

GLÁUKS

Gláuks	Viçosa	v. 11	n. 1	1-290	JAN./JUN. 2011
--------	--------	-------	------	-------	----------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

GLÁUKS - Revista de Letras e Artes

Nilda de Fátima Ferreira Soares
REITOR

Walmer Faroni
DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
LETRAS E ARTES

Demetrius David da Silva
VICE-REITOR

Odemir Vieira Baeta
CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Gerson Luiz Roani
COORDENADOR DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Editoras

Maria Carmen Aires Gomes e Mônica Santos de Souza Melo

Programação Visual

Cláudio Magalhães

Conselho Editorial

Maria Cristina P. Campos
(Presidente)
Ana Maria F. Barcelos
Maria Carmen Aires Gomes
Mônica Santos de Souza Melo
Gerson Luiz Roani
Cristiane Cataldi Santos Paes

Conselho Consultivo

Aimara da Cunha Resende – UFMG
Amanda Eloína Scherer - UFSM
Ana Paula Arnaut - Universidade de Coimbra
Ângela Beatriz Faria - UFRJ
Gilberto Mendonça Teles - PUC/RJ
Ida Lúcia Machado - UFMG
Francisco José Quaresma Figueiredo - UFG
Mário Alberto Perini - PUC/MG
Mariney Pereira da Conceição - UnB
Sérgio Raimundo Elias da Silva - UFOP
Heliana Ribeiro Mello – UFMG
Regina Zilberman - UFRGS
Rosane Rocha Pessoa - UFG
Paul Dixon - Purdue University
Silvie Jossierand - Université de Poitiers
Ria Lemaire – Université de Poitiers
Therezinha Mucci Xavier - CES/JF
Vânia Pinheiro Chaves - Universidade de Lisboa
Viviane Resende - UnB

Diagramação

José Roberto da S. Lana

Revisão Linguística
Caleb Slade Matthews
(Inglês)

Erica A. F. Aniceto
(Português)

Luciene da Silva Dias
(Português)

Fabiano S. Ramos
(Inglês)

Glauber H. Sampaio
(Inglês)

Rosany A. Portugal
(Português)

Publicação indexada em LATINDEX (Sistema regional de informação em linha para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

Índices para Catálogo Sistemático

Linguística: Periódicos 80(05)
Literatura: Periódicos 82/89(05)
Periódicos: Linguística (05)80
Periódicos: Literatura (05) 82/89

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e Classificação da Biblioteca Central da UFV

Gláuks – Revista de letras e artes / Universidade
Federal de Viçosa ; Programa de Pós-Graduação em Letras – Vol. 1, n. 1 (1996)- . – Viçosa :
UFV ; DLA, 1996-
v. : il. ; 23cm.

Semestral.

Suspensa de 1998-1999 ; de jul. de 2000 a dez. de 2003.

Pequenas alterações na designação numérica, passando, a partir de 2004, de “ano” para
“volume” com seu respectivo fascículo.

Texto em português, inglês, francês e espanhol.

ISSN: 1415-9015.

1. Literatura - Periódicos. 2. Linguística - Periódicos. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Letras.

SUMÁRIO

Apresentação

9

*Maria Carmen Aires Gomes
Mônica Santos de Souza Melo*

Artigos

**Panorama de Estudos Linguísticos sobre o Suporte:
Proposições e Debates** 15

**An Overview of Linguistic Studies about the Support:
Proposals and Discussions**

*Alex Caldas Simões
Maria Carmen Aires Gomes*

***O Ponto G Existe? A Recontextualização do Discurso sobre
Ciência na Superinteressante*** 35

***Does the G Spot Exist? The Recontextualization of Discourse
about Science in Superinteressante Magazine***

*Carlos Alexandre Molina Noccioli
Cristiane Cataldi dos Santos Paes*

Atos Expressivos: Seu Teor Difuso na Teoria 67
Expressive Acts: Content Diffused in Theory

Hugo Mari

**O Estudo de Mecanismos Verbais de Interação na Língua
Portuguesa: Contribuições Sistêmico-Funcionais** 93

**The Study of Verbal Mechanisms of Interaction in the
Portuguese Language: Systemic-Functional Contributions**

*Lucélio Dantas de Aquino
Maria Medianeira de Souza*

- Formação Crítico-Reflexiva do Professor de Inglês de Escola Pública: Ressignificando a Prática Docente** 125
Critical-Reflective Education of the English Teacher from Public Schools: Redefining the Teaching Practice
Norma Gisele de Mattos
Solange Maria de Barros
- Diálogos Regulares e Interações Discordantes** 145
Regular Dialogues and Discordant Interactions
Wander Emediato
- A Constituição dos *Ethé* e os Imaginários Sócio-Discursivos do Profissional de Secretariado em Artigo da Revista Excelência** 175
The Establishment of the *Ethé* and the Socio-Discursive Imaginaries of the Professional of Secretarial Field in an Article of *Excellence Magazine*
Ana Carolina Gonçalves Reis
Emília Mendes Lopes
- Pressