ethé* de si. Embora alguns sejam mais recorrentes ou marcantes, caso da cartunista (artista, intelectual) e humorista crítica e politizada, imagens que, certamente, a tornaram notória, é preciso esclarecer que são possíveis outras. Não custa reforçar que os enunciados destacados partem de uma oradora que tem discurso autorizado, já que se trata de “um dos principais nomes do humor gráfico nacional” (CRESCÊNCIO, out. 2019).

Consideramos, juntamente com Amossy (2005), que o orador não precisa fazer seu autorretrato, detalhar suas qualidades nem falar explicitamente de si para desvelar seu *ethos* (imagens de si), basta que ele tome a palavra. Desse modo, dos discursos (*logos*), é

possível observar diferentes *ethé* construídos pela própria Ciça em sua enunciação, ou projetados por ela, nos moldes de Meyer (2007). Para mostrá-los, consideram-se as várias atuações (ou atividades) exercidas por ela, suas competências e crenças.

Começemos com a Ciça cartunista, que se revela *espontânea, metafórica, crítica, politizada, desvalorizada financeiramente e requisitada*. A espontaneidade (simplicidade) e a metáfora podem ser vistas quando a artista comenta sobre o estilo (o que pensa) de seus desenhos, cuja preocupação não era com algo bem elaborado, bonito, mas, sim, linear, artesanal, metafórico: “Eu estava começando mesmo e eu escolhi fazer com animais, com pato, galinha, pintinhos. Funcionou porque eu tinha uma veia que não era bonitinha [...] não gosto de bonitinho [...] era quase que artesanal” (CRESCÊNCIO, out. 2019) e “Meus desenhos são bem lineares [...] Eu falava, mas com metáfora” (BORGES; ZOUVI, 2020, p. 18, p. 20).

Ao falar sobre os assuntos abordados em suas tiras e cartuns, revela-se *crítica e politizada*: “Meus temas sempre foram comportamentais e sobretudo comentários críticos sobre política e cotidiano” (ENTREVISTA – Ciça, 30 jan. 2014); “Mesmo em meus quadrinhos, é mais a posição política, a crítica, do que propriamente o desenho” (BORGES; ZOUVI, 2020, p. 18).

Em termos do reconhecimento de seu trabalho como cartunista, mostra-se *desvalorizada financeiramente* [“Todo mundo que me contatava e, se eu gostava de estar com o veículo, eu fazia. O trabalho das mulheres era de graça. E a **Folha** era quase de graça. Não era de graça, mas o pagamento era ridículo. Nos jornais em que eu trabalhava, eu recebia o exemplar” (CRESCÊNCIO, out. 2019); “Nunca senti preconceito por ser uma cartunista mulher. Sentia mais uma desvalorização em geral do trabalho de cartunistas e quadrinistas” (*Lady’s Comics*, 30 jan. 2014)], porém *valorizada socialmente* [“eu era muito convidada pra falar em colégios, em universidades, para professores. E tinha algo favorável àquela época, pois como era um período de repressão, na verdade eu falava o que as pessoas queriam falar, entendeu? (BORGES; ZOUVI, 2020, p. 20)].

A Ciça humorista, além de *crítica*, desvela-se *irônica*, tendo em vista que o humor produzido traz essas características. A *crítica* e a *ironia* são mostradas quando a artista diz que sua produção de quadrinhos “funcionou [...] porque eu tinha uma veia que [...] era mais irônica” (CRESCÊNCIO, out. 2019), “porque é mais a posição [...] crítica, do que propriamente o desenho [...] não dava pra deixar de fazer a crítica” (BORGES; ZOUVI, 2020, p. 18, p. 21).

Considerando-se a crítica social como um dos objetivos do humor (que pode ser política, de costumes, instituições, serviços, caráter, governo), visto que, com ela ou por meio dela, busca-se modificar a sociedade, mostrando “o absurdo e o ridículo de muitos comportamentos do homem, para que este veja a necessidade de romper com a estrutura social vigente” (TRAVAGLIA, 1989, p. 50), o *ethos* da *humorista crítica* também pode ser visto quando Ciça opina sobre como vê o humor:

O humor mostra não como as coisas devem ser, mas como as coisas não devem ser, sutilmente [...] é sempre contra. É sempre contra alguma coisa. Contanto que não seja contra o outro, rir da desgraça alheia. [...] Isso eu acho horrível, mas você mostrar como aquela atitude, aquela coisa que não é harmoniosa, que ela teria que ser diferente. Isso eu acho didático” (CRESCÊNCIO, out. 2019).

Ainda no que tange às atuações da artista, a Ciça escritora mostra-se *produtiva* (“tenho mais de trinta livros publicados) e *aplicada* (“pesquisei muito”), conforme se constata em:

Meu último livro que foi publicado [...] foi sobre a vida do Marechal Rondon [...] A gente tem tão poucos heróis nacionais que não acabam mal, né? [...] Eu fiz e ficou bonitinho, porque pesquisei muito nos diários dele [...] Ficou uma coisa bem ao alcance da meninada. Tenho mais de trinta livros publicados (BORGES; ZOUVI, 2020, p. 18).

Já a Ciça poetisa é *sensível e verborrágica* (ou de “textos longos”, como ela mesma assinala): “Meus poemas são um pouco longos, mas aí vai um pequenininho, que eu gosto: **Sol de montanha passando / (dia entre meias noites) / diáfano paralelo / sobre meu corpo, queimando. / Eu, linha, meridiano**” (BARALDI, 18 jul. 2018).

Para Amossy (2005), as competências e as crenças (ideologias) são importantes para construir uma representação da pessoa. Nesse caso, ao explicitar que aprendeu “inglês lendo Quadrinhos” (BARALDI, 18 out. 2018), Ciça mostra-se autodidata. Em alguns de seus relatos, certas crenças e comportamentos revelam a artista como *engajada e feminista*; dados que podem ser observados nos seguintes enunciados:

[...] gostava de política o suficiente para fazer política estudantil, não me metia lá na União Nacional dos Estudantes (UNE) que era de estudantes formados, de universidade, mas tinha a União Nacional dos Estudantes Secundaristas (UBES) e eu estava lá” (CRESCÊNCIO, out. 2019)

Acho que meu viés político nasceu mesmo das circunstâncias. Eu era muito metida em política, era uma menina metida (risos). Não podia ser da UNE [União Nacional dos Estudantes] porque era estudante secundária. Então, participava da AMES, uma espécie de UNE do ginásio. Tava sempre lá fazendo o que os movimentos fizessem. Curtia isso. Acho que não tem muito a ver com as HQs (BORGES; ZOUVI, 2020, p. 19)

E se feminista é quem acha que mulher tem que ter direitos iguais aos homens, devo ser... (Lady's Comics, 30 jan. 2014)

Com exceção à profissional, pode-se falar também da Ciça caseira, cujas imagens reveladas são de uma pessoa *simples, dedicada à família e sobrecarregada pelo trabalho doméstico*. Em meio à produção assídua, ainda dispunha de tempo para cuidar dos entes próximos: “Eu tinha três filhos pequenos e tinha meu pai que esteve doente por muitos anos. Então, tinha muita coisa além do sentar e fazer” (CRESCÊNCIO, out. 2019). Em uma das entrevistas, declara que, quando o marido Zélio a ajudava com a arte-final dos desenhos, “tinha mais tempo para os filhos, os gatos, os cachorros, os passarinhos e até um galo e uma galinha que viraram os personagens Hermes e Naná” (BARALDI, 18 jul. 2018).

Com base nas disposições vistas em Aristóteles (2015, 1996), que tornam os oradores persuasivos a partir das imagens que exibem, verificamos que Ciça manifesta *ethos* de *phrónesis*, de *areté* e de *eúnoia*, isto é, apresenta as três características fundamentais a um bom orador: prudência, sinceridade e solidariedade. Ao falar de sua vida, posicionando-se quando é incitada, exprime opiniões competentes, mostrando-sensata, ponderada. Exibe, portanto, *phrónesis*. É o que se verifica, por exemplo, quando diz que, embora o humor seja “sempre contra alguma coisa”, não deve ser “contra o outro, rir da desgraça alheia” (CRESCÊNCIO, out. 2019).

Nota-se que a oradora se revela sábia e inteligente ao refletir sobre a realidade. Um exemplo a mais que confirma sua sensatez é o que trata da forma como Ciça produzia as tiras após pedirem que pegasse leve na crítica: “Olha, eu regia fazendo um pouquinho diferente. Mas não dava pra deixar de fazer a crítica. Às vezes, eu até fazia uma coisa mais leve, mas no dia seguinte voltava com as formigas” (BORGES; ZOUVI, 2020, p. 21).

A cartunista se vale da *areté* quando exhibe simplicidade e sinceridade ao expor seus pontos de vista, como se pode observar em “Eu gosto de fazer também bichinhos, mas nunca bonitinho, não gosto de bonitinho, eu gosto de uma coisa com humor” (CRESCÊNCIO, out. 2019)]. Por ser a virtude de quem conhece o que faz e o executa como resultado de uma disposição permanente, Ciça revela claramente o *ethos* de *areté* no trecho:

Eu faço histórias em quadrinhos: com quadrinhos, eu conto história. Neste livro [álbum especial, em que publicou suas tiras], entra a história dos fatos, circunstâncias e acontecimentos que me tocaram, me impressionaram, me divertiram, me indignaram, durante os últimos vinte anos em que estivemos todo pagando o pato (GOIDANICH; KLEINERT, 2011, p. 95).

A disposição para a *eúnoia* é percebida quando Ciça constrói uma imagem agradável de si, demonstrando simpatia, boa vontade. É o que se nota, por exemplo, no momento em que ela agradece a entrevista feita para o *Bigorna*: “Muito bom falar com o Bigorna também. Muito bom falar com quem peita um trabalho assim, tão bacana quanto difícil! Vocês é que são os verdadeiros super-heróis dos Quadrinhos!” (BARALDI, 18 jul. 2018). No exercício de ser e parecer do discurso, a generosidade, a condescendência, o altruísmo traduzem conformações de amizade característicos da *eúnoia*, como se nota no gesto simpático da cartunista.

Da caracterização dos *ethé* cômicos, conforme Carmelino (2018), que se baseia nos tipos de Aristóteles (1996), Mendes (2008) e Frye (2013), é possível reconhecer na humorista Ciça – e, conseqüentemente, em produções quadrinísticas – traços do ironista (*eíron*), já que a artista explicita, muitas vezes, essa tendência ao expor criticamente a realidade do país: a produção de quadrinhos “funcionou [...] porque eu tinha uma veia que [...] era mais irônica” (CRESCÊNCIO, out. 2019). Não só se autodefine como crítica – “sou muito crítica”; “não dava pra deixar de fazer a crítica” (BORGES; ZOUVI, 2020, p. 19, 21) –, como busca denunciar os excessos da política, reprovando a situação do país. Marcas do *eíron*.

4.2 IMAGENS QUE OS OUTROS CONSTROEM DE CIÇA

Considerando, juntamente com Ferreira (2010), que o *ethos* também é a imagem que o orador constrói dos *outros* no discurso, é importante mostrar aqui quais *ethé* são edificadas para Ciça, especialmente com base nas apresentações da artista e/ou de suas obras. São informações que constam, portanto, das introduções de entrevistas; de prefácios, capas/contracapas de livros da artista; de comentários em obras teóricas sobre humor gráfico. Além das mesmas imagens reveladas nos discursos da própria Ciça, depreendem-se outras.

No que concerne às características do trabalho como cartunista, Ciça é retratada, por diferentes olhares, como *talentosa*, *criativa* e *séria*. O talento pode ser visto nas considerações de Goidanich e Kleinert (2011, p. 95), na *Enciclopédia dos quadrinhos*, quando introduzem o verbete da artista: “Seu nome completo é tão comprido quanto o seu talento: Cecília Whitaker Vicente de Azevedo Alves Pinto”. É por meio da figura retórica de comparação (“nome tão comprido quanto o seu talento”) que os autores mostram a engenhosidade da artista.

A criatividade e a seriedade são destacadas, respectivamente, por Zélio (1986, p. 7) e por Ziraldo (1978, p. 3) ao se referirem à produção gráfica de Ciça: “trabalho criativo” e “Nós somos fãs incondicionais de sua ‘patolândia’ e achamos seu trabalho tão sério – por seu humor de primeira qualidade”. Nos dois casos, vê-se que marido e cunhado usam do lugar de qualidade para desvelar o *ethos* da cartunista (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996), visto que valorizam o único, o original.

O “humor de primeira qualidade” leva à construção do *ethos* da Ciça humorista. Além de *crítica*, *irônica* (aspectos mostrados nos discursos da própria artista), é *perspicaz*, *inteligente*, *provocadora*. Conforme destacam Goidanich e Kleinert (2011, p. 95), “Ciça, com patos, galinhas e um formigueiro, conseguiu, principalmente nos anos da ditadura militar, fazer uma síntese perfeita – e crítica – da realidade brasileira naquele duro período”. Os temas eram sempre abordados com “ironia e bom humor”, segundo Borges e Zouvi (2020, p. 17). Zélio (1986, p. 7), ao apresentar a obra dela, diz “me parece que a intenção da autora é precisamente [...] provocar. Ela pinça nas anotações feitas por seus personagens, quase quinhentos comentários, entre cerca de oito mil, feitos e publicados”.

Vemos que Ciça é crítica e irônica, porque o bom humor exige uma dose de ironia e criticidade. É perspicaz e inteligente, porque suas tiras humorísticas fazem “uma síntese perfeita” da história e (realidade) política do país, na época da ditadura ou fora desse período (“pinça nas anotações feitas por seus personagens, quase quinhentos comentários, entre cerca de oito mil, feitos e publicados”). É provocadora, porque, além de incitar o leitor a refletir sobre a história do país, não “distrai da única preocupação: dizer alguma coisa, [...] o homem está sendo enganado” (KLINTOWITZ, 1978, p. 5).

Quanto ao estilo das produções de humor gráfico, nota-se que a leitura é unânime para os que comentam o modo como Ciça desenha ou produz: “Seu desenho simples e funcional complementa ideias ágeis, cheias de duplo sentido e consciência política” (BORGES; ZOUVI, 2020, p. 15) e “Seu traço é simples, as piadas ingênuas e concisas, a inteligência das tiradas e a sensibilidade logo chamaram a atenção dos leitores” (RIBEIRO, 1º abr. 2008.). Os enunciados ressaltam traços como simplicidade, funcionalidade, ingenuidade, sensibilidade; o que leva aos seguintes *ethé* da Ciça desenhista: *simples*, *funcional*, *ingênuo* e *sensível*.

Ainda em termos profissionais, Ciça é mostrada como *perseverante* e *dedicada*. *Ethé* que podem ser constados na fala de Ziraldo (1987, p. 3): “[...] há três mil e sessenta e cinco dias, com uma incrível assiduidade, ela vem inventando historinhas dos seus fascinantes personagens”. Também é possível depreender imagens de *engajada* e *conhecedora da situação política*: “Do AI5 à Nova República, passando pela surpresa, pela euforia, pelo engodo, pelo terrorismo, pela censura, pelo autoritarismo, pelo túnel e

vendo o arremedo de uma luz lá no fundo. Tudo isso foi anotado no diário dos personagens [...] publicados nos principais jornais do Brasil” (ZÉLIO, 1986, p. 7); “Vale dizer que essas tiras não estavam apenas em veículos da mídia tradicional. Eram presença cativa na imprensa alternativa, demarcando a posição antitadadura e antiautoritária da criadora” (BORGES; ZOUVI, 2020, p. 17).

Não desconsiderando a figura ilustre, é claro, é preciso também levar em conta a Ciça pessoa comum. A quarta capa da obra *Pagando o pato* (1986) traz a descrição de uma pessoa com uma vida comum, de rotina normal:

[...] paulista brasileira, maior de vinte e um, casada, mãe de três filhos. Vinte anos de quadrinhos, oito livros publicados, entre poesia, quadrinhos e livros infantis. Jornalista, ceramista, dona de casa, artista, cuida de dois gatos, dois cachorros e um papagaio. Também é feliz proprietária de uma jabuticabeira no quintal.

Para finalizar, destacamos dois *ethé* que, embora não estejam em oposição ou sejam contraditórios, são difíceis de serem observados num mesmo referente: ser *referência* (“notória”) e ser *pouco conhecida* (“apagada”). Ainda que vista como *referência* na área de atuação – “um dos principais nomes do humor gráfico nacional” (CRESCÊNCIO, out. 2019); “[...] Um dos nomes mais expressivos de quadrinhos feitos por mulheres no Brasil” (ENTREVISTA – Ciça, 30 jan. 2014); “uma das mais importantes cartunistas brasileiras da história: riso fácil, jogos de palavras e politização – isso só para ficar nas qualidades do texto” (BORGES; ZOUVI, 2020, p. 16) –, é *pouco conhecida* – “Apesar de suas tiras estarem sendo publicadas em outros jornais brasileiros, em jornais da Suécia e da África do Sul – muita gente, fora de São Paulo, não conhece o mundo da Ciça” (ZIRALDO, 1978, p. 3).

Com base no exposto, ao olhar dos “outros”, verifica-se que Ciça é mostrada com *ethos* de *phrónesis* e de *areté*, duas das disposições do bom orador, segundo Aristóteles (2015, 1996). Ao apresentarem o trabalho de Ciça, os autores destacam a sabedoria prática da cartunista (tanto pela organização dos desenhos quanto por ter, com eles, driblado a censura), por manifestar-se de forma competente e razoável. Destacam, portanto, a *phrónesis* ao comentarem que a artista:

- a) “não utiliza o espaço da história em quadrinhos com a intenção de encurtar caminho: não há closes, zoom objetos destacados. Tudo se organiza segundo a mais clara das convenções. A sua tira obedece a narrativa de tempo tradicional. Há princípio, meio e fim, a articulação das figuras ocorre de maneira ordenada e a organização modesta pode enlouquecer o amante de sensações forte” (KLINTOWITZ, 1978, p. 4);
- b) “Em uma época onde desenhar pessoas poderia ser arriscado e perigoso, a figura do pato foi uma boa saída para falar da política em época de ditadura” (*Ladys Comics*, 30 jan. 2014).

A *areté*, disposição que leva o homem a desempenhar a função com retidão e probidade, pode ser vista nos seguintes comentários sobre a cartunista: “Ciça [...] conseguiu [...] fazer uma síntese perfeita – e crítica – da realidade brasileira naquele duro período” (GOIDANICH; KLEINERT, 2011, p. 95); “[...] há três mil e sessenta e cinco

dias, com uma incrível assiduidade, ela vem inventando historinhas dos seus fascinantes personagens, todos preocupados em entender, discutir e desancar as mentiras que procuraram nos impingir durante todos estes longos dias” (ZIRALDO, 1978, p. 3). Os autores ressaltam que Ciça cumpre sua proposta de forma honesta, com temperança e coragem: manifesta *ethos* de *areté*.

No que concerne aos *ethé* cômicos, aos olhos dos outros, nota-se que Ciça e seus quadrinhos apresentam as marcas do ironista (*eíron*). É o que destacam Ziraldo (1978, p. 3) em “muita gente [...] não conhece o mundo da Ciça nem a realidade cáustica, irônica, criativa, engraçadíssima” e Borges e Zouvi (2020, p. 17) em “não restaram temas tabu para a autora abordar, sempre usando-os com ironia e bom humor”. Uma nota no *Guia dos Quadrinhos*, feita por Ribeiro (1º abr. 2008), exhibe outro tipo cômico da cartunista, o ingênuo (*ágroikos*), com destaque apenas para as piadas, como se vê em: seu traço é “simples, as piadas ingênuas e concisas, a inteligência das tiradas e a sensibilidade logo chamaram a atenção dos leitores”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta exposição iniciou apontando uma contradição sobre Ciça. A desenhista é referência, mas pouco conhecida e pouco estudada. Havia informações pontuais sobre ela nos compêndios de quadrinhos e humor gráfico. Muito do que se sabia a respeito da autora era resultado do exposto em suas episódicas entrevistas. Uma das principais cartunistas do Brasil, como comumente se referem à criadora de “O Pato”, era encoberta (nublada) na farta história sobre o tema. A proposta deste artigo foi, de alguma forma, buscar contribuir para o preenchimento dessa lacuna, procurando identificar marcas trazidas pela própria desenhista sobre as imagens que cria de si e também de como é vista por outros.

Para isso, foram analisadas as entrevistas concedidas por ela. Novo contraste: embora poucas, foram essenciais para a construção dos *ethé* da desenhista. Estes formam um perfil social de si, que inclui as atitudes, os costumes, as moralidades – todos elementos que aparecem na disposição do orador e que constituem sua historicidade. A historicidade demandou investigação na trajetória da produção gráfica da desenhista, tão vinculada às histórias em quadrinhos e ao humor.

Da investigação feita à criadora (via entrevistas e depoimentos sobre ela) e às criaturas (sua produção gráfica e humorística), pudemos lançar luzes mais precisas, com base na proposta de autores da Retórica e da Nova Retórica, tanto sobre as imagens que cartunista-oradora constrói de si quanto que os outros fazem dela.

No primeiro caso, pôde-se perceber que Ciça apresenta *ethé* de: cartunista espontânea, metafórica, crítica, politizada, desvalorizada financeiramente, requisitada; humorista crítica e irônica; escritora produtiva e aplicada; poetisa sensível e verborrágica; profissional autodidata, engajada e feminista; pessoa comum. Em suas enunciações, nota-se a oradora com as disposições de *phrónesis* (prudência), *areté* (sinceridade) e *eúnoia* (solidariedade). O *ethos* cômico construído por ela é o do *eíron* (ironista).

No segundo caso, ou seja, no que se refere aos *ethé* edificadas pelos outros sobre ela, Ciça é vista como: cartunista *talentosa, criativa e séria*; humorista *crítica, irônica, perspicaz, inteligente, provocadora*; desenhista *simples, funcional, ingênua e sensível*; profissional *perseverante, dedicada, engajada e conhecedora da situação política*. É uma *referência*, porém se mantém *pouco conhecida*. Ao olhar dos outros oradores, apresenta as disposições de *phrónesis* (prudência) e *areté* (sinceridade), bem como exibe traços de dois tipos de *ethé* cômicos, o *eíron* (*ironista*) e o *agroikós* (*ingênuo*).

Espera-se que esta exposição contribua para a necessária compreensão de uma autora tida como pioneira e de extrema relevância para a trajetória dos quadrinhos brasileiros e do humor produzido pela imprensa durante a segunda metade do século 20. Trata-se de pessoa que se destacou em um ambiente duplamente desafiador: era dominado profissionalmente por homens e tinha pouco espaço para desenhistas nacionais. E tudo sob a sombra da censura imposta pelo período militar.

Entender melhor as imagens produzidas de/sobre Ciça é compreender também os diferentes ângulos do momento histórico de sua produção: o mercadológico, o relacionado à imprensa, ao humor gráfico, à política. Que este texto sobre Ciça seja um ponto de partida para mais estudos teóricos sobre a autora e suas criações. E que consigam ser tão críticos quanto a postura de “O Pato” e de sua autora.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- ANTOLOGIA brasileira de humor. Porto Alegre: L&PM, 1976.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. de L. Vallandro e G. Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. de M. A. Júnior, P. F. Alberto e A. N. Penal. São Paulo, Folha de S.Paulo, 2015.
- BARALDI, M. Entrevista: Ciça (a primeira-dama do Cartum brasileiro). *Bigorna*, 18 jul. 2007. Disponível em: <https://www.bigorna.net/index.php?secao=entrevistas&id=1184731251>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BORGES, T.; ZOUVI, A. Quem paga o pato. *Revista Banda*. São Paulo: Ugra Press, n. 2, p. 16-25, jan./fev. 2020 [Entrevista com Ciça].
- CARMELINO, A. C. *Retórica e humor gráfico: ethé dos fradinhos, de Henfil*. *Linguística*, Montevideo, v. 34, n. 2, p. 81-97, 2018.
- CIÇA. *O pato no formigueiro*. Rio de Janeiro: Codecri, 1979 (Coleção de humor do Pasquim, v. 4).
- CRESCÊNCIO, C. L. É para rir ou para chorar? O riso feminista brasileiro em tempos de ditadura (1970-1980). *História, histórias – Revista de pós-graduação em história da UNB*, Brasília, v. 4, n. 7, p. 109-127, 2016.
- CRESCÊNCIO, C. L. “Tá rindo de quê?” Ou os limites da teoria humor gráfico na imprensa Feminista do Cone Sul. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 10, n. 2, p. 75-92, ago./dez. 2017.
- CRESCÊNCIO, C. L. Bia Sabiá em “o pessoal é político”: (re)invenção do político no humor gráfico feminista de Ciça (*Nós Mulheres*, 1976-1978). *Fronteiras: Revista de História*, Dourados, MS, v. 20, n. 35, p. 117-136, jan./jun. 2018.
- CRESCÊNCIO, C. L. O humor mostra... como as coisas não devem ser”: uma entrevista com Ciça, *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, vol. 27, n. 3, out. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2019000300401. Acesso em: 10 jun. 2020.
- CRESCÊNCIO, C. L.; DANTAS, É. Uma história do feminismo no Brasil por meio do humor gráfico (1976-1984). In: WOLFF, C. S.; ZANDONÁ, J.; MELLO, S. C. M. (Orgs.). *Mulheres de luta: feminismo e esquerdas no Brasil (1964-1985)*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. p. 254-279.

- DANTAS, D. F. Mulheres cartunistas: traços e rasuras nas fronteiras do estereótipo, *Compós*, s.d. Disponível em: <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_829.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- ENTREVISTA – Ciça. *Lady's Comics*, 14 jan. 2014. Disponível em: <http://ladyscomics.com.br/entrevista-cica>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- FERREIRA, L. A. *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto, 2010.
- FERREIRA, L. A. Inteligência retórica e vocalidade: constituição e manutenção do ethos. In: FERREIRA, L. A. (Org.). *Inteligência retórica: o ethos*. São Paulo: Blucher, 2019. p. 9-23
- FRYE, N. *Anatomia da crítica: quatro ensaios*. Trad. de M. Martini. São Paulo: É Realizações, 2013 (Coleção Crítica, história e teoria da literatura).
- GOIDANICH, H. C.; KLEINERT, A. *Enciclopédia dos quadrinhos*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011, p. 95.
- KLINTOWITZ, J. Apresentação n. 2. In: CIÇA. *O Pato, 10 anos*. Rio de Janeiro: Codecri, 1978, p. 4-5.
- MAGALHÃES, H. *Humor em pílulas: a força criativa das tiras brasileiras*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2006, p. 54-55.
- MAIS Malditos Cartunistas – Ciça, *YouTube*, 16 abr. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ArzBZOdxayI>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- MARINO, D.; MACHADO, L. (Orgs.). *Mulheres e quadrinhos: universidade*. São Paulo: Skript, 2020.
- MENDES, C. F. *A gargalhada de Ulisses: a catarse na comédia*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- MEYER, M. *A retórica*. Trad. de M. N. Pires. São Paulo: Ática, 2007.
- MORAES, A. SEVERINO, T. Entre patos e formigas, obra de Ciça compõe fábula política do Brasil, *Folha*, 100, *Folha de S.Paulo*, 21 fev. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha-100-anos/2020/02/entre-patos-e-formigas-obra-de-cica-compoe-fabula-politica-do-brasil.shtml>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- MOYA, Á. de. *História da história em quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 194.
- MOYA, Á. de; CIRNE, M. Cronologia comentada das histórias em quadrinhos no Brasil. In: MOYA, Á.; CIRNE, M. et al. (Orgs.). *Literatura em quadrinhos no Brasil: acervo da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2002, p. 134.
- NÓS MULHERES. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/nosmulheres/>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- RIBEIRO, L. A. Ciça, *Guia dos quadrinhos*, 1º abr. 2008. Disponível em: <http://www.guiadosquadrinhos.com/artista/cica/4142>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- SANTOS, R. E. O Brasil através das histórias em quadrinhos de humor. *Cuaderno 74*, Centro de Estudios en Diseno y Comunicación, 2019, p. 153-167.
- SILVA, A. V. T. A. Imagem di/invertida: reflexões sobre a representação da mulher em tiras cômicas produzidas por mulheres no Brasil. JORNADAS INTERNACIONAIS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, 2., 2013, São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. *Anais ...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais2asjornadas/Artigo_Alba_Valeria_Silva.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.
- TRAVAGLIA, L. C. O que é engraçado? Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão. *Estudos Linguísticos e Literários*, v. 5-6, p. 42-79, 1989. Disponível em: <http://seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/6579/5508>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- ZÉLIO. In: CIÇA. *Pagando o pato*. São Paulo: Circo Editorial, 1986, p. 7.
- ZIRALDO. Apresentação n. 1. In: CIÇA. *O Pato, 10 anos*. Rio de Janeiro: Codecri, 1978, p. 3.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-210308-11020>

Recebido em: 22/06/2020 | Aprovado em: 13/07/2021

O DISCURSO SOBRE A ABERTURA DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS ÀS MIGRAÇÕES CONTEMPORÂNEAS NO JORNALISMO DIGITAL

The *Discourse over* the Opening up of
Brazilian Universities to Contemporary
Migrations in Digital Journalism | El *Discurso sobre* la apertura de las
universidades brasileñas para la migración
contemporánea en el periodismo digital

Marluza da Rosa*

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),
Departamento de Ciências da Comunicação, Frederico Westphalen, RS, Brasil

Resumo: Este artigo estuda o funcionamento do discurso jornalístico sobre o acesso de estudantes refugiados(as) ao ensino superior brasileiro. O recorte temporal da pesquisa abrange os anos de 2015 a 2019, período em que o número de instituições com “acesso facilitado” aumentou significativamente, assim como sua visibilidade nas mídias. São analisadas cinco sequências discursivas extraídas de cinco notícias, selecionadas de um arquivo de vinte e três textos jornalísticos, difundidos em portais *on-line* no referido período. A partir do olhar teórico-metodológico dos estudos do discurso franco-brasileiros e considerando as especificidades do discurso jornalístico em meio digital, o estudo discute as práticas discursivas que inscrevem o ingresso na universidade como promessa tanto de inserção socioeconômica, quanto de integração no país de chegada.

Palavras-chave: Análise de discurso. Jornalismo digital. Universidade. Migração. Refugiado.

Abstract: This paper analyzes the functioning of the journalistic discourse on the access of refugee students in Brazilian higher education. The research comprehends the period from 2015 to 2019, where the number of institutions with “easy access” increased significantly, as well as the visibility of those subjects in the media. We based the analysis on five discursive sequences, these extracted from five news, and selected from an archive containing 23 journalistic texts published on online portals in the aforementioned period. From the theoretical and methodological perspective of Franco-Brazilian discourse studies, and considering the specificities of the journalistic discourse in digital media, the study discusses different discursive practices that inscribe the university entrance as a promise of both socioeconomic insertion and integration in the country of arrival.

Keywords: Discourse Analysis. Digital journalism. University. Migration. Refugee.

Resumen: Este artículo estudia el funcionamiento del discurso periodístico sobre el acceso de estudiantes refugiados(as) a la enseñanza superior brasileña. El recorte temporal de la investigación cubre los años de 2015 hasta 2019, curso de tiempo en lo que el número de instituciones con *acceso facilitado* aumentó significativamente, así como su visibilidad en las medias. Son analizadas cinco secuencias discursivas extraídas de cinco noticias, seleccionadas de un archivo de veintitrés textos periodísticos, difundidos en portadas en línea en el dicho período. Desde una mirada teórico-metodológica de estudios del discurso franco-brasileños y considerando las especificidades del discurso periodístico en medio digital, el estudio

* Doutora em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP). Docente da UFSM/FW. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3590-1752>. E-mail: marluza.rosa@gmail.com.

discute práticas discursivas que inscriben la admisión en la universidad como promesa de inserción socioeconómica y de integración en el país de llegada.

Palabras clave: Análisis del discurso. Periodismo digital. Universidad. Migración. Refugiado.

Se quisermos ser donos de nosso futuro, devemos, fundamentalmente, levantar a questão do hoje. Por isso, para mim, a filosofia é uma espécie de jornalismo radical.

(Foucault, 1994)¹

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste estudo, propomos um olhar para o modo como o *discurso sobre* o acesso de pessoas refugiadas ao ensino superior brasileiro se produz e se difunde no âmbito midiático, notadamente no discurso jornalístico. Se, por um lado, as mídias têm dado considerável destaque às migrações, ou à chamada “crise migratória”, nestes últimos anos, por outro, o processo de inclusão de migrantes no novo país tem recebido pouca ou quase nenhuma ênfase. No que concerne ao acesso e à participação no ensino superior, como afirmam Lenette, Baker e Hirsch (2019) e como o *corpus* deste estudo aponta, a atenção das mídias tem sido bastante limitada. Não é raro, contudo, que as populações em deslocamento sejam representadas em termos numéricos (BRÉANT, 2012) ou como força de trabalho e mão de obra, qualificada ou não (BUENO, 2017), a despeito de outros aspectos como a diversidade linguística, cultural e epistemológica.

A falta de interesse midiático pela questão migratória no que tange ao acesso a bens como a educação, por exemplo, contribui para a construção do valor social (e do valor notícia) dessa questão, frente à opinião pública, como algo menor ou secundário, o que consiste em um empecilho para que a educação seja vista como uma via possível de tomada da palavra e do espaço pelo sujeito migrante. Com vistas a compreender a (re)apresentação desse sujeito pelo texto jornalístico, analisamos a construção discursiva das notícias sobre seu (im)possível ingresso na universidade. Pensamos, assim, com Foucault (1973), no que acontece em nosso entorno, levantando a questão fundamental de refletir sobre a atualidade.

Nessa conjuntura, são diversos os dizeres em circulação sobre as pessoas em situação de refúgio, dentre os quais destacamos, como textualização do discurso institucional, o relatório *Tendências Globais: Deslocamentos forçados em 2017*², da Organização das Nações Unidas (ONU), segundo o qual o Brasil é o país da América Latina que recebe maior número de pedidos de refúgio. Embora essa população em

¹ No original : « Si nous voulons être maîtres de notre futur, nous devons poser fondamentalement la question de l'aujourd'hui. C'est pourquoi, pour moi, la philosophie est une espèce de journalisme radical ».

² Disponível em: <https://www.unhcr.org/5b27be547>. Acesso em: 20 fev. 2019.

deslocamento seja majoritariamente jovem³, de acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), apenas 3% estão matriculados em universidades⁴, o que vai de encontro ao que defende a ONU quanto à necessária inclusão dos(as) migrantes nas novas realidades locais. Todavia, contraditoriamente, o número de instituições de ensino superior públicas brasileiras com programas específicos de ingresso para refugiados tem aumentado no país nos últimos anos. Desde a implementação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, em 2003, até 2019, foram mais de vinte as universidades públicas e privadas conveniadas, treze com ingresso facilitado regulamentado⁵. Destas, onze são universidades federais, gratuitas e socialmente referenciadas.

A constituição do *corpus* desta análise, portanto, visa a trazer para o debate o elo entre o momento histórico-social em que vivemos e o modo como os discursos se constituem e circulam. Dentre estes, atentamos para o *discurso sobre* a relação entre migração e ensino superior no Brasil, uma vez que, se a Universidade não permanece incólume frente às mudanças sociais, é importante que sejam questionados os sentidos já instaurados/naturalizados e aqueles em vias de instauração sobre esse âmbito. Isso porque nenhuma designação – seja universidade, seja refugiados – funciona de forma unívoca, com sentidos transparentes e imutáveis.

Apresentamos aqui resultados da análise de cinco notícias acerca da chamada abertura das universidades brasileiras aos refugiados, difundidas em cinco portais *on-line* do Brasil. O recorte temporal compreende os anos de 2015 a 2019, quando essa problemática passou a ganhar mais visibilidade nas mídias, relacionada ao aumento do número de instituições no país com “acesso facilitado”. Este recorte se justifica pela rarefação de textos jornalísticos a esse respeito antes de 2015, ano marcado pela migração forçada em grandes proporções, que ficou conhecida como crise migratória do mediterrâneo ou crise dos refugiados, muito embora se trate de uma crise dos Estados-nações e das políticas de asilo frente a esses deslocamentos populacionais (AGIER, 2018; AKOKA, 2017). Ainda que o acesso de refugiados às universidades brasileiras exista desde o início dos anos 2000, foi a partir de 2015 que as notícias a esse respeito aumentaram consideravelmente, inserindo a problemática, ainda que de forma incipiente, na memória discursiva (PÊCHEUX, 1999; COURTINE, 2006), sempre social e coletiva, da população brasileira.

Assim, cabe destacar a importância das mídias na consolidação dessa memória, bem como a necessidade de reflexão acerca desse papel, o que justifica a problematização do discurso jornalístico aqui proposta. Para tanto, apresentaremos, primeiramente, uma breve leitura sobre o papel das mídias (em geral) e do jornalismo (em específico) na construção do presente. Em seguida, descreveremos os procedimentos de constituição do *corpus* de análise deste estudo para, então, encaminharmos a discussão sobre o modo

³ Segundo relatório de 2018, aproximadamente 38% dos refugiados reconhecidos pelo processo de elegibilidade no Brasil possuem entre 18 e 29 anos e aproximadamente 42% possuem entre 30 e 59 anos. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

⁴ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/09/27/educacao-de-refugiados-5-dados-que-voce-precisa-saber/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

⁵ Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/09/Relatorio-Anual-CSVM_Digital.pdf. Acesso em: 14 abr. 2020.

como os textos jornalísticos *on-line* apresentam a situação das pessoas refugiadas em relação ao ingresso na universidade brasileira, possibilitando tanto a estabilização, quanto a ressignificação de sentidos sobre as migrações e o ensino superior.

2 JORNALISMO E HISTÓRIA DO PRESENTE: A QUESTÃO DAS MIGRAÇÕES

Os estudos do discurso, notadamente a partir do viés foucaultiano, costumam ser pensados como um “diagnóstico do presente”, de modo que analisar discursos consiste em desnaturalizar e desabituar nosso olhar daquilo que, de tão próximo e imediato, parece-nos estável, sem falhas. Contemporaneamente, esse presente é, em grande medida, atravessado e produzido pelas mídias, que se caracterizam como as principais responsáveis por construir uma “história do presente” (GREGOLIN, 2007), interpelando o leitor/espectador, difundindo e ressignificando imagens. Quando se toma as mídias como *locus* de análise, conseqüentemente, trata-se de questioná-las em sua evidência e suposta universalidade, bem como de problematizá-las em seu caráter histórico como produtoras de subjetividades e invisibilidades. Em outros termos, trata-se de compreender os jogos de força que atravessam o momento histórico-social em que vivemos, tornado visível e enunciável pelas mídias. Isso não implica afirmar que as mídias, de forma geral, ou o jornalismo, mais pontualmente, influenciam a sociedade, construindo ou desconstruindo seus preconceitos, mas que o fazer midiático/jornalístico não se separa dessa sociedade, do campo histórico e, conseqüentemente, do político.

Voltamos aqui nosso olhar ao discurso jornalístico, compreendido como espaço de produção de conhecimento e não apenas de transmissão de informações, o que, nos termos de Schwaab (2007, p. 14), define-se como “lugar de seleção e de construção desse acervo de conhecimentos e lugar de circulação de sentidos, a partir das escolhas do que é dito e do que é silenciado, de quem participa ativamente na definição deste conhecimento e de quem não está presente”. Ainda sobre o funcionamento do discurso jornalístico, Zanella (2015, p. 30) acrescenta que, nesse discurso, “há um agenciamento do que pode e deve ser notícia, que ocorre porque há um atravessamento ideológico que delinea a linha editorial do grupo midiático, há formações discursivas nas quais ele se inscreve, há a posição de sujeito que os jornalistas assumem”.

Com base na leitura dos autores, é possível afirmar que o discurso jornalístico se consolida enquanto prática sócio-histórica e política que condiciona dizeres e sentidos, marcando o modo como estes circulam e se inscrevem na história. Cabe lembrar que esse discurso, como qualquer outro, é constituído pela memória discursiva, enquanto possibilidade de repetição e regularização, que permite remontar aos pré-construídos e já-ditos (PÊCHEUX, 1999), bem como pela heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1990), de modo que não se pode conceber seus efeitos de sentido senão em relação às diversas vozes que falam em seu dizer. Nos termos de Pêcheux (2016, p. 23-24), trata-se de uma “heterogeneidade irreduzível: um remoer de falas ouvidas, relatadas ou transcritas, uma profusão de escritos mencionando falas e outros escritos”. Logo, analisar o discurso jornalístico implica levar em consideração, além da heterogeneidade e da filiação a uma memória, as condições em que essas falas e escritos são retomados e ressignificados, ou seja, suas condições de produção, enquanto “conjuntura histórica determinada” (COURTINE; MARANDIN, 2016, p. 38).

Considerar essa conjuntura demanda compreender também que o discurso jornalístico funciona no contexto contemporâneo, predominantemente, em meio digital. Assim, para Zanella (2015), esse domínio ressignifica e atualiza a “dimensão institucional” do jornalismo, uma vez que intervém no âmbito espacial e temporal dessa prática, produzindo efeitos de sentido diferentes. A esse respeito, deve-se levar em conta, ainda, o funcionamento das formações algorítmicas, enquanto “resultado da relação de sentidos entre o sujeito [leitor/espectador] e a máquina algorítmica” (FERRAGUT, 2019, p. 117, inserção nossa), uma vez que o acesso aos textos não se dá alheio às formações discursivas que atravessam e constituem sujeitos e discursos. Assim, em nossa leitura, uma das principais especificidades do jornalismo no digital concerne não só a sua abrangência, mas também ao modo de acesso do público leitor, ou seja, a forma de circulação desse discurso, dadas suas possibilidades de armazenamento, compartilhamento, retomada e ressignificação. Com base nos termos de Le Goff (1996, p. 542), podemos dizer que mudam os modos como esses textos, como documentos, são manejados e constituem bancos de dados, demandando uma crítica constante sobre seu papel na constituição da memória coletiva.

Consideradas as devidas distinções entre os domínios impresso e digital, atentar para o discurso jornalístico implica compreender que esse âmbito, sendo discursivo, envolve disputas de sentido, que são da ordem do político, lido aqui a partir dos estudos de Foucault (2009), Canut (2016) e Canut e Guellouz (2018). Ainda em sua *Arqueologia*, Foucault aponta para a “dimensão política” de uma teoria das práticas discursivas, o que permite compreender, dentre outros aspectos, que o discurso funciona enquanto prática que não só intervém, mas também produz uma realidade na qual determinados enunciados emergem, mas não outros nem todos. À luz do pensamento do autor, a compreensão de Canut (2016) e Canut e Guellouz (2018) acerca da dimensão política presente nas formas de nomear/enunciar, pode ser lida como se referindo ao fato de que tais formas tanto contribuem e se inserem na construção de uma dada realidade social, quanto resultam de um dispositivo jurídico do Estado.

A respeito do primeiro ponto, Canut (2016, n. p) salienta que “nomear é sempre fazer existir”⁶, o que implica a inexistência do que quer que seja fora da linguagem ou fora de práticas discursivas, em termos foucaultianos. Logo, não se trata de se perguntar o que determinado enunciado (termo, expressão, imagem), como “refugiado”, por exemplo, significa ou por que acabou por preponderar, em detrimento de outros, principalmente nos cenários institucional e midiático, mas de investigar e compreender em que práticas discursivas se inscrevem os sujeitos quando empregam ou discutem tais modos de nomear/enunciar e construir dada realidade como verdadeira. Dito de outro modo, dada a “natureza eminentemente construída”⁷ (AKOKA, 2011, p. 13) de categorias como refugiado, migrante ou, mesmo, estudante, sob a égide de quais saberes-poderes, diríamos com Foucault (2009), é possível enunciar de dada forma e colocar em destaque determinados dizeres? Entramos, nesse primeiro ponto, na questão do político como atrelada à materialidade da linguagem, enquanto inseparável das condições sócio-históricas de emergência dos enunciados.

⁶ No original: “nommer c’est toujours faire exister”.

⁷ No original: “nature éminemment construite de la qualité de réfugié”

Ainda na leitura de Canut (2016) e Canut e Guellouz (2018), um segundo ponto concerne à dimensão política que se impõe, ao tratarmos das questões migratórias na formulação e na circulação do discurso midiático, ao advir “de uma construção política dos Estados-nações”⁸. Abordamos, aqui, as políticas migratórias aprovadas pelos diferentes países – a exemplo da conferência intergovernamental para o pacto global pela segurança e regulamentação da migração, da ONU, ocorrida em Marrakech entre os dias 10 e 11 de dezembro de 2018 –, e colocadas em ação não a partir das práticas languageiras, que tendem frequentemente à pluralidade de formas e, conseqüentemente, de sentidos, mas institucionais/institucionalizadas, caracterizadas notadamente por categorizações (AKIN, 1999; ANGERMULLER, 2017; NOSSIK, 2018; ROBLAIN, 2018; AKOKA, 2018), que produzem, por sua vez, uma cristalização das dimensões do político em constante transformação. Essa segunda dimensão política caracteriza também o discurso institucional que regulamenta o ingresso de pessoas refugiadas nas universidades, uma vez que é se inserindo em categorizações jurídico-administrativas, enquanto “refugiado”, que muitas pessoas têm podido ingressar no ensino superior.

Esse regime discursivo no qual se inserem essas categorizações produz um processo de homogeneização (CANUT, 2016), que tende a ser difundido e solidificado pelas mídias. Assim, no que concerne ao cenário brasileiro, sob a designação político-jurídica “refugiado” são, ao mesmo tempo, reconhecidos e segregados estrangeiros de diversos locais, com suas singularidades que constituem a diversidade e a complexidade da existência humana.

Sabemos, a partir da leitura de Canut (2016), que é impossível abarcarmos com um nome seja um fenômeno social e histórico, seja um processo de constituição subjetiva. Do mesmo modo, é impossível sermos fiéis a uma realidade que se apresentaria como “objetiva” e que permaneceria imutável, apesar das disputas de sentido, dos jogos de verdade de uma época. Por essa razão, é necessário procedermos a uma análise histórica e historicizada dos dizeres, compreendendo os documentos – aí inscritos os textos jornalísticos – como monumentos, ou seja, produtos de dados tempo, espaço e sociedade, “segundo as relações de forças que aí [detêm] o poder” (LE GOFF, 1996, p. 545, acréscimo nosso). É dessa forma que atentamos para o *corpus* deste estudo, sendo inevitável que, nesse processo, perguntemo-nos: a partir de quais relações de poder, de quais pré-construídos já socialmente difundidos, de que memória discursiva, noticia-se a (im)possibilidade do ingresso de refugiados no ensino superior brasileiro?

3 SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Às condições de produção dos documentos em análise atrelam-se as relações de poder (FOUCAULT, 2009). São esses jogos de poder/verdade que produzem e referendam saberes e dizeres, definindo o que se caracteriza como uma “ordem do discurso” (FOUCAULT, 2001), na qual se estabelecem relações entre o visível/enunciável e o invisível/que se pode ou não dizer. É preciso, pois, acrescentar que, nesse conjunto, intervém o elemento linguístico, não como registro oral ou escrito

⁸ No original: « d'une construction politique des États-nations ».

descarnado, mas como campo da linguagem, campo simbólico, ou seja, sistema de representações compartilhadas. Tal dimensão simbólica permite compreender as práticas linguísticas/languageiras como decorrentes de um trabalho social e político, “espaço de condição de possibilidade do sujeito em relação à língua” (RASIA, 2018, p. 174).

No que tange às práticas migratórias, para além do aspecto linguístico/languageiro, “a aceleração das migrações internacionais revela as dinâmicas de mudança social, política e econômica em curso nas sociedades contemporâneas, cada vez mais complexas, plurais e diversificadas”⁹ (ROULLEAU-BERGER, 2010, p. 8). Essas transformações permitem-nos tomar os movimentos migratórios como determinantes para se pensar e fazer uma história do presente, um diagnóstico do presente, em termos foucaultianos, que nos forneça, ao menos, indícios para a compreensão de como se instauram e funcionam (ou não) as práticas de acolhida, difundidas principalmente pelas mídias.

Ora, não conhecemos esses movimentos como coisa em si, mas via discurso e, notadamente, via *discurso sobre*, principal marca do campo jornalístico. Na chamada era da convergência, são as mídias que, em grande parte, produzem e transmitem saberes e verdades, fazem circular discursos, constroem continuamente áreas de visibilidade e enunciabilidade. São elas também (embora frequentemente questionadas) lugares autorizados de discursivização, espaços em que se pode dizer, instaurar determinados sentidos, desestabilizar outros.

Por essa razão, partimos de uma pesquisa bibliográfica que envolve os estudos discursivos e procura compreender o funcionamento (político) do discurso jornalístico, quando associado às questões migratórias. Tal gesto teórico torna possível uma análise do *corpus*, recortado a partir de um arquivo de 23 documentos, veiculados *on-line* em 5 diferentes portais de notícias, acerca da problemática do ingresso de refugiados nas universidades brasileiras. A constituição do *corpus* não obedece a uma ordem rígida de seleção/exclusão de textos, uma vez que a análise da materialidade discursiva é realizada de modo a considerar que a construção de um arquivo “permite uma leitura que revela dispositivos, configurações significantes”, ou seja, por meio do funcionamento metodológico da noção de arquivo exploram-se “os regimes múltiplos de produção, circulação e leitura de textos” (GUILHAUMOU; MALDIDIER; ROBIN, 2016, p. 116).

Para fins de constituição do *corpus*, foi utilizada a ferramenta de busca Google Notícias, por meio da localização das palavras-chave “universidade”, “ensino superior”, “ingresso”, “acesso” e “refugiado(s)”. Foi ainda realizada uma delimitação por língua (portuguesa), país (Brasil) e site/domínio (portais de notícias exclusivamente jornalísticos). Assim, não foram considerados para a análise os textos sobre os programas de acesso que figuram nos sites das próprias instituições de ensino ou da Organização das Nações Unidas, por exemplo.

Dada a rarefação de textos jornalísticos sobre o tema antes da crise de acolhida vivenciada por diversos países, dentre eles o Brasil, em 2015, o recorte temporal da pesquisa incidiu entre 2015 e 2019. Foi nesse período que a maior parte dos programas de ingresso para refugiados nas universidades brasileiras foi criada e/ou regulamentada.

⁹ No original: « L'accélération de migrations internationales révèle les dynamiques de changement social, politique et économique à l'oeuvre dans les sociétés contemporaines toujours plus complexes, plurielles et diversifiées ».

Anos	Textos	Títulos	Datas	Portais
2015	3	Refugiados universitários poderão estudar na Universidade Federal do Paraná em 2016	29/10	BlastingNews
		Refugiados da Síria e África reconstróem suas vidas em Niterói	31/10	O Globo
		Refugiados enfrentam demora e custo elevado para revalidar diploma	07/11	Rede Brasil Atual
2016	3	UEG abre inscrições para cursos gratuitos de língua portuguesa a estrangeiros	03/07	Diário de Goiás
		UEG oferece vestibular especial para estrangeiros refugiados em Goiás	20/10	G1
		ENEM 2016: Filha de refugiados tenta vaga no ensino superior	06/11	O Globo
2017	2	Cresce nº de universidades brasileiras que acolhem refugiados	11/09	O Estadão
		Universidades brasileiras matricularam cerca de 70 refugiados em menos de um ano, diz Acnur	21/09	G1
2018	5	Refugiados ganham bolsas para cursar universidade no Brasil	10/03	Agência Brasil
		Venezuelanos vão poder ingressar em cursos de graduação da UFRR para ocupar vagas ociosas sem prestar vestibular	09/07	G1
		Só 2 de cada 10 vagas para refugiados em universidades no Brasil são preenchidas	14/09	Folha
		Burocracia, custos e lentidão nos processos dificultam a revalidação de diplomas de refugiados	30/11	G1
		Ufba aprova cotas na graduação para trans e refugiados	22/12	Correio
2019	10	Unila abre vagas de graduação para refugiados e portadores de visto humanitário	03/07	G1
		Processos de seleção internacional da Unila recebem quase 2 mil inscrições	08/08	Portal Foz
		Seleto oferta 100 vagas para imigrantes e refugiados	06/10	Folha de Boa Vista
		UFPA aprova edital para refugiados, asilados, apátridas, vítimas de tráfico e pessoas com visto humanitário	23/10	G1
		UEPB vai abrir vagas em cursos de graduação para refugiados	28/11	Portal Correio – Paraíba
		Justiça determina suspensão de processo seletivo para refugiados e imigrantes na UFRR	30/11	G1
		UFMS abre edital para transferências, refugiados e portadores de diploma	16/12	Midiamax
		Unifesp oferta vagas a refugiados e portadores de visto humanitário	25/12	Agência Brasil
		Ufrgs publica edital para ingresso de refugiados em cursos de graduação	26/12	Jornal do Comércio – RS
UFRGS oferece 60 vagas em 33 cursos a refugiados no RS	26/12	G1		

Tabela 1 – Manchetes sobre o ingresso de refugiados no ensino superior brasileiro, 2015 a 2019

Fonte: Autoria própria.

A Tabela 1, a seguir, ilustra os textos jornalísticos identificados a partir dos critérios referidos, considerando-se que, neste recorte, incidem o funcionamento dos algoritmos, enquanto maquinaria de seleção e disponibilização de conteúdo, assim como das formações algorítmicas (FERRAGUT, 2019), enquanto atravessamento dessa maquinaria pelo pesquisador que busca por determinadas palavras-chave e não outras, a partir de sua filiação, enquanto sujeito, a dadas formações discursivas e em condições históricas específicas.

Ainda no que diz respeito à constituição do *corpus*, consideramos que o discurso jornalístico no âmbito digital intervém nos gestos de leitura a ele direcionados. Além disso, para compreender a heterogeneidade constitutiva dos enunciados, levamos em consideração o fato de que o movimento de análise já é, por si só, uma escolha teórica, na qual o pesquisador está inevitavelmente implicado. Consequentemente, acentuamos que o papel do pesquisador na seleção e no recorte dos enunciados já é o de quem os interpreta, não só porque “a escolha de uma teoria [...] participa de um modo de leitura e interpretação”¹⁰ (SÉRIOT, 1986, p. 16), mas também porque o analista do discurso não pode “ver de fora aquilo no interior do qual o olhar é tomado” (PÊCHEUX, 2016, p. 24). Assim, abordamos o *corpus* não como conjunto de frases ou textos, mas como sistema de enunciados que remetem a diferentes formações discursivas, sendo os discursos compreendidos como práticas sociais (FOUCAULT, 2009), condicionadas por aspectos sócio-históricos e pela alteridade, que aí atua como heterogeneidade constitutiva.

4 O INGRESSO DE PESSOAS REFUGIADAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS NO DISCURSO JORNALÍSTICO

Este percurso de análise se organiza de modo cronológico, de 2015 a 2019, explorando-se, assim, uma notícia por ano. Em razão da extensão dos textos e do procedimento de segmentação do *corpus*, estabelecido a partir de sequências discursivas (SD), o olhar para o conjunto das notícias é inevitavelmente parcial e fragmentário, o que não impede a reflexão sobre o funcionamento do discurso e seus efeitos de sentido. Retomamos, então, para guiar a leitura das SD, as questões já expostas anteriormente: sob a égide de quais saberes-poderes é possível enunciar de dada forma e colocar em destaque determinados dizeres? Em que práticas discursivas se inscrevem os diferentes modos de enunciar?

Nas notícias aqui em discussão, a designação “refugiados” é reiterada e tomada em seu efeito de transparência, principalmente nos títulos, vindo a construir também sintagmas como “filha de refugiados” e “família de refugiados”. Parte-se do efeito ideológico de evidência de que “todos sabem” o que significa ser refugiado, categoria jurídica que, no entanto, não é nada transparente. Para Calabrese (2015), discursos como os “de informação” têm se servido de categorias preestabelecidas como essa para nomear sujeitos e acontecimentos. Contudo, essas categorias, mais pontualmente a de “refugiado”, segundo Stevenson e Baker (2018), podem tender ao reducionismo, por

¹⁰ No original: « le choix d'une théorie [...] participe du choix d'un mode de lecture et d'interprétation ».

reproduzirem um olhar que incide, muitas vezes, apenas sobre as desvantagens vivenciadas pelos sujeitos designados. Essa generalização do termo jurídico, assim, homogeneiza as especificidades dos movimentos migratórios e, amplamente difundida pelas mídias, tende à estabilização dos sentidos.

Nas notícias difundidas em 2015 e 2016, é dada ênfase às dificuldades e percalços dos refugiados na busca tanto pelo acesso à universidade, quanto pelo reconhecimento da formação já realizada em seus países de origem, como a seguir:

SD1) Manchete: Refugiados enfrentam demora e **custo elevado** para revalidar diploma

Linha de apoio: Trâmites podem custar até R\$ 20 mil [sic] e demorar pelo menos nove meses, segundo Centro de Pesquisas América do Sul-Países Árabes. “Assim, eles ficam com os cargos de menor remuneração”, diz diretor da entidade.

Excerto da notícia: “Não tem como ter uma vida normal se o estudo fazia parte do cotidiano dessas pessoas e ele deixou de existir. O exercício intelectual é fundamental para reflexão crítica, para o entendimento da própria identidade e para satisfação pessoal. **Isso tem efeitos psicológicos e econômicos: como um refugiado vai se inserir no mercado de trabalho se a formação dele não é reconhecida?**”, questionou (Rede Brasil Atual, 7 nov. 2015)¹¹.

A manchete apresentada na SD1 se estrutura linguisticamente na voz ativa, o que atende ao esperado dos títulos nos moldes técnicos do discurso jornalístico: clareza, concisão, linguagem direta. Todavia, também na própria estrutura podem ser pontuados traços do agenciamento desse dizer (ZANELLA, 2015), dado o emprego do verbo “enfrentar” e dos substantivos “demora”, “custo [elevado]” e “diploma”, este que remonta a um pré-construído no qual o diploma (produto/documento) equivale tanto à formação superior (processo), quanto à possibilidade de exercício intelectual e de reflexão crítica.

O verbo *enfrentar*, em seu emprego figurado ou não, pressupõe a existência de um outro a quem se enfrenta, com quem se disputa, a quem se combate ou supera. Na SD em análise, os trâmites para a validação do diploma universitário, mais precisamente o tempo necessário para o procedimento burocrático e seu valor monetário são apresentados como o limite ou a adversidade que pessoas refugiadas devem transpor. Esse aspecto é retomado em outra notícia (apresentada na Tabela 1, em 2018, “Burocracia, custos e lentidão nos processos dificultam a revalidação de diplomas de refugiados”), o que se atrela à memória discursiva sobre as migrações, visto que, conforme apontam Stevenson e Baker (2018), a língua estrangeira e o reconhecimento da formação educacional estão entre as principais barreiras enfrentadas por migrantes em seu país de “acolhida”.

Na manchete da SD1, salientamos ainda que o sintagma “custo elevado” produz um efeito polissêmico, podendo se referir tanto ao valor financeiro quanto à dificuldade e ao esforço empreendido pelos refugiados. Esses efeitos de sentido decorrem da possível inscrição do dizer em diferentes formações discursivas, uma que se atrela ao discurso capitalista e outra que se relaciona ao que se pode chamar de discurso humanitário, apontando para a difícil realidade da migração. A partir desses efeitos e dado o atravessamento de questões de ordem econômica e jurídica, é possível apontar que a

¹¹ Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2015/11/refugiados-encontram-dificuldades-para-revalidar-diplomas-e-ingressar-em-universidades-9509/>. Acesso em: 31 jul. 2019.

revalidação do diploma possui funcionamento simbólico, uma vez que revalidá-lo é reconhecer ao refugiado sua formação, sua profissão, de modo a garantir-lhe um lugar no novo país. Esse peso simbólico do diploma e, conseqüentemente, da formação superior pode ser identificado nas palavras citadas na linha de apoio – “Assim, eles ficam com os cargos de menor remuneração” – em que o pronome “eles”, índice de afastamento do enunciador e marca do *discurso sobre*, retoma a categoria generalizante, “refugiados”.

Essa afirmação pode ser tomada como transparente e opaca (PÊCHEUX, 1990), pois se pauta na evidência, social e historicamente solidificada, de que a formação universitária está diretamente relacionada a cargos com maior remuneração. Desse modo, a questão do acesso à universidade se inscreve na esfera das relações econômicas/trabalhistas, e a validação do diploma é colocada em relação de equivalência ao reconhecimento do refugiado como mão de obra qualificada (BUENO, 2017) para cargos com boa remuneração. Apenas se reconhecidamente apto e qualificado um refugiado poderia se inserir no mercado de trabalho no país de chegada, é o que pressupõe a pergunta ao final da SD1, que constrói um (e se constrói a partir de um) lugar consensual de dizer sobre o estrangeiro.

O excerto da notícia, também marcado pela heterogeneidade discursiva expressa na fala do entrevistado, reforça essa leitura, pois, embora o estudo, a reflexão crítica e o exercício intelectual sejam apresentados como necessários a uma “vida normal”, a preocupação com a inserção no mercado de trabalho via reconhecimento da formação universitária – o “efeito econômico”, portanto – é o que ganha destaque, na forma de pergunta ao final da SD1. Tal modo de enunciar permite compreender a construção da universidade como espaço que possibilita à pessoa refugiada, por meio do amparo econômico, inclusão como ser social, o que pode implicar que, uma vez não existindo essa inserção nas relações trabalhistas, pode não ocorrer sua valorização como sujeito com aspirações e desejos, sujeito a quem se reconhece a possibilidade de reflexão crítica e exercício intelectual.

Embora publicadas em portais diferentes, tanto a SD1, de 2015, quanto a SD2, de 2016, a seguir, enfatizam as dificuldades e expectativas dos refugiados. Em outros termos, mesmo que os portais não compartilhem da mesma linha editorial, essa parece ser a única forma a partir da qual se enuncia a relação entre migração e ensino superior. Cabe ao refugiado buscar um (novo) caminho em direção ao sonho prometido, como pode ser observado na SD2; sonho e dificuldade, em uma divisão política de sentidos vivenciada pelas pessoas migrantes, para quem o ensino superior se apresenta como promessa: almejada, mas adiada.

SD2) Manchete: ENEM 2016: Filha de refugiados **tenta vaga** no ensino superior

Linha de apoio: Pai de Hannah Matoko é iraniano e veio para o Brasil depois de fugir da guerra

Excerto da notícia: *Primeira brasileira de uma família de refugiados, Hannah sonha com uma vaga no ensino superior do país onde nasceu [...]* (O Globo, 06 nov. 2016)¹².

¹² Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/enem-2016-filha-de-refugiados-tenta-vaga-no-ensino-superior-20420476>. Acesso em: 31 jul. 2019.

Tentar uma vaga no ensino superior é uma expressão reformulada, no corpo da notícia, como o sonho de Hannah, sonho este atrelado à universidade como possibilidade de reenraizamento, já que Hannah não é designada refugiada, mas brasileira. Podemos observar, na formulação do título, que o ingresso no ensino superior é construído como uma tentativa, sem garantias, ou seja, tentar uma vaga é apostar na promessa de ter para si um lugar, o que pode ser lido também como possibilidade de ser sujeito, ainda que desancorado das referências do país de origem de seus familiares. Sendo apenas “filha de refugiados”, Hannah deve construir sua própria história no país que é o seu.

Na construção discursiva da notícia, o que emerge da memória coletiva é o “sonho” de alcançar direitos básicos de cidadão de uma nação, dentre os quais o de ter acesso a uma formação superior. Assim, embora filha de refugiados, o sonho da brasileira Hannah não dialoga apenas com as expectativas das pessoas em situação de refúgio, mas de outros(a)s jovens brasileiro(a)s, para quem tentar uma vaga no ensino superior é uma aspiração, sendo muito(a)s de nosso(a)s estudantes também o(a)s “primeiro(a)s da família” a conseguir tal lugar. Esse modo de enunciar presentifica uma memória discursiva pela qual muitos jovens no Brasil – refugiados ou não – nem sempre podem ingressar em uma universidade, apontando para a dimensão social desse distanciamento, uma vez que, historicamente, a universidade é um lugar para poucos e um sonho para muitos.

Nesse sentido, falar do acesso à universidade envolve, para além das condições sociais, políticas e econômicas, a dimensão subjetiva do investimento de si – ou do “mérito pessoal” – na (re)construção de um novo lugar, de uma nova vida (como sugere também a notícia “Refugiados da Síria e África reconstróem suas vidas em Niterói”, de 2015). Muito embora o discurso jornalístico se embase na reprodução de “discursos hegemônicos sobre o valor ‘trabalho’ para conferir legitimidade aos imigrantes” (JARDIM, 2016, p. 251), a universidade é apresentada como esse outro lugar possível, mas também distante, não fisicamente, como a terra natal, mas social e historicamente.

Nas notícias difundidas a partir de 2017, entretanto, a ênfase do texto jornalístico deixa de incidir sobre a “saga” *individual* em busca de validação ou de formação e passa a se dar sobre a “abertura” *institucional*.

SD3) Manchete: Cresce nº de **universidades brasileiras** que **acolhem** refugiados

Excerto da notícia:

Sonho

A jovem já trabalha em um escritório de arquitetura e faz planos para o futuro. **Ela quer tornar realidade seu trabalho final de curso** – o projeto arquitetônico de um centro de acolhimento para refugiados (O Estado de São Paulo, 11 set. 2017)¹³.

Essa mudança de enfoque é perceptível na estrutura linguística do título, na SD3, em que “universidades” é o agente do processo. Logo, a universidade é construída como lugar de acolhida, em um movimento que silencia o custo, a demora, o drama, as tentativas dos refugiados, que agora contam com a abertura das instituições. Embora o

¹³ Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-n-de-universidades-brasileiras-que-acolhem-refugiados,70001984155>. Acesso em: 31 jul. 2019. Esse modo de apresentação da notícia já é visível nas manchetes de 2016 e se acentua naquelas de 2019, conforme apresentado na Tabela 1.

texto da notícia dedique-se a contar a história de alguns deles, o que está em pauta é o modo como a universidade não mais se caracteriza como um sonho (difícil, distante), mas como a possibilidade de concretização de projetos reais (de “fazer planos”, de “tornar realidade seu trabalho”).

A lógica da acolhida rege o tom da notícia e parece desencadear um processo mútuo, pois, tendo encontrado acolhida/refúgio na universidade, a estudante planeja acolher outros refugiados. Embora continuem ressoando vozes que significam a universidade como porta de entrada para o mercado de trabalho, sendo o refugiado uma mão de obra qualificada, o aspecto social desse trabalho, como inserção local, passa a ganhar mais destaque nas notícias.

Reverberando os discursos institucionais e humanitários, constrói-se, assim, a universidade como meio de integração e promessa de mobilidade social em um sistema de acesso historicamente desigual. Contudo, o fato de nem sempre serem explicitadas as razões dessa abertura institucional pode produzir nos leitores, afeitos apenas à leitura superficial no espaço digital, um efeito tanto de “favoritismo” das pessoas refugiadas quanto de um processo de acesso “facilitado”, visto negativamente. A SD4, a seguir, publicada em 2018, incide sobre esses aspectos até aqui levantados.

SD4) Manchete: *Só 2 de cada 10 vagas para refugiados em universidades no Brasil são preenchidas*

Linha de apoio: *Apesar de ociosidade alta, número de matriculados e de instituições que os recebe cresce*

Excerto da notícia: *Para Federico Martínéz, representante-adjunto do Acnur no Brasil, os esforços do grupo são um exemplo a ser seguido no resto do país, e constituem um “passo fundamental para que os refugiados possam reiniciar suas vidas no Brasil, promovendo efetivamente sua integração local”, diz ele, que afirma também que as instituições de ensino brasileiro estão na vanguarda* (Folha de São Paulo, 14 set. 2018)¹⁴.

Diferentemente das manchetes abordadas nas SDs anteriores, a SD4 se estrutura de modo a produzir uma falsa conclusão negativa sobre a abertura da universidade, ao apresentar a proporção de 2 ingressantes para cada 10 vagas. Esse efeito da manchete é contradito pela linha de apoio e pela notícia em si, que destacam positivamente o aumento, também numérico, nas inscrições e nas instituições. A apresentação das migrações como uma realidade numérica, portanto, demonstrável (BRÉANT, 2012), é recorrente nos âmbitos midiático e institucional. Desse modo, abordar o acesso à universidade em termos numéricos também é uma regularidade nesses discursos. Para Bréant (2012, p. 156), “recorrer aos números como meio de legitimação de um argumento é considerar, ao mesmo tempo, que eles dispõem de uma veracidade própria ou de uma verdade intrínseca e que dispensam uma reflexão sobre suas modalidades de produção”¹⁵.

¹⁴ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/09/refugiados-ocupam-23-de-vagas-reservadas-a-eles-em-universidades-no-brasil.shtml>. Acesso em: 31 jul. 2019.

¹⁵ No original: "Recourir aux nombres en tant que moyen de légitimation d'un argumentaire, c'est à la fois considérer qu'ils disposent d'une véracité propre, ou d'une vérité intrinsèque, et qu'ils dispensent d'une réflexion sur leurs modalités de production".

Se os números se tornam uma forma de prova na argumentação institucional/jornalística, legitimando um argumento, e se as instituições de ensino são, em grande parte, legitimadoras das posições sujeito que nela se constituem, a compreensão numérica das migrações e, conseqüentemente, de seu acesso ao ensino superior pode contribuir para que pessoas refugiadas sejam vistas tanto como legítimas quanto como ilegítimas nesse espaço. Dito de outro modo, se existem milhões de pessoas em deslocamento no mundo e apenas 1% tem acesso ao ensino superior (no caso brasileiro, 3%), facilitar esse ingresso, a partir de uma perspectiva humanitária, é uma forma legítima de promover a mobilidade econômica, social e cultural. Contudo, se há tantas vagas para poucos ou se muitas vagas destinadas a essa população permanecem ociosas, para a opinião pública – em grande medida inscrita em práticas discursivas que defendem a meritocracia individual –, o gesto de destinar vagas a pessoas refugiadas em processos seletivos específicos pode ser visto como ilegítimo.

A construção da notícia, na SD4, joga com essa memória e com essa heterogeneidade “irredutíveis” no discurso, ou seja, com esse remoer de dizeres, principalmente no campo digital, em que o leitor pode facilmente reagir e interagir, reforçando-os ou questionando-os. Em sua base, assim como na SD3, subjaz uma concepção social-liberal, segundo a qual a acolhida institucional, por si só, permitiria aos refugiados se tornarem agentes, empoderados e empreendedores na reconstrução de suas vidas (CHEVALIER, 2019). Assim, a heterogeneidade, marcada pela voz do outro (representante-adjunto do Acnur no Brasil) nessa notícia, não enuncia a relação entre migração e ingresso/reconhecimento no ensino superior a partir da lógica das relações de trabalho, como se pode ver em outras SDs, uma vez que insiste sobre a legitimidade da “integração”, em sintonia (como se pode esperar), com o que apregoa o discurso institucional que representa.

No que concerne a essa “integração local”, a universidade seria essa instituição na vanguarda, que contribui para que seja efetiva e para que os refugiados “reiniciem” suas vidas. Nesse sentido, embora marcadamente pró-ingresso e pró-migrações no ensino superior, o dizer e, de forma mais ampla, a notícia, não constroem as universidades como espaços multiculturais ou de continuação de uma vida e de uma formação já em curso, mas sobretudo, como lugares de recomeço, inscrevendo-se, assim, em práticas discursivas, logo sócio-históricas, que podem tender ao assimilacionismo do outro/estrangeiro, pois, como aponta Barats (2018, p. 126), o termo integração emerge no dispositivo jurídico como alternativa a “assimilação”, na qual se entende ressoar um passado colonial. Portanto, inclusão e integração não são sinônimos, principalmente no domínio sempre conflitante dos discursos institucionais. Se *incluir* pode permitir conceber e receber o outro em suas diferenças, *integrar* pode demandar a adaptação desse outro, sua conformação a dado modo de vida e, por consequência, um reinício, tomado como necessário para a inserção, a depender do contexto social e político em questão.

A notícia em foco produz, assim, como realidade, o fato de a universidade se construir como possibilidade de recomeço (ou de reconstrução, como afirmam, em certa medida, as SD2 e SD3) das vidas dos refugiados. Esse modo de construir essa instituição, por meio de enunciados que, embora dissonantes, enfatizam seu protagonismo, inscrevem-se (e inscrevem-na) em práticas discursivas que constroem, no/pelo discurso

jornalístico, outras formas de compreender a relação entre refúgio e educação superior. Assim, é pertinente apontar que, embora fortemente atravessado pelo discurso jurídico-administrativo – no que concerne à situação das pessoas refugiadas – e pelo discurso hegemônico capitalista – no que tange ao papel da universidade como via de acesso ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, de ascensão/inserção econômica –, o discurso midiático também pode possibilitar a instauração de outros sentidos, mais “integrativos”, embora não alheios à lógica liberal contemporânea. Esses sentidos, mesmo diferentes, ancoram-se em uma realidade semelhante, na qual a “eles” ou não se atribui capital simbólico, como se a posição “refugiado” fosse a única possível de ser assumida no *discurso sobre*, ou se delega toda a parcela de ação para a reconstrução de sua história.

A última SD analisada incide sobre o pré-construído, segundo o qual o direito ao ensino superior, previsto na convenção de Genebra, implica certo papel indulgente das instituições, que acolheriam de forma aparentemente protecionista, sem que a vinda do estrangeiro lhes trouxesse qualquer benefício.

SD5) Manchete: **Justiça determina suspensão de processo seletivo para refugiados e imigrantes na UFRR**

Linha de apoio: *UFRR suspendeu provas e aberturas de novas inscrições. Programa estava em vigor desde julho de 2018; vagas ofertadas eram remanescentes de outros editais na universidade*

Excerto da notícia: *Na decisão, a juíza entendeu que a UFRR, ao criar um programa de acesso à educação superior para solicitantes de refúgio, refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade, "extrapolou os limites constitucionais e legais". Ela afirmou ainda que os critérios da resolução que criou a seleção são "nitidamente, desproporcionais e em flagrante ofensa ao princípio constitucional da igualdade, gerando uma **discriminação reversa** injustificável." (G1, 30 nov. 2019)¹⁶.*

A SD5 é a única que destoa das demais notícias publicadas acerca do ingresso no ensino superior, na medida em que versa, não sobre a abertura, mas sobre a impossibilidade desse acesso. Na materialidade linguística, a manchete desloca o papel de agente da instituição de ensino para a justiça, de modo que o protagonismo institucional, presente em outras manchetes, principalmente no ano de 2019, cede ao que ordena o domínio jurídico. Tal âmbito é personificado na voz e na figura da juíza que decide suspender o programa de ingresso de uma universidade específica; programa este, como destaca a linha de apoio, que estava em vigor há pouco tempo e que destinava vagas remanescentes a imigrantes. Cabe à universidade em questão, então, suspender o processo seletivo e as novas inscrições ao programa de acesso.

A passagem, no enredo das notícias, da ênfase dada à história dos refugiados para as instituições e, então, para a justiça permite apontar certo modo de leitura, feita pelo discurso jornalístico, dos saberes-poderes em funcionamento nos dizeres e na conjuntura histórica em questão. Na medida em que não só informa, mas também produz conhecimento, orquestrado pelo que se entende como devendo ou não ser notícia, o

¹⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/11/30/justica-determina-suspensao-de-seletivo-para-refugiados-e-imigrantes-na-ufrr.ghtml>. Acesso em: 20 abr. 2020.

discurso jornalístico remonta às diferentes práticas discursivas em que se inscrevem os sujeitos quando enunciam e, assim, contribuem na construção e na permanência de dada realidade.

No caso da SD5, o dizer da juíza, que também emana de um conjunto difuso de vozes, funciona de forma profundamente evidente e opaca (PÊCHEUX, 1990), como observado acerca da SD1. Naquela, soa evidente que o não acesso ao ensino superior implica a precarização das condições de trabalho, em uma preocupação com “eles”, os refugiados, a quem se deve integrar como força produtiva para que possam ser sujeitos sociais. Nesta, soa evidente que, sendo estrangeiros, “solicitantes de refúgio, refugiados e imigrantes”, “eles” não devem se beneficiar de direitos legais e constitucionais dos brasileiros.

Embora, na conjuntura histórica e política atual, mais de quarenta mil pessoas tenham sido reconhecidas como refugiadas no Brasil entre 2019 e 2020¹⁷, a memória discursiva acerca do que podem ou não podem os refugiados fundamenta a decisão de que um processo facilitado seria desigual, desproporcional e caracterizaria “uma discriminação reversa”. A opacidade do dizer, dada a polêmica e a indefinição em torno dessa suposta discriminação, contribui, politicamente, para a construção da universidade não mais como lugar de igualdade, de acessibilidade ou de integração, mas de uma também suposta desigualdade entre habitantes de um mesmo país.

As notícias analisadas nessas cinco SDs, embora brevemente, possibilitam reforçar, conforme apontado, que há uma dimensão política em todo dizer, na medida em que esta se relaciona à linguagem, enquanto sistema simbólico de representações e valores, inseparável das condições sócio-históricas em que esse dizer emerge. No discurso jornalístico em meio digital, as disputas de sentidos se dão pela opacidade do discurso e em relação às indefinições do presente, no qual se estabilizam, mas também se ressignificam sentidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui apresentada permite-nos compreender que a circulação do discurso jornalístico *on-line* sobre o ingresso de refugiados no ensino superior, por um lado, insere-se (e os insere) em uma dinâmica econômica, o que não seria diferente, dadas as condições sócio-históricas contemporâneas, em que o discurso midiático (re)produz o discurso hegemônico, pautado nos moldes capitalistas de produção, reprodução e divisão das relações de trabalho. Logo, encontrar na falta de formação universitária ou de reconhecimento do diploma acadêmico uma razão para as pessoas refugiadas ocuparem os lugares mais baixos na esfera trabalhista, ao mesmo tempo em que soa evidente, superficializa e escamoteia não só a complexidade do processo migratório (preche de preconceitos das mais diversas ordens), mas também a parcela de contribuição que o olhar do estrangeiro oferece na sociedade, nas relações de trabalho e na universidade.

¹⁷ Notícia a esse respeito disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/31/brasil-reconhece-em-bloco-17-mil-venezuelanos-como-refugiados.ghtml>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Quanto a esta última, temos observado contemporaneamente e em escala mundial que os processos de internacionalização estão ligados, prioritariamente, a políticas de “excelência acadêmica”. No Brasil, diversos programas foram criados em favor da expansão, da popularização, bem como da internacionalização de nossas universidades. Contudo, o ingresso de estudantes estrangeiros(as)-refugiados(as) nessas instituições – ao menos no discurso jornalístico textualizado nas notícias observadas – não costuma ser visto como parte das políticas que visam à internacionalização acadêmica e à acolhida de estudantes/pesquisadores internacionais, mas das chamadas políticas de integração ou reinserção social.

Nesse sentido, deslocar o modo de compreender o movimento de internacionalização das universidades e de acolhida ao estrangeiro pode se caracterizar como uma possível reconfiguração dos pré-construídos que compartilhamos sobre o que é e como funciona a universidade, sobre quem tem e quem não tem acesso legítimo a ela; memória que se estende socialmente e reverbera, principalmente, pelo discurso jornalístico. Em outros termos, o estudo aqui desenvolvido propõe que se pense essa internacionalização, no sentido evocado por Ajari (2019), de modo a perguntar qual interesse compartilhamos com os outros oprimidos, “quais são as características e campos de ação possíveis que temos em comum”¹⁸. Nesse quadro, o discurso midiático pode contribuir para uma “luta pela visibilidade”, enquanto “dimensão específica do agir que, partindo de um vivido da invisibilidade ou da depreciação simbólica [dos países do Sul ou “em desenvolvimento”], desenvolve procedimentos práticos, técnicos e comunicacionais para se manifestar em uma cena pública”¹⁹ (VOIROL, 2005, p. 107-108, [inserção nossa]).

Desse modo, analisar o discurso e o papel das mídias na história do presente, na produção de conhecimento e na divulgação desses sentidos (outros) consiste em um desafio que se impõe aos estudos do discurso atuais. A análise possibilita, assim, que nos interroguemos sobre a opacidade, a porosidade e, mesmo, a fragilidade de certos pré-construídos que atravessam as práticas discursivas midiáticas, de modo a compreender que a falta de atenção da imprensa ao acesso de pessoas refugiadas à educação pode reforçar o fato de que essa pauta foge à “retórica da informação espetáculo” (KOREN, 2013). Essa tomada de posição dificulta que as mídias atuem socialmente como produtoras e transmissoras de conhecimento ou como questionadoras de estruturas históricas desiguais.

Na ausência de políticas nacionais que acompanhem as dinâmicas migratórias no país e diante da ameaça às poucas iniciativas de acolhida ao estrangeiro, como são os programas de ingresso nas universidades brasileiras, refletir sobre a potencialidade e a dimensão política do discurso midiático/jornalístico permite compreender e questionar a realidade em construção no tempo presente. Mas, acima de tudo, possibilita vislumbrar o que projetamos, desse presente, no futuro.

¹⁸ No original : "Quel intérêt je partage avec les autres opprimés, quelles sont les caractéristiques et quels sont les terrains d'action possible que nous avons en commun".

¹⁹ No original: "cette dimension spécifique de l'agir qui, partant d'un vécu de l'invisibilité ou de la dépréciation symbolique, déploie des procédés pratiques, techniques et communicationnels pour se manifester sur une scène publique".

REFERÊNCIAS

- AGIER, M. *L'étranger qui vient*. Paris: Seuil, 2018.
- AJARI, N. Penser politiquement race, classe et genre au-delà de l'intersectionnalité. In : ECOLE DECOLONIALE 2019-2020, 2019, Paris.
- AKIN, S. Sans-papiers : une dénomination dans cinq quotidiens nationaux de mars à août 1996. *Mots : les langages du politique*, n. 60, p. 59-75, 1999. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1999_num_60_1_2164. Acesso em: 20 abr. 2020.
- AKOKA, K. Distinguer les réfugiés des migrants au XXe siècle : Enjeux et usages des politiques de classification. In: AGIER, M. ; MADEIRA, A.-V. (Org.). *Définir les réfugiés*. Paris: PUF, 2017, p. 47-68.
- AKOKA, K. Qu'est-ce qu'un réfugié ? Des usages politiques des définitions juridiques. In: CALABRESE L. ; VENIARD M. (Org.). *Penser les mots, dire la migration*. Paris: Academia, 2018, p. 183-188.
- ANGERMULLER, J. Academic careers and the valuation of academics. A discursive perspective on status categories and academic salaries in France as compared to the U.S., Germany and Great Britain. *High Educ*, n. 73, p. 963-980, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-017-0117-1>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul.-dez. 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824/4545>. Acesso em: 9 jan. 2019.
- BARATS, C. De l'intégration comme processus à l'exigence d'intégration. In: CALABRESE L. ; VENIARD M. (Org.). *Penser les mots, dire la migration*. Paris: Academia, 2018, p. 125-132.
- BRÉANT, H. Démontrer le rôle positif des migrations internationales par les chiffres. Une analyse de la rhétorique institutionnelle du système des Nations Unies. *Mots. Les langages du politique*, n. 100, p. 153-171, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/mots/20987>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- BUENO, A. M. Estilos de vida de imigrantes e refugiados nos meios de comunicação. *Gragoatá*, Niterói, v. 22, n. 42, p. 289-307, jan.-abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22409/gragoata.2017n42a865>. Acesso em: 10 set. 2019.
- CALABRESE, L. Reformulation et non-reformulation du mot islamophobie. Une analyse des dynamiques de la nomination dans les commentaires des lecteurs. *Langue Française*, v. 4, n. 188, p. 91-104, 2015. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2015-4-page-91.htm#>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- CANUT, C. Migrants et réfugiés : quand dire, c'est faire la politique migratoire. *Vacarme*, n. p., 2016. Disponível em: <https://vacarme.org/article2901.html>. Acesso em: 2 fev. 2019.
- CANUT, C.; GUELLOUZ, M. Introduction. Langage et migration : état des lieux. *Langage et Société*, n. 165, p. 9-30, 2018/3. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2018-3-page-9.htm>. Acesso em: 2 fev. 2019.
- CHEVALIER, T. Résister à bas bruit aux catégorisations institutionnelles dans des dispositifs de participation à Berlin. *Participations*, n. 25, p. 109-138, 2019/3. Disponível em : <https://www.cairn.info/revue-participations-2019-3-page-109.htm>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- COURTINE, J.-J. O tecido da memória: algumas perspectivas de trabalho histórico nas ciências da linguagem. *Polifonia*, Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 1-13, 2006. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1067/840>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- COURTINE, J.-J.; MARANDIN, J.-M. Que objeto para a análise de discurso? In: CONEIN, B. et. al. (Org.). *Materialidades discursivas*. Campinas: EDUNICAMP, 2016, p. 33-54.
- FERRAGUT, G. MPL E MBL: a avenida paulista e o movimento antes de P e B – uma reflexão sobre a formação algorítmica. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 44, p. 112-134, jul.-dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657789/21809>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

- FOUCAULT, M. Le monde est un grand asile. In: FOUCAULT, M. *Dits et Ecrits*. Tomo II, texto n.126, 1994, p. 434.
- GREGOLIN, M. R. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 4, p. 11-25, nov. 2007. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/105/106>. Acesso em: 16 nov. 2018.
- GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D.; ROBIN, R. *Discurso e arquivo: experimentações em Análise do Discurso*. Campinas: EDUNICAMP, 2016.
- JARDIM, D. Imigrantes ou refugiados? As tecnologias de governamentalidade e o êxodo palestino rumo ao Brasil no século XX. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 22, n. 46, p. 243-271, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832016000200009>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- KOREN, R. Ni normatif ni militant : le cas de l'engagement éthique du chercheur. *Argumentation et Analyse du Discours*, n. 11, p. 01-19, 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aad/1572>. Acesso em: 07 out. 2019.
- LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: EDUNICAMP, 1996.
- LENETTE, C.; BAKER, S.; HIRSCH, A. Systemic Policy Barriers to Meaningful Participation of Students from Refugee and Asylum Seeking Backgrounds in Australian Higher Education. In: MCBRIEN, J. (Org.). *Educational policies and practices of English-speaking refugees resettlement countries*. Leiden/Boston: Brill Sense, 2019. p. 88-109.
- NOSSIK, S. Des Dublins aux dubliné-e-s: dérivations de la violence administrative. In: CALABRESE L.; VENIARD M. (Org.). *Penser les mots, dire la migration*. Paris: Academia, 2018, p. 81-90.
- SÉRIOT, P. Langue russe et discours politique soviétique : analyse des nominalisations. *Langages*, Paris, n. 81, p. 11-41, 1986.
- PÊCHEUX, M. Abertura do colóquio. In: CONEIN, B. et. al. (Org.). *Materialidades discursivas*. Campinas: EDUNICAMP, 2016. p. 25-29.
- PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.) *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- RASIA, G. Sobre a noção de práticas languageiras: lugares de emergência, filiações e fronteiras. *Fragmentum*, Santa Maria, n. 52, p. 165-187, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/33673/pdf>. Acesso em: 8 mar. 2019.
- ROBLAIN, A., 2018, Allochtone : une dénomination euphémisante devenue polémique. In: CALABRESE L. ; VENIARD M. (Org.). *Penser les mots, dire la migration*. Paris: Academia, 2018, p. 43-48.
- ROULLEAU-BERGER, L. *Migrer au féminin*. Paris: PUF, 2010.
- SCHWAAB, R. T. Para ler de perto o jornalismo: uma abordagem por meio de dispositivos da análise do discurso. *Em Questão*, v. 13, n. 1, p. 11-23, jan.-jun. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465645956002>. Acesso em: 20 maio 2018.
- STEVENSON, J.; BAKER, S. *Refugees in higher education: debate, discourse and practice*. Bingley: Emerald Publishing Limited, 2018.
- VOIROL, O. Les luttes pour la visibilité. Esquisse d'une problématique. *Réseaux*, n. 129-130, p. 89-121, 2005/1. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2005-1-page-89.htm>. Acesso em: 20 mai. 2018.
- ZANELLA, A. Considerações sobre os portais de notícia on-line: falamos, ainda, de discurso jornalístico? In: SEMINÁRIO DOS ALUNOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE LETRAS DA UFF – Estudos de Linguagem. 6., Niterói, 2015. *Anais...* n. 1, p. 27-34, 2015. Disponível em: <http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VISAPPIL-Ling/article/view/238/133>. Acesso em: 15 fev. 2019.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-210309-11320>

Recebido em: 24/06/2020 | Aprovado em: 02/04/2021

ARQUITETURA DO PROCESSAMENTO COGNITIVO: EFEITO RACIONAL E EFEITO EMOCIONAL

Cognitive Processing Architecture: | Arquitectura del procesamiento cognitivo:
Rational Effect and Emotional Effect | efecto racional y efecto emocional

Sebastião Lourenço dos Santos*

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG),
Departamento de Estudos da Linguagem, Ponta Grossa, PR, Brasil

Elena Godoy**

Universidade Federal do Paraná (UFPR),
Programa de Pós-graduação de Letras, Curitiba, PR, Brasil

Resumo: O estudo do efeito da razão e das emoções na interpretação humana em uma perspectiva pragmática se justifica pelo fato de que no âmbito das ciências cognitivas as investigações que envolvem o uso da linguagem associada às emoções ainda são tímidas. Tomando como referência a teoria da relevância (SPERBER; WILSON, 2001), as neurociências cognitivas (GAZZANIGA; IVRY; MAGNUM, 2006; DAMÁSIO, 1994, 2004) e a psicologia cognitiva (LEDOUX, 1996; STERNBERG, 2010), o objetivo deste estudo é advogar em favor de uma arquitetura mental que congrega razão e emoções. A partir da modelação da interpretação de um enunciado noticiando a frustração de uma expectativa, argumenta-se que, em um ato comunicativo, o desejo – ao fazer uma ponte entre a razão, que opera a partir da valoração das representações contextuais, e as emoções, que atribuem níveis afetivos às representações mentais – é o gatilho para a atribuição de relevância.

Palavras-chave: Emoção. Razão. Relevância. Interpretação.

Abstract: The study regarding the effect of reason and emotions effect on human interpretation, through a pragmatic perspective, justifies itself over the fact, in the cognitive sciences, the investigations involving language use associated to emotions are still quite incipient. Taking as reference the Relevance Theory (SPERBER; WILSON, 2001), the cognitive neurosciences (GAZZANIGA; IVRY; MAGNUM, 2006 and DAMÁSIO, 1994, 2004) and the cognitive psychology (LEDOUX, 1996 and STERNBERG, 2010), the objective of this study is to advocate in favor of a mental architecture that forgathers reason and emotions in the interpretation. Based on the modeling of the interpretation of an utterance that reports the frustration of an expectation, we argue that, in a communicative act, the desire is a trigger for the attribution of relevance when serving as a link between reason, which operates from the valuation of contextual representations, and emotions, which attribute affective levels to mental representations.

Keywords: Emotion. Reason. Relevance. Interpretation.

* Docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5340-3362>. E-mail: lorecutp@hotmail.com.

** Docente da Universidade Federal do Paraná. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1881-6932>. E-mail: elena.godoi@gmail.com.

Resumen: El estudio del efecto de la razón y de las emociones en la interpretación humana por intermedio de la pragmática se justifica porque, en el ámbito de las ciencias cognitivas, las investigaciones que involucran el uso del lenguaje consignada a las emociones son aún bastante tímidas. Tomándose como referencia la Teoría de la Pertinencia (SPERBER; WILSON, 2001), las neurociencias cognitivas (GAZZANIGA; IVRY; MAGNUM, 2006 y DAMÁSIO, 1994, 2004) y la psicología cognitiva (LEDOUX, 1996 y STERNBERG, 2010), el objetivo de este estudio es abogar en favor de una arquitectura mental que congrega razón y emociones en la interpretación. Partiendo del modelado de la interpretación de un enunciado que reporta la frustración de una expectativa, argumentamos que, en un acto comunicativo, el deseo – al hacer un puente entre la razón, que opera desde la valoración de las representaciones contextuales, y las emociones, que atribuyen niveles afectivos a las representaciones mentales – es el detonante para la atribución de relevancia.

Palabras-clave: Emoción. Razón. Pertinencia. Interpretación.

1 INTRODUÇÃO

O atleta paraolímpico brasileiro Thiago Paulino, recordista mundial do arremesso de peso classe F57 (cadeirantes com sequelas de poliomielite, lesões medulares ou amputações), conquistou a medalha de ouro nos Jogos Paraolímpicos de Tóquio, no dia 3 de setembro de 2021. Dos seis arremessos que os atletas podem executar, o primeiro lançamento de Thiago atingiu 14,77 metros, o segundo cravou 15 metros e o terceiro chegou a 15,10 metros. Thiago queimou o quarto e quinto arremessos e abriu mão do sexto arremesso, decisão que lhe custou caro. Seus dois oponentes, o brasileiro Marco Aurélio Borges e o chinês Guoshan Wu, atingiram a marca de 14,85 metros e 15 metros, respectivamente.

Os atletas da classe F57 competem sentados e devem manter os glúteos em uma espécie de plataforma plana. O Comitê Olímpico Chinês protestou durante a competição, alegando que o atleta brasileiro havia levantado os glúteos ao executar os dois arremessos que ultrapassaram os 15 metros. Os juízes da prova, contudo, analisaram os vídeos e concluíram que Thiago havia feito os arremessos corretamente. Thiago saiu o Estádio Nacional de Tóquio campeão da modalidade F57.

Na manhã de sábado, porém, quando estava a caminho do pódio para a premiação, Thiago foi avisado pelo Comitê Brasileiro que os chineses haviam apelado ao Comitê Paralímpico Internacional, que, sem maiores explicações, anulou seus dois melhores arremessos. Resultado: o chinês levou a medalha de ouro, Marco Aurélio Borges ficou com a medalha de prata e Thiago com a medalha de bronze.

Magoado e extremamente indignado, Thiago lamentou: “Eu estava indo para a premiação, achando que eu ia ouvir o hino, mais uma vez, eu ia pegar a minha medalha de ouro, e acabei descobrindo que eu era bronze”. No pódio, Thiago protestou fazendo sinal de negativo com a mão. “Eu me senti prejudicado, injustiçado, foi o modo que eu demonstrei que não aceitaria aquela medalha, porque eu sabia que eu tinha sido medalha de ouro e essa medalha foi retirada de mim de uma forma muito cruel”, disse Thiago.

Ao projetarmos um recorte temporal para o instante em que Thiago foi informado pela comissão brasileira da perda da medalha de ouro, nos deparamos com algumas questões cognitivo-inferenciais sobre o processamento mental do atleta. Devem ser analisadas à luz pragmática cognitiva questões como (a) o que disse a pessoa do comitê

brasileiro a Thiago sobre a perda da medalha de ouro; (b) quais estruturas cognitivas do atleta foram ativadas pelo enunciado desse falante; (c) que tipo de efeitos esse suposto enunciado provocou; (d) que estruturas foram acionadas, racionais, emocionais ou ambas. É sobre essas e outras questões que trataremos no presente artigo.

O interesse pela influência das emoções na linguagem humana remonta a Grécia antiga. Ao longo da história, no entanto, a dicotomia corpo/mente mostrou-se bastante aguda, principalmente na Filosofia com Espinosa, Santo Agostinho, Kant e Descartes, para quem as emoções seriam sinal de distúrbio e uma mente sadia seria aquela que estivesse livre das paixões. Esse modelo dicotômico de pensamento, alcunhado de “razão nobre” por Damásio (1994), fez com que filósofos, durante séculos, e linguistas, posteriormente, praticamente banissem as emoções dos estudos da linguagem¹.

A teoria da relevância, modelo proposto por Sperber e Wilson (2001) para a comunicação humana, segue a tradição racionalista da razão nobre e postula que a cognição é orientada para os estímulos que são potencialmente mais relevantes na interação conversacional, processando-os de maneira mais produtiva, ou seja, minimizando esforços (custos) e maximizando efeitos (benefícios). Essa relação entre esforço e efeito é chave para o conceito de relevância: quanto maior o benefício cognitivo e menor o custo de processamento de um enunciado, maior é sua relevância. Os autores presumem que um *input* informativo é otimamente relevante se e somente se atender a duas cláusulas procedurais: a) ser relevante o suficiente para merecer o esforço de processamento do ouvinte; b) ser o mais relevante compatível com as habilidades e preferências do falante.

O modelo cognitivo-racionalista de Sperber e Wilson (2001) se aplica sem restrições à descrição do processamento cognitivo de informações, mas não dá conta dos casos em que certos enunciados parecem ter maiores benefícios emocionais que informativos. É o caso, por exemplo, do clichê afetivo “Eu te amo” repetido inúmeras vezes entre namorados e casais. Costa (2005) classifica este exemplo como “irrelevâncias da relevância”, uma vez que a informação é a mesma nas suas diversas ocorrências, isto é, não há benefícios informativos nessas interações².

Segundo Carston e Wilson (2019), estudos de enunciados como o analisado por Costa são negligenciados pelos estudos pragmáticos, uma vez que privilegiam, na maioria das vezes, casos de indeterminância, indiretividade, ironia ou vagueza. O estudo de Carston e Wilson segue a direção do que Moeschler (2009) e Blakemore (2011) chamam *conteúdos descritivamente inefáveis* ou, mais especificamente, *efeitos não proposicionais* – conteúdos que não podem ser nem inferidos como significados ou proposições representacionais, nem parafraseados. Sperber e Wilson (2001) classificam esses efeitos não proposicionais como implicaturas fracamente comunicadas.

A partir da perspectiva cognitivista de que o processamento da linguagem verbal aciona em conjunto razão e emoção, nosso objetivo neste estudo é advogar em favor de

¹ Podemos mencionar os estudos de William James (1884), Carl Lange (1922), Walter Cannon (1927), Phillip Bard (1928), James Papez (1937), Stanley Schachter e Jerome Singer (1962), entre outros.

² Costa (2005) problematiza sete casos de incompatibilidade da relevância. Rauen (2008) produz hipóteses alternativas para todos esses casos.

uma arquitetura da interpretação humana que permite descrever como a relevância opera no processamento de efeitos informativos e emotivos. A descrição proposta segue os preceitos da teoria da relevância (SPERBER; WILSON, 2001), das neurociências cognitivas (GAZZANIGA; IVRY; MAGNUM, 2006; DAMÁSIO, 1994, 2004) e da psicologia cognitiva (LEDOUX, 1996; STERNBERG, 2010).

Do ponto de vista textual, estruturamos o estudo em três segmentos dedicados (a) a uma revisão teórica sobre o tratamento das emoções na perspectiva da pragmática cognitiva, (b) a uma reflexão sobre a interação entre emoções e sentimentos na interpretação humana, e (c) a uma descrição de como a relevância opera sobre os efeitos racional e emocional. Para dar conta dessa demanda, analisamos o processamento de um enunciado hipotético sobre a informação da perda da medalha de ouro ao atleta paraolímpico Thiago Paulino.

2 TEORIZANDO AS EMOÇÕES

Os recentes estudos pragmáticos, pareados com descobertas das neurociências cognitivas e da psicologia cognitiva, possibilitaram vários *insights* novos aos estudos da linguagem e inspiraram inúmeros ensaios sobre o efeito das emoções na interpretação de enunciados. A crescente literatura pragmática sobre o significado afetivo e sobre os chamados efeitos não proposicionais sugere que a interpretação se ancora em duas instâncias mentais responsáveis por efeitos informativos e emotivos.

A presunção dessas instâncias de processamento interpretativo flerta com a abordagem de Cosmides e Tooby (2008) de que a mente humana evoluiu em resposta a problemas adaptativos enfrentados por nossos ancestrais e gerou uma arquitetura neural própria da espécie (MERCIER; SPERBER, 2017). Tais considerações, alinhadas aos princípios da teoria da relevância, nos encorajaram a propor um quadro sinótico dos efeitos informativo e emotivo no processamento de enunciados. A partir desse *quadro sinótico de arquitetura de efeitos*, tentaremos demonstrar os seguintes passos do processo interpretativo: (a) a seleção de um *input* linguístico para o sistema cognitivo, (b) o início do processo interpretativo, (c) o gatilho de relevância para o enunciado, (d) a origem dos efeitos informativo e emotivo, (e) o que eles são, (f) quais estruturas mentais são responsáveis por eles e (g) como tais estruturas se conectam mentalmente.

Atualmente não há na literatura pragmática uma abordagem teórica das emoções que dê conta da descrição linguística, cognitiva e orgânico-funcional do processo de interpretação de enunciados. Os poucos estudos que se dispõem a teorizar as emoções numa perspectiva pragmática ficam aquém daquilo que se propõem. O estudo de Schnell (2005), por exemplo, não pode ser considerado uma teoria pragmática das emoções, pois suscita apenas que as experiências emocionais podem ser descritas por diferentes palavras, e é o contexto social quem define o uso de uma ou outra forma expressiva. O estudo de Scarantino (2017), por sua vez, adapta a teoria dos atos de fala, especialmente a taxionomia de Searle (1969/1981), para explicar os atos emocionais pragmaticamente. No entanto, a proposta mostra-se incompleta por não apresentar os requisitos teóricos que a descrição da comunicação humana e seus efeitos exige, requisitos esses que ultrapassam o escopo dos atos de fala.

Na tentativa de trazer as emoções para o centro das discussões pragmáticas, estudo do linguista Tim Wharton, juntamente com o pesquisador do *Centro Suíço de Ciências Afetivas*³ David Sander, em parceria com os cientistas afetivos Daniel Dukes e Steve Oswald e o filósofo Constant Bonard, traça o objetivo arrojado de “corrigir” o que eles percebem ser um “desequilíbrio nas teorias de interpretação de enunciados”⁴ (WHARTON *et al*, 2021, p. 259).

A proposta de Wharton *et al* (2021) reúne o conceito de relevância desenvolvido pela teoria da relevância com o conceito de relevância desenvolvido pelas ciências afetivas. Eles ressaltam que o conceito de relevância em teoria da relevância é um construto derivado do balanço ótimo de efeitos e esforços cognitivos, enquanto o conceito de relevância “nas ciências afetivas é a relevância de um estímulo particular para os objetivos da pessoa em quem a emoção está sendo eliciada, os estímulos sendo obstrutivos ou conducentes a esses objetivos”⁵ (p. 265). Para os pesquisadores, objetivo é “um termo guarda-chuva que abrange preocupações, anseios, planos, ideais, o que é desejado, necessário ou é o objeto de qualquer outro estado mental motivador”⁶ (p. 265). Assim, eles argumentam que as ciências afetivas, ao defenderem a ideia de que um objeto/situação é relevante se aumentar a probabilidade de satisfação ou insatisfação do indivíduo, e a pragmática orientada pela relevância, ao defender que o processamento se pauta numa relação custo/benefício cognitivo informativo, “podem, muito bem, estar envolvidas no estudo dos mesmos fenômenos, mas simplesmente de perspectivas diferentes”⁷ (p. 265).

Destarte, visto que as neurociências cognitivas e a psicologia cognitiva fornecem um arcabouço científico sobre como as emoções influenciam a comunicação humana, para demonstrar que o efeito informativo está numa relação de contraparte emotiva de significação, norteamos nosso estudo partindo da hipótese de que, em um ato comunicativo, o desejo – ao fazer uma ponte entre a razão, que opera a partir da valoração das representações contextuais, e as emoções, que atribuem níveis afetivos às representações mentais – é o gatilho da relevância do enunciado.

Cosmides e Tooby (2008) descrevem as emoções como um programa cognitivo superordenado, cuja função é regular ou mobilizar subprogramas cognitivos responsáveis pela percepção, atenção, escolha de metas, coleta de informações, mudanças fisiológicas e especialização em certos tipos de inferências. Essa visão programática entre camadas sensíveis à recepção e a representação inferencial, nos permite afirmar que, de acordo com Gazzaniga, Ivry e Magnum (2006), emoções e cognição racional, embora executem atividades independentes, são interdependentes.

³ O Centro Suíço de Ciências Afetivas de Genebra, fundado em 2003, é dirigido pelo professor David Sander e possui projetos focados em avaliação cognitiva, expressão, regulação social e jurídica, normas e valores e emoções estéticas. O Centro pesquisa emoções nas áreas da neurociência cognitiva, psicologia, linguística, filosofia, economia, arqueologia e computação afetiva.

⁴ No original: “imbalance in theories of utterance interpretation”.

⁵ No original: “in the affective sciences is the relevance of a particular stimulus to the goals of the person in whom the emotion is being elicited, the stimuli being either obstructive or conducive to these goals”.

⁶ No original: “an umbrella term encompassing concerns, urges, plans, ideals, what is desired, needed, or is the object of any other motivating mental state”.

⁷ No original: “may well be involved in studying the same phenomena, but simply from different perspectives”.

A partir da perspectiva naturalista-evolutiva de que a emoção é uma reação mental adaptativa a uma mudança situacional (COSMIDES; TOOBY, 2008), constituindo inicialmente o sistema de defesa do indivíduo (LEDOUX, 1996), convenciamos neste estudo que os sentimentos, enquanto experiências das emoções, constituem estados afetivos que formam a ‘memória emotiva’ do indivíduo. Sendo assim, vale perguntar que estados emocionais foram ativados no instante em que Thiago Paulino recebeu a informação da perda da medalha.

Damáσιο (1994) defende a ideia de que em processos de tomada de decisão os milênios de evolução formataram a mente humana para, mesmo inconscientemente (DI BIASE *et al*, 2005; HILL, 2011), “desejar” sempre o bem-estar. De acordo com Araújo (2018), na psicologia/psicanálise, o desejo é um impulso complexo que nasce das experiências de satisfação, que são memorizadas como imagens das percepções e representações sensoriais. Segundo a autora, o desejo é o movimento psíquico-cognitivo emergente da necessidade da retomada da imagem mnêmica, isto é, da necessidade do reestabelecimento da primeira satisfação vivenciada. Um exemplo entre humanos é o registro mnêmico da primeira vez que o bebê mama, criando, assim, a relação desejo/necessidade e vice-versa. Carter *et al* (2012), por sua vez, ressaltam que o desejo se constitui por dois componentes distintos: querer e gostar. Enquanto *gostar* se liga à obtenção de prazer, *querer* está associado à busca real pelas coisas da vida⁸.

O filósofo holandês Baruch de Espinosa descreve o desejo como um esforço inato que nutre o homem de uma força interna que tende a opor-se a tudo que ameaça sua existência. Afinal, escreve o filósofo, “[...] o desejo (*Cupiditas*) é a própria essência humana, enquanto esta é concebida como determinada a fazer algo por uma afecção qualquer nela verificada” (ESPINOSA, 1997, p. 323). Espinosa chama de *conatus* o esforço de preservação humana. Na proposição XXVI, da *Ética*, o filósofo escreve: “Tudo aquilo por que nos esforçamos pela Razão não é outra coisa que conhecer; e a alma, na medida em que usa da Razão, não julga que nenhuma outra coisa lhe seja útil, senão aquela que conduz ao conhecimento” (1997, p. 360). De acordo com Silva (2011), o *conatus* é o desejo que impulsiona a cognição humana ao aperfeiçoamento epistêmico.

Partindo da premissa de que o desejo é a força que orienta tudo aquilo que queremos usufruir ou possuir (CHAUÍ, 2011), as ponderações de Espinosa (1997) e de Carter *et al* (2012) sugerem que a interpretação humana imbrica dois níveis de desejos: o desejo racional, com vistas ao conhecimento, e o desejo emocional, com vistas ao bem-estar. Nos próximos parágrafos, teceremos argumentos em favor de uma arquitetura do processamento que permite explicar como o desejo dispara a relevância para os efeitos informativo e emocional na interpretação de enunciados.

3 ARQUITETURA DO EFEITO

Estudos recentes apontam novas direções de pesquisa no domínio do significado e dos efeitos emotivos e, em consequência, surgem novas propostas sobre as possibilidades de tratá-los (MOESCHLER, 2009; BLAKEMORE, 2011; SPERBER; WILSON, 2015; WHARTON; STREY, 2017; WILSON; CARSTON, 2019; SAUSSURE; WHARTON,

⁸ Essa perspectiva sugere que o desejo perfaz uma interface ente o componente psíquico e o somático.

2020; WHARTON *et al*, 2021, entre outros). Tais estudos apontam para os chamados *conteúdos inefáveis* ou *não proposicionais*, ou seja, que não envolvem relevância informativa, no sentido de derivação de efeitos cognitivos, mas relevância emocional.

Com a finalidade de descrever o processamento dos efeitos informativo e emotivo, esquematizamos na figura 1, a seguir, o que hipotetizamos ser a arquitetura do processamento cognitivo na interpretação de enunciados. Embora o esquema possibilite uma visualização ampla dos processos de interpretação, esta proposta não esgota a discussão sobre a natureza da relevância e dos efeitos cognitivos na interpretação.

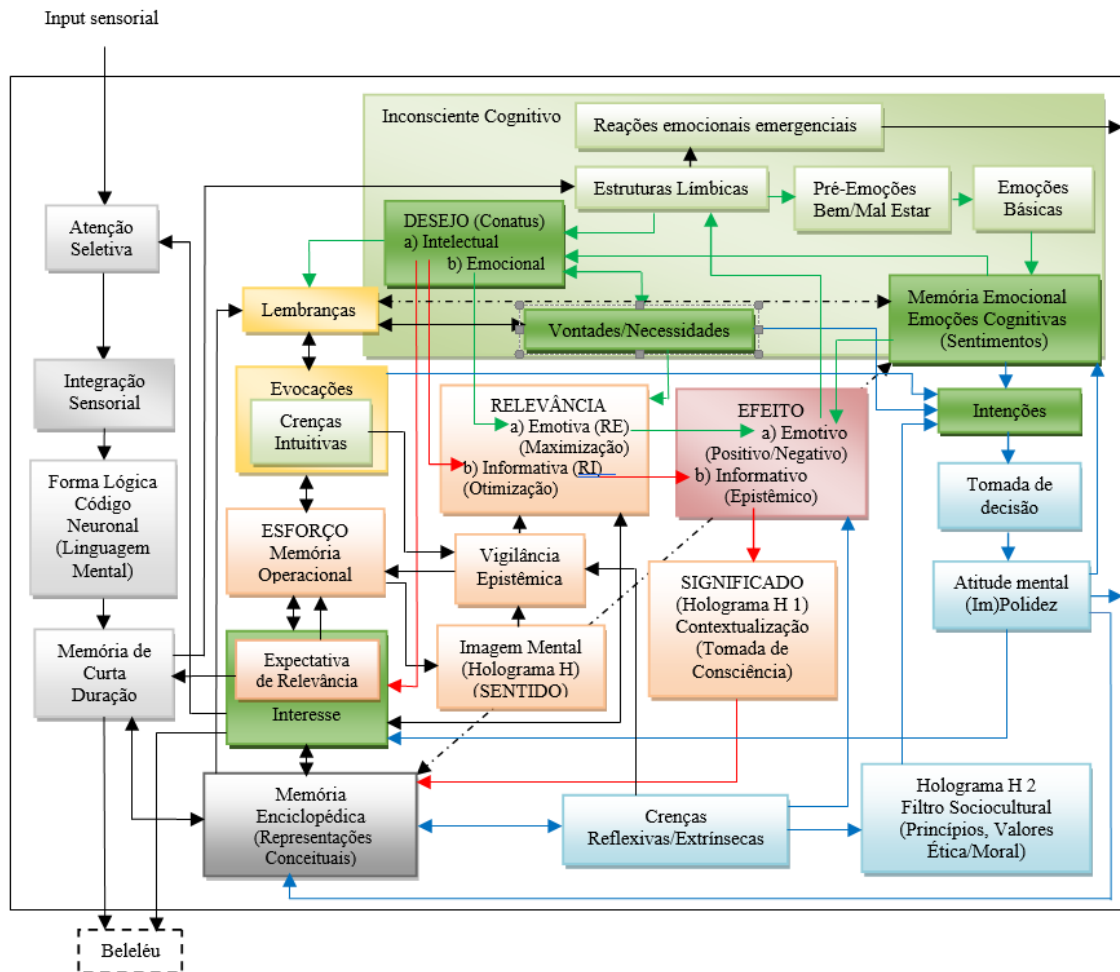


Figura 1 – Arquitetura do processamento do efeito informativo e emotivo

Fonte: Autores.

Antes de entrarmos na descrição da figura 1, chamamos a atenção para algumas convenções adotadas no esquema:

- a) a disposição em blocos é mera exposição didática, posto que, organicamente, a cognição humana imbrica uma complexa rede de conexões do sistema nervoso central;
- b) algumas conexões se ligam à borda dos blocos enquanto outras se conectam internamente a eles, de tal modo que, no primeiro caso, a conexão é processual (geral) e, no segundo, a conexão é sistêmica (restrita);

c) a conexão pontilhada bidirecional entre a ‘memória enciclopédica’ e a ‘memória emotiva’ e a que une a ‘memória afetiva’ à estrutura ‘lembranças’ representa operacionalidade mútua (simbiose) entre estruturas (a mesma convenção operacional vale para as setas bidirecionais contínuas de outras estruturas), de tal modo que, no primeiro caso, dizemos que a conexão é em processo, porque opera sobre o curso da interpretação e, no segundo caso, dizemos que a conexão é sistêmica, porque as estruturas são ativadas apenas quando uma excita a outra;

d) ‘beleléu’ é, alegoricamente, a instância mental para onde, presumivelmente, a cognição envia as formas lógicas dos *inputs* não selecionados no processamento – as informações descartadas para o ‘beleléu’ são excluídas do raciocínio dedutivo, isto é, não podem ser novamente trazidas para o processamento.

e) as estruturas ‘lembranças’ e ‘evocações’ são, em princípio, atividades internas à mente, ou seja, independem dos *inputs* de entrada. Enquanto as ‘lembranças’ trazem as imagens mentais das experiências epistêmicas e emotivas para o pensamento, as ‘evocações’ constituem os próprios pensamentos do indivíduo, isto é, são atividades mentais que promovem planejamentos, projeções e ações sobre o presente e o futuro. É o caso, dentre tantos, dos pensamentos que se formam quando o indivíduo está dirigindo sozinho em uma autoestrada, almoçando em um restaurante ou perseguindo o sono na cama.

Nos itens 3.1 e 3.2, a seguir, descrevemos o processamento dos efeitos informativo e emotivo positivos na interpretação de enunciados.

3.1 EFEITO INFORMATIVO

Para que a explanação do esquema da figura 1 seja objetiva aos propósitos deste estudo, retomemos o caso do atleta paraolímpico Thiago Paulino. Embora não tenhamos acesso ao instante em que o atleta foi informado sobre a perda da medalha de ouro, podemos construir um contexto discursivo hipotético no qual teria ocorrido o seguinte enunciado proferido pelo representante do Comitê Paralímpico Brasileiro:

(1) Thiago, os chineses entraram com recurso, e os juízes deram causa a eles. Você é bronze.

O enunciado (1) pode ser caracterizado como um enunciado elicitativo, porque, além de informativo, gera processos mentais de elicitación, ou seja, gera reações emocionais (WHARTON *et al*, 2021). Embora a maioria das pesquisas sobre emoções foque a elicitación como um procedimento deliberado (intencional), o enunciado elicitativo (1) não tem essa pretensão deliberada, isto é, a intenção do falante é antes informar do que produzir emoções. Como o foco do nosso trabalho se centra nos processos de interpretação desse enunciado, ficam fora do seu escopo os processos de produção de enunciados elicitativos (embora o esquema da figura 1 possibilite a descrição desse procedimento mental).

Sob a ótica proposta na figura 1, o processamento cognitivo de interpretação do enunciado (1) ocorreu da seguinte maneira. A sequência sonora do *input* linguístico, ao

entrar na mente do atleta, chega à sua ‘atenção seletiva’, estrutura mental que tem a propriedade de selecionar inconscientemente as informações relevantes e ignorar as informações irrelevantes (KIHLSSTROM, 1987).⁹

Mas, como a ‘atenção seletiva’ distingue o que é relevante do que é irrelevante? Nossa proposta é a de que ela é estimulada pela estrutura ‘interesse’. O interesse é o estado mental que, psicocognitivamente, torna as informações que chegam às percepções sensoriais mais nítidas e intensas ao indivíduo. Nesse estágio, a ostensão do falante desempenha um papel preponderante.

Após ser selecionada pela ‘atenção seletiva’ a sequência sonora chega à estrutura ‘integração sensorial’, que codifica o *input* em uma linguagem mental, nomeada de forma lógica por Sperber e Wilson (2001) e Ledoux (1996). A cognição envia a forma lógica à ‘memória de curta duração’, estrutura que integra em tempo real as informações novas com as representações dos conceitos armazenados na ‘memória enciclopédica’ (IZQUIERDO, 2011). Como isso ocorre? Vimos nos parágrafos anteriores que o desejo se compõe de duas propriedades cognitivas: querer e gostar. O enunciado, sendo novo ao ouvinte, ainda não gerou um efeito aprazível/não aprazível, isto é, o ouvinte não pode “gostar” ou “não gostar” de algo que ainda não representou mentalmente. Mas, o ouvinte pode “querer” conhecer a informação do enunciado. Sendo assim, por tratar-se de informação nova, a cognição excita a estrutura ‘desejo’, a qual dispara na estrutura ‘interesse’ o gatilho “quero conhecer” o conteúdo do enunciado.

Essa hipótese nos leva a conferir que, embora a forma lógica do enunciado chegue às ‘estruturas límbicas’ concomitantemente à ‘memória enciclopédica’, o processamento emocional, salvaguardado o caso das emoções emergenciais, só tem lugar depois que a cognição atribuir um efeito à informação, isto é, após a cognição alocar o conteúdo informativo do enunciado em uma representação de mundo para o ouvinte¹⁰. Como veremos, só após esse procedimento é que tem lugar o “gostar” disparado pela estrutura ‘desejo’.

Da ‘memória de curta duração’ a forma lógica é orientada para três estruturas simultaneamente: ‘memória enciclopédica’, ‘estruturas límbicas’ e ‘beleléu’. Descreveremos primeiramente o procedimento que delinea a interpretação informativa e, na sequência, descreveremos o movimento das ‘estruturas límbicas’.

Na ‘memória enciclopédica’, a forma lógica é submetida à verificação da possibilidade de já se encontrar nesta memória alguma referência informativa sobre o *input*. Se já houver ali uma representação conceitual do *input*, a cognição cessa o processamento, afinal, quem se interessaria por um conhecimento já disponível? Não havendo na ‘memória enciclopédica’ nenhuma representação conceitual correspondente à informação nova, a forma lógica é enviada à estrutura ‘interesse’ que, engatilhada pelo ‘desejo’, dispara o ‘interesse’ pela informação. Para a psicologia, o ‘interesse’ é a

⁹ Segundo Kihlstrom (1987), a mente efetua operações complexas cujo resultado pode se transformar em conteúdo consciente, embora não tenhamos acesso consciente a tais operações e conteúdos.

¹⁰ Note-se que a forma lógica do enunciado chega primeiramente às estruturas límbicas e só depois de passar pela memória enciclopédica e pela estrutura interesse é que chega à memória operacional. Isso significa que, de acordo com Ledoux (1996), as emoções são engatilhadas, mas não acionadas, antes do processamento inferencial.

propriedade cognitiva de busca da satisfação de uma necessidade momentânea (NASSIF, 2008). A forma lógica, despertando o ‘interesse’ do ouvinte, estimula a estrutura ‘expectativa de relevância’, estrutura responsável por tornar manifesta ao ouvinte, em maior ou menor grau, a informação contida na forma lógica. Se estivermos corretos, em conformidade com a teoria da relevância, este é o estágio do processamento mental no qual, presumivelmente, tem lugar a cláusula “a” da relevância (um enunciado é relevante o suficiente para merecer esforço de processamento do ouvinte), cláusula essa que é construída sobre as crenças intrínsecas do ouvinte (SPERBER, 1997)¹¹.

Destarte, é bastante plausível a ideia de que, cognitivamente, a ‘expectativa de relevância’ seja uma propriedade imanente da estrutura ‘interesse’, isto é, a estrutura ‘interesse’ contenha a ‘expectativa de relevância’. Em tal hipótese, como o ‘desejo’ é a propriedade que estimula o ‘interesse’, é de se presumir que caso o ‘desejo’ não desperte o ‘interesse’ em satisfazer uma necessidade momentânea ao ouvinte, a cognição não gerará ‘expectativa de relevância’ à forma lógica, o que acarretará a sua não manifestabilidade. A forma lógica não manifesta ao ouvinte não pode ser submetida ao processamento inferencial. Segue-se disso que a forma lógica não desejada, não interessante, não relevante e não manifesta ao ouvinte será descartada ao ‘beleléu’ via ‘memória de curta duração’. Estas ponderações sugerem que o processamento interpretativo tem origem no ‘desejo’ e em função disso, como veremos adiante, é defensável a ideia de que o ‘desejo’ é o gatilho psicocognitivo que dispara a ‘relevância’ do processamento de interpretação humano.

A forma lógica de interesse do ouvinte é, por sua vez, submetida ao crivo da ‘memória operacional’, estrutura que processa todas as informações contextuais oriundas dos estímulos sensoriais ativados no instante da enunciação e as representações conceituais já armazenadas na ‘memória enciclopédica’, de modo que o produto dessas operações inferenciais é um misto da informação nova com as representações enciclopédicas. Dizemos que esse produto é a ‘imagem mental’ do enunciado (BASTOS, 1991). Metaforicamente, chamamos essa imagem mental de holograma semântico H.

De acordo com Penz (2019), o holograma semântico é a imagem virtual, a figura, a representação que a cognição cria para o conteúdo do enunciado¹². Em outras palavras: o holograma semântico é a projeção da “forma do conteúdo” do enunciado no mundo mental do ouvinte (ou em um mundo provável/possível a ele), e a representação imagética desse holograma corresponde ao que tradicionalmente se conhece por proposição.¹³ No entanto, essa imagem proposicional somente se constituirá como tal se, neste ponto do processamento, o holograma “encaixar-se” no mundo do ouvinte (ou em um mundo provável/possível para ele), isto é, se ela “fizer/tiver sentido” para o ouvinte. Se assim for, a cognição envia o holograma à ‘vigilância epistêmica’.

Para Sperber *et al.* (2010), a ‘vigilância epistêmica’ é um raciocínio avaliativo que a cognição faz sobre o quão confiável é a pessoa com a qual interagimos. Dizemos, então,

¹¹ Para Sperber (1997) a crença intrínseca é um propósito de acreditação baseado na percepção sensorial.

¹² Para Sternberg (2010) a imagem mental pode envolver representações de qualquer das modalidades sensoriais, como audição, olfato ou paladar.

¹³ Este conceito será crucial para a descrição da natureza do efeito informativo e emotivo. Note-se que este é do domínio semântico da interpretação.

que a ‘vigilância epistêmica’ é a guardiã da verdade do enunciado, isto é, ela verifica, de acordo com as crenças intuitivas e reflexivas, se o holograma H tem/faz sentido no (ou em um) mundo do ouvinte. Caso o holograma não tenha sentido, não corresponda à verdade e não seja do interesse do ouvinte, a cognição suspende a atividade da ‘memória operacional’, e o processamento interpretativo cessa.

Por outro lado, caso o holograma corresponda a uma imagem mesmo que vaga e nebulosa, mas seja do interesse do ouvinte, a ‘vigilância epistêmica’ lhe atribui uma verdade fraca, o que vai implicar uma relevância igualmente fraca. Nesses casos, a ‘vigilância epistêmica’ reenvia a imagem vaga à ‘memória operacional’ para que a imagem seja novamente submetida a inferências e, nesse processo, seja fortalecida pelas representações conceituais já estabelecidas na ‘memória enciclopédica’ e adquira um formato mental que atenda às expectativas de relevância informativa. Trata-se de um procedimento importante, porque incide sobre os custos operacionais do processamento.

A imagem fortalecida inferencialmente e filtrada pela ‘vigilância epistêmica’ é enviada à estrutura ‘relevância’. Para Sperber e Wilson (2001), a relevância é uma propriedade cognitiva mediada pelo esforço da ‘memória operacional’ na geração da imagem/holograma e a tomada de consciência do efeito dessa imagem. Os autores explicam que, embora o esforço expresse um processamento não representacional, a relevância pode ser uma propriedade de juízo representacional, isto é,

[...] a relevância é uma propriedade que não necessita estar representada, quanto mais computada, para ser conseguida. Quando está representada, está representada em termos de juízos comparativos de juízos mais ou menos absolutos (p. ex. “não relevante”, “fracamente relevante”, “muito relevante”) [...]. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 207).

Como o enunciado (1) é uma novidade ao atleta, ocorre na estrutura ‘relevância’ a saturação do desejo “querer”, isto é, o desejo pelo conhecimento da informação atinge o juízo “muito relevante”. Esta presunção nos leva a apostar na ideia de que este é o estágio mental no qual, para a teoria da relevância, ocorre a “otimização” da relevância informativa, isto é, são cognitivamente satisfeitas as ‘expectativas de relevância’ disparadas no início do processo. Se assim for, podemos afirmar que o desejo intelectual é um querer humano que orienta a cognição à otimização da relevância informativa. Como o desejo intelectual comanda a estrutura ‘interesse’, e essa estrutura mantém estreita relação com a estrutura ‘relevância’, quanto mais o ouvinte deseja acessar a informação, mais relevante ela se torna e vice-versa. Essa dinâmica cognitiva nos afiança a afirmar que o ‘desejo’ é o gatilho da ‘relevância’ da interpretação humana.

Segue-se disso que o holograma potencializado à relevância ótima é enviado à estrutura ‘efeito’, onde será enriquecido pelas crenças reflexivas do ouvinte (SPERBER, 1997)¹⁴, tais como conhecimentos, experiências, vivências, ambições, intenções e atitudes, elementos contextuais que incidem sobre o significado para o ouvinte. A esse efeito Sperber e Wilson (2001) chamam de efeito positivo. Wharton *et al.* (2021), no entanto, ressaltam que os efeitos cognitivos positivos descritos pelos autores são, na realidade, efeitos epistêmicos positivos, ou seja, efeitos que são positivos em relação ao objetivo de melhorar o conhecimento do indivíduo em quantidade e/ou em qualidade.

¹⁴ Para Sperber (1997) a crença reflexiva é uma atitude proposicional reflexiva derivada de uma inferência sobre uma representação conceitual.

Nesse processo, inferimos que a relevância ótima só é atingida quando o ouvinte atribui um efeito epistêmico “na medida certa” ao enunciado. Esta presunção, no entanto, tem um precedente cognitivo: a quantidade “certa” de efeito que o ouvinte atribui à interpretação é determinada por sua capacidade cognitivo-inferencial e por suas representações conceituais intrínsecas. Cognitivamente, o efeito epistêmico diz respeito à atividade mental que valida a verdade (provável ou possível) da imagem do enunciado em um estado de mundo para o ouvinte. Isto significa que a relevância ótima e o efeito epistêmico são as duas propriedades cognitivas basilares da interpretação informativa.

Para melhor esclarecer essa ideia, ilustramos no gráfico 1 o movimento cognitivo do efeito epistêmico resultante da otimização da relevância informativa na interpretação do enunciado (1).

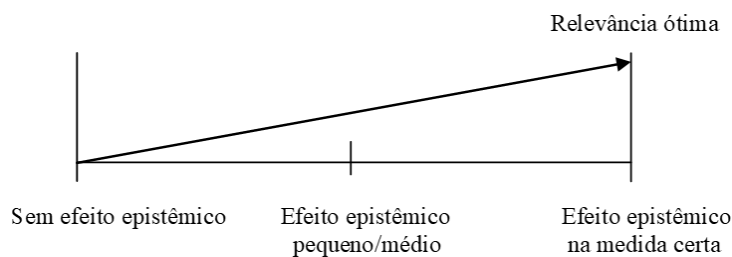


Gráfico 1 – Modalização do efeito epistêmico

Fonte: Adaptado de Santos e Godoy (2020, p. 52)

Uma vez saturado o efeito epistêmico (atingida a relevância ótima) no nível da consciência, o holograma H tem uma implicação contextual para o ouvinte – uma experiência mental. A tomada de consciência da imagem-holograma é o que nós chamamos ‘significado’ (representado por H1 na figura 1). Destacamos que este estágio é do domínio da pragmática, posto que a evolução de H para H1 corresponde ao enriquecimento contextual atribuído pelo efeito ao holograma. Aqui, deve ficar claro que, de acordo com Kihlstrom (1987), o ‘significado’ para o ouvinte corresponde ao estado consciente do conteúdo proposicional do enunciado, enquanto o ouvinte não tem consciência das operações cognitivas do processamento interpretativo em si.

Perfazendo o percurso interpretativo, o holograma H1 de “Os chineses entraram com recurso e os juízes deram causa a eles. Você é bronze” segue à ‘memória enciclopédica’, onde se fixa no formato de nova representação conceitual, isto é, o ouvinte adquire um conhecimento novo. Uma vez atingido esse estágio, a estrutura ‘interesse’ age sobre a ‘memória operacional’ para que cesse o processamento inferencial. Cognitivamente, é como se a mente do ouvinte reagisse à informação nova e dissesse: “Entendi o enunciado e acredito na verdade da informação”. A aceitação ou não da informação pelo ouvinte é um processo que descreveremos no próximo tópico.

Chamamos a atenção, no entanto, para o fato de que se a ‘vigilância epistêmica’ não detectar a falsidade de uma informação, a cognição irá validar o efeito como verdadeiro e o significado será armazenado na ‘memória enciclopédica’ como conhecimento novo. Assim se configura a mentira. Contudo, a mentira só se constitui

como tal quando a imagem-holograma H corresponde à (falsa) verdade para alguém. A verdade-mentira só será refutada quando uma nova informação imponha um significado que contradiga a representação mentirosa armazenada na ‘memória enciclopédica’. Se isso não ocorrer, a verdade mentirosa guiará a vida social, epistêmica e afetiva do indivíduo.

3.2 EFEITO EMOTIVO

Não é surpresa para os cognitivistas afetivos, e nem mesmo para os racionalistas da razão nobre, embora eles a ignorem, que o enunciado “Os chineses entraram com recurso e os juízes deram causa a eles. Você é bronze” tenha provocado em Thiago, além do efeito informativo, como acabamos de descrever, algum efeito emotivo. Afinal, a relevância da informação é tão contundente que é impossível o atleta ficar afetivamente apático à notícia.

Para Damásio (1994, p. 277):

Conhecer a relevância das emoções nos processos de raciocínio não significa que a razão seja menos importante do que as emoções, que deva ser relegada para segundo plano ou deva ser menos cultivada. Pelo contrário, ao verificarmos a função alargada das emoções, é possível realçar seus efeitos positivos e reduzir seu potencial negativo. Em particular, sem diminuir o valor da orientação das emoções normais, é natural que se queira proteger a razão da fraqueza que as emoções anormais ou a manipulação podem provocar no processo de planejamento e decisão.

As palavras de Damásio são compatíveis com nosso recente estudo no qual propusemos que intercâmbios conversacionais geram reações de bem-estar e/ou de mal-estar, níveis psicocognitivos que formatam a interpretação afetiva humana (SANTOS; GODOY, 2020). Nesse estudo, explicitamos que o bem-estar gera a emoção básica alegria, que conduz o efeito afetivo aos estados contentamento, satisfação, amor e felicidade, estados esses que formam os sentimentos positivos humanos. Já o mal-estar se manifesta em quatro emoções básicas: tristeza, raiva, medo e nojo. A tristeza provoca os sentimentos negativos decepção, insatisfação, vergonha e frustração; a raiva conduz aos sentimentos irritação, fúria, aborrecimento e ódio; o medo dispara a ameaça, ansiedade, intimidação, ciúme e inveja; e o nojo gera repugnância, asco e náusea.

No caso em discussão, é defensável a ideia de que a interpretação do atleta não dispara a pré-emoção bem-estar, o que extingue a possibilidade de a emoção alegria ter sido ativada, bem como os sentimentos categorizados pelo contentamento, satisfação, amor e felicidade. Parece também não ser o caso de a interpretação ativar as emoções básicas medo e nojo, o que descarta a possibilidade de serem ativados os sentimentos categorizados por essas emoções. Não podemos ignorar, porém, a ideia de que o enunciado (1) tenha disparado as emoções básicas tristeza e raiva em Thiago.¹⁵ Segundo

¹⁵ Pesquisas recentes apontam que não há um cérebro emocional separado do resto do cérebro, mas uma rede complexa de sistemas neurais subjacentes a comportamentos emocionais específicos. Destarte, o

Russell (1991), este despertar emotivo é categorizado nos sentimentos decepção/insatisfação pelas emoções cognitivas primárias e em aborrecimento/ódio pelas emoções cognitivas secundárias.

Acompanhemos na figura 1 a descrição da influência da emoção tristeza na interpretação do atleta.

Vimos nas páginas anteriores que a forma lógica oriunda da ‘memória de curta duração’ é concomitante à ‘memória enciclopédica’ e às ‘estruturas límbicas’. De acordo com Ledoux (1996), a forma lógica percorre dois trajetos distintos quando chega às estruturas límbicas: um principal, via córtex sensorial e deste à amígdala, e outro secundário, de onde segue do tálamo sensorial diretamente à amígdala¹⁶.

As ‘estruturas límbicas’ ativam a estrutura ‘desejo’, estrutura mental que vai disparar a contraparte emocional “gostar/não gostar” do desejo epistêmico ‘querer’ para a forma lógica. Psicologicamente, o desejo emocional é um impulso que impele o ser humano à busca pela satisfação e pelo prazer e inibe a insatisfação e o desprazer. Cognitivamente, o desejo emocional é uma atividade que comanda a valoração afetiva da interpretação humana, valoração essa que vai culminar na maximização positiva ou negativa da relevância do enunciado. É o que nós chamamos de relevância emotiva (RE) em Santos e Godoy (2020).

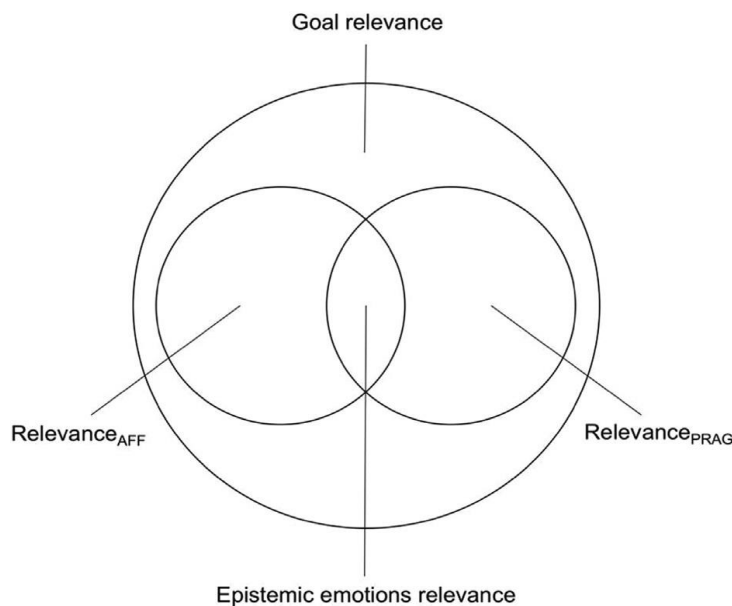


Figura 2 – Relevância afetiva e relevância pragmática

Fonte: Wharton *et al.* (2021, p. 266).

efeito emotivo na interpretação de enunciados não corresponde à ativação de uma única estrutural mental, mas é resultado do processamento dessa rede complexa de estruturas.

¹⁶ Destacamos que este último trajeto é ativado somente em condições emocionais emergenciais, tais como perigo/ameaça. Goleman (1996) nomeou a ativação das estruturas emocionais emergenciais de ‘o sequestro da amígdala’ ou ‘sequestro emocional’.

Wharton *et al.* (2021) pressupõem que a relevância emotiva e a relevância informativa são subtipos de um tipo mais geral de relevância¹⁷: a relevância do objetivo/meta¹⁸. Segundo Wharton *et al.* (2021, p. 265), quando se trata de metas, a relevância afetiva “se refere a qualquer tipo de objetivo que pode levar a uma reação emocional (com emoções diferentes tipicamente ligadas a objetivos diferentes) de objetivo básico”¹⁹. Os autores esquematizam as duas relevâncias conforme a figura 2.

A intersecção das duas relevâncias forma a zona de convergência, à qual os autores nomeiam de relevância das emoções epistêmicas. As emoções epistêmicas constituem fenômenos ou reações emocionais que presumivelmente instanciam relevância afetiva, bem como se referem ao objetivo de adquirir conhecimento. Segundo os autores, a relevância afetiva maximiza os efeitos cognitivos relevantes e minimiza os esforços de processamento em certos episódios afetivos, como sentimentos afetivos. Isso sugere que a consolidação do efeito epistêmico não precisa constituir uma limitação rígida de exclusão de qualquer outro tipo de efeito na investigação pragmática.

De acordo com Wharton *et al.* (2021, p. 266):

É verdade que a teoria da relevância tem se concentrado em processos que envolvem a compreensão de conteúdos proposicionais comunicados ostensivamente, mas isso pode ser considerado uma contingência histórica, uma consequência do fato de a teoria da relevância ter se originado da pesquisa linguística. Se considerarmos mais uma vez uma emoção epistêmica como o interesse, vemos que as duas noções de relevância parecem se aplicar.²⁰

Destarte, no caso do enunciado (1), a relevância emotiva, em conjunto com a relevância informativa, dispara o efeito emotivo para o atleta, efeito que será maximizado negativamente, de acordo com a valência e o potencial psicológico correlatos à categoria “tristeza” da ‘memória emotiva’.²¹ Segundo Saussure e Wharton (2020), o atleta experimenta uma sensação de “desprazer” nesse estágio. O conteúdo dessa excitação será armazenado na ‘memória emotiva’ como a experiência/vivência do efeito emotivo do enunciado (GAZZANIGA; IVRY; MAGNUM, 2006).²² Psicocognitivamente, é como se a mente do atleta dissesse: “Estou insatisfeita com o conteúdo do enunciado”.

¹⁷ Wharton *et al.* (2021) chama a relevância informativa de relevância pragmática e a relevância emotiva, de relevância afetiva.

¹⁸ De acordo com Rauen (2014), objetivo e meta são propriedades imanentes da cognição para a resolução de um conflito/problema.

¹⁹ No original: “relates to any kind of goal that may lead to an emotional reaction (with different emotions typically linked to different goals) e from basic goals”.

²⁰ No original: “It is true that relevance theory has focused on processes that involve the comprehension of ostensively communicated propositional contents, but this may be considered a historical contingency, a consequence of the fact that relevance theory originated from research in linguistics. If we consider once again an epistemic emotion such as interest, we see that the two notions of relevance seem to apply.”

²¹ De acordo com Esperidião-Antonio *et al.* (2008), o que determina a categorização das emoções é o tipo de excitação neuroquímica demandada pelas estruturas límbicas, grosso modo, serotonina para a felicidade, adrenalina para o medo, dopamina para o prazer e o nojo, endorfina para a euforia, ácido gama-aminobutírico para a calma, ocitocina para a empatia e cortisol para a raiva.

²² Bastos (1991) cogita a hipótese de uma imagem emocional. Segundo o autor, a imagem emocional pode ser tratada como uma manifestação cerebral estruturada na forma de conceitos, capaz de controlar padrões somato-viscerais específicos.

Segue-se daí que, de acordo com Newman e Zink (2013), o efeito emocional maximizado potencializa as reações neuroquímicas nas ‘estruturas límbicas’, aumentando o grau de saturação dessas reações e, em consequência, o tempo de dissipação químico-neuronal. Por isso afirmamos que o efeito emotivo é flutuante e, sendo assim, perdura até a dissipação total das reações neuroquímicas. De acordo com Esperidião-Antonio *et al* (2008), a tendência natural é que a dissipação ocorra em poucos segundos nas emoções básicas; para os sentimentos, contudo, a dissipação pode perdurar de minutos a dias, meses ou anos.

Ilustramos no gráfico 2 como se configura a relação relevância emotiva (RE) para o efeito emotivo do enunciado “Os chineses entraram com recurso e os juízes deram causa a eles. Você é bronze”.

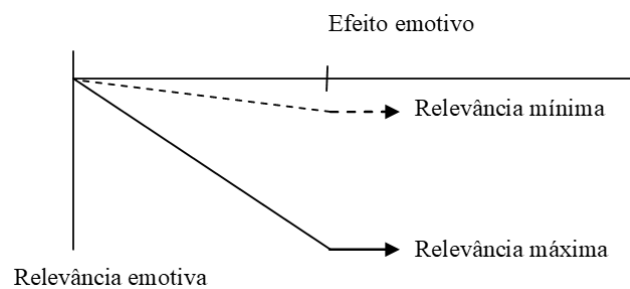


Gráfico 2 – Maximização da relevância emotiva para o efeito emotivo negativo

Fonte: Os autores.

De acordo com Victória e Soares (2017), quando há concordância entre o conteúdo emocional da informação a ser tratada e o estado emocional do ouvinte, há o fortalecimento da representação emocional e informativa nas respectivas memórias, de modo a melhorar e agilizar o acesso às representações quando estas venham a ser requeridas em um novo processamento. Como há uma correlação representacional entre a ‘memória enciclopédica’ e a ‘memória emotiva’ (ver figura 1), cada vez que um *input* sensorial sobre o fato ativar a ‘memória enciclopédica’ do atleta, seja por intermédio de um estímulo externo, seja por estímulos internos (evocações, lembranças, vontades, necessidades etc.), haverá a excitação do sentimento “tristeza” em sua ‘memória emotiva’.

Além da tristeza, em um segundo momento, a cognição do atleta pode também disparar a emoção raiva, que, permeada pelas representações conceituais da ‘memória enciclopédica’ e amplificada pelas crenças, valores e experiências, será moldada como sentimento irritação²³. Hülsoff (2000, p. 13) destaca que “a irritação é uma reação hostil a determinado estímulo. Ainda que o primeiro impulso dure apenas alguns segundos, o estado pode perdurar mais tempo e ser reavivado a qualquer momento”. Por raiva, o autor define uma emoção mais densa e explosiva na qual a irritação dispara uma reação imediata de dissipação de uma energia represada. “Quando raiva e irritação se voltam

²³ Para Saussure e Wharton (2020) o sentimento é o estado mental de sentir a emoção (sentir medo, sentir raiva, sentir nojo, alegria, tristeza).

para um determinado alvo por um período de tempo maior, falamos em ódio”, complementa (2000, p. 13). A raiva pode, em casos extremos, evoluir para estados emocionais que culminam em acessos de fúria (MALINVERINI, 2000). Embora não seja o caso, de acordo com Hülsoff (2000), a irritação também pode transformar-se em desejo de vingança, quando é provocada por uma ofensa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos neste artigo a hipótese de que o ‘desejo’ é o gatilho do processo inferencial e, em consequência, influencia quantitativa e qualitativamente a interpretação humana. Essa hipótese se apoia na ideia de que a interpretação afetiva auxilia a cognição a restringir ou aumentar a construção do contexto, fortalecendo-o ou enfraquecendo-o com material emocional, de modo a tornar os fundamentos informativos, proposicionais, da ‘memória enciclopédica’ mais salientes, mais acessíveis e mais sensíveis a novos *inputs*.

Segue disso que, de acordo com Zuo (2018), quando a informação vem acompanhada de emoção, sua representação conceitual é mais forte. O aceite dessa hipótese refuta a ideia da contaminação da relevância informativa pela relevância afetiva, posto que, como vimos, no caso do processamento de interpretação de uma informação nova, o desejo pelo conhecimento informativo sempre vai prevalecer inicialmente sobre o emotivo²⁴. Isso sugere que razão e emoções, tantas vezes tomadas como antagônicas, trabalham cognitivamente juntas nas estratégias interpretativas.

Nesse sentido, as emoções funcionam como agentes pragmáticos para o efeito cognitivo, posto que elas impulsionam a cognição na busca por relevância, facilitando a identificação e a seleção do que vale a pena ser processado (WILUTZKY, 2015). Em outras palavras, as emoções e sentimentos funcionam como parte essencial da busca por relevância informativa, isto é, auxiliam a cognição no processo de decisão e raciocínio, filtrando drasticamente as hipóteses e os cenários futuros e tornando (mais) manifesto aquilo que é (mais) relevante à interpretação. De acordo com Greenspan (2002), as emoções funcionam como causas habilitadoras da tomada de decisão racional na medida em que direcionam a ‘atenção seletiva’ para certos objetos do pensamento e distanciam-na de outros. As emoções servem para limitar o conjunto de opções práticas salientes para um conjunto gerenciável, adequado para uma rápida tomada de decisão. A emoção medo, por exemplo, equipa a ‘atenção seletiva’ com um conjunto totalmente novo de metas e prioriza os processos inferenciais radicais, tornando o indivíduo muito mais alerta.

Destarte, destacamos que um dos méritos deste estudo é harmonizar-se com os fundamentos da teoria da relevância, uma vez que ficam preservados os conceitos de “relevância” e de “efeito” oriundos do processamento inferencial. Isto é, declina-se a ideia de que o efeito emotivo se interpõe incondicionalmente em todas as situações de interpretação, trivializando o efeito informativo. Dessa forma, esta abordagem mostra-se promissora para os estudos pragmáticos, visto que a relação “informatividade *versus*

²⁴ Com salvaguardas às emoções emergenciais.

emotividade” é ainda um caminho a trilhar. Estudos adicionais precisarão articular com mais detalhes como a afetividade responde aos princípios gerais de produção e de interpretação de enunciados elicitativos. Afinal, sentimentos e emoções podem funcionar como atratores da atenção ou podem acelerar o processo cognitivo aperfeiçoando a noção de que a mente humana é orientada para a relevância.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, T. P. de. *O desejo na psicanálise: do objeto do desejo ao objeto causa de desejo*. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018.
- BARD, P. A Diencephalic Mechanism for the Expression of Rage with Special Reference to the Sympathetic Nervous System. *American Journal of Physiology-Legacy Content*, v. 84, n. 3, p. 490-515, 1928.
- BASTOS, M. C. *Emoção e cognição: questões a partir de duas perspectivas*. 1996. 101 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1996.
- BLAKEMORE, D. On the Descriptive Ineffability of Expressive Meaning. *Journal of Pragmatics*, v. 43, p. 3537-3550, 2011.
- CANNON, Walter B. The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *The American journal of psychology*, v. 39, n. 1/4, p. 106-124, 1927.
- CARTER, R. et al. *O livro do cérebro*. Tradução de Francis Jones. Rio de Janeiro: Agir, 2012.
- CHAUÍ, M. *Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- COSMIDES, L.; TOOBY, J. The Evolutionary Psychology of the Emotions and their Relationship to Internal Regulatory Variables. In LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M.; BARRETT, L. F. (Eds.). *Handbook of Emotions*. 3rd. ed. Nova York: Guilford. 2008. p. 114-137.
- COSTA, J. C. da. A Teoria da relevância e as irrelevâncias da vida cotidiana. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 5, número especial, p. 161-169, set-dez. 2005.
- DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. 11. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.
- DAMÁSIO, A. R. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.
- DI BIASE, F; AMOSOROSO, R. *A revolução da consciência: novas descobertas sobre a mente no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ESPINOSA, B. de. *Tratado da correção do intelecto*. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Coleção: Os pensadores).
- ESPERIDIÃO-ANTONIO, V.; MAJESKI-COLOMBO, M.; TOLEDO-MONTEVERDE, D., MORAES-MARTINS, G.; FERNANDES, J. J.; ASSIS, M. B. de; SIQUEIRA-BATISTA, R. Neurobiologia das emoções. *Revista Psiquiatria Clínica*. v. 35, n. 2, p. 55-65, 2008.
- GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B.; MAGNUN, G. R. *Neurociência Cognitiva: a biologia da mente*. Tradução de vários autores. 2. ed. São Paulo: Artmed-Bookman, 2006.
- GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. Trad. M. Santarrita. Rio de Janeiro, Objetiva. 1996.
- GREENSPAN, P. Practical Reasoning and Emotion. In MELE, A.; RAWLINGS, P. (Eds.). *Rationality*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 206-221
- HILL, C. S. *Consciência*. São Paulo: Unesp. 2011.
- HÜLSOFF, T. Loucos de raiva. In: LEAL, Gláucia (Org.). O equilíbrio das emoções. *Revista Mente e Cérebro*, edição especial. São Paulo: Duetto, 2000, v. 9, p. 12-15.
- IZQUIERDO, I. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- JAMES, W. What is an emotion? *Mind*, Oxford Journals, v. 9. n. 34, p. 188-205, abr., 1884. Disponível em: http://gruberpeplab.com/3131/James_1884_WhatisanEmotion.pdf. Acesso em 11.02. 2020.

- KIHLSTROM, J. F. The cognitive unconscious. *Science*, v. 237, p. 1445-1452, 1987. Disponível em: <https://www.ocf.berkeley.edu/~jfkhihlstrom/PDFs/1980s/1987/ScienceCogUncog.pdf>. Acesso em 27.08.2020.
- LANGE, Carl G. The Emotions. In: DUNLAP, K. (ed.). *The Emotions*. Baltimore: Waverly Press, 1922. p. 33-90
- LEDOUX, J. *O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.
- MALINVERINI, G. Raízes da violência. In: LEAL, Gláucia (Org.). *O equilíbrio das emoções*. Revista *Mente e cérebro* edição especial. São Paulo: Duetto, v. 9, p. 18-23, 2000.
- MERCIER, H; SPERBER, D. *The Enigma of Reason: A New Theory of Human Understanding*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University, 2017.
- MOESCHLER, J. Pragmatics, Propositional and Non-Propositional Effects: Can A Theory of Utterance Interpretation Account for Emotions in Verbal Communication? *Social Science Information*, Special Issue: The Language of Emotion – Conceptual and Cultural Issues, v. 48, n. 3, p. 447-464, 2009.
- NASSIF, L. E. *O conceito de interesse na Psicologia Funcional de Edouard Claparède: da chave biológica à interpretação interacionista da vida mental*. 169 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.
- NEWMAN, A.; ZINK, A. O jogo das emoções. In: LEAL, G. *O desafio das emoções*. Revista *Biblioteca Mente e Cérebro*, v. 5. São Paulo: Duetto, p. 11-21, 2013.
- PAPEZ, J. W. A Proposed Mechanism of Emotion. *Archives of Neurology & Psychiatry*, v. 38, n. 4, p. 725-743, 1937,
- PENZ, Y. F. da S. Hologramas semânticos: uma proposta metateórica para a avaliação do significado complexo na linguagem natural. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, abr./jun. 2019.
- RAUEN, F. J. *Sobre relevância e irrelevâncias*. In: COSTA, J. C. da; RAUEN, F. J. (Org.). *Tópicos em Teoria da Relevância*. Porto Alegre: Edipucrs, v. 1, p. 26-56, 2008.
- RAUEN, F. J. For a goal conciliation theory: ante-factual abductive hypotheses and proactive modelling. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 595-615, 2014.
- RUSSELL, J. A. Culture and Categorization of Emotions. *Psychological Bulletin*, v. 110, n. 3, p. 426-450. 1991. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Culture-and-the-categorization-of-emotions.-Russell/774e783c2f8921c6030359f05683b17fcd16d57>. Acesso em: 5 dez. 2019.
- SANTOS, S. L; GODOY, E. *Efeito racional e efeito emocional: um estudo pragmático da cognição humana*. *Revista Memorare*, Dossiê Especial Pragmática: desenvolvimentos e extensões, Tubarão, v. 7, n. 2, maio/ago., p. 44-58, 2020.
- SAUSSURE, L. de; WHARTON, T. Relevance, Effects and Affect. *International Review of Pragmatics*, n. 12, p. 183-205, 2020.
- SCHACHTER, S.; SINGER, J. Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State. *Psychological Review*, v. 69, n. 5, 379, 1962.
- SCARANTINO, A. How to Do Things With Emotional Expressions: The Theory of Affective Pragmatics. *Psychological Inquiry*, v. 28, n. 2-3, p. 165-185, 2017.
- SCHNALL, S. The Pragmatics of Emotion Language. **Psychological Inquiry**, v. 16, n. 1, p. 28-31, 2005.
- SEARLE, J. S. *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Tradução de Carlos Vogt e outros. Coimbra: Almedina, 1969[1981].
- SILVA, E. C. da. *Conatus: da essência humana à fundamentação do estado na ética de benedictus de Spinoza*. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Filosofia) – Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: 2011.
- SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevância: comunicação e cognição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- SPERBER, D.; CLÉMENT, F.; HEINTZ, C.; MASCARO, O.; MERCIER, H.; ORIGGI, G. e WILSON, D. Epistemic vigilance. *Mind & Language*, v. 25, n. 4, p. 359-393, 2010.
- SPERBER, D. Intuitive and Reflective Beliefs. *Mind and Language*, v. 12, n. 1, p. 67-83, 1997.
- SPERBER, D; WILSON, D. Beyond Speaker's Meaning. *Croatian Journal of Philosophy*, v. XV, p. 117-149. 2015.
- STERNBERG, R. J. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

- VICTÓRIA, M. S.; SOARES, A. B. Estados emocionais e processamento cognitivo: sistemas dependentes? *Revista Psicologia em Pesquisa*. Juiz de Fora: UFJF. v. 1, n. 1, p. 15-19, jan./jun. 2007.
- WHARTON, T.; STREY, C. Slave to the Passions: Making Emotions Relevant. In: CARSTON, R.; CLARK, B.; SCOTT, K. (Eds.) *Relevance Pragmatics and Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p. 253-266.
- WHARTON, T.; BONARD, C.; DUKES, D.; SANDERS, D.; STEVE, O. Relevance and emotion. *Journal of Pragmatics*, v. 181, p. 259-269, 2021.
- WILSON, D.; CARSTON, R. Pragmatics and the Challenge of ‘Non-propositional’ Effects. *Journal of Pragmatics*, v. 145, p. 31-38, 2019.
- WILUTZKY, W. Emotions as pragmatic and epistemic actions. *Frontiers in Psychology*, v. 6. 2015. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01593/full>. Acesso em: 4 maio 2021.
- ZUO, B. Emotive Misunderstanding within an Extended Relevance Theory. *Intercultural Pragmatics*, v. 15, p. 627-650, nov. 2018.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.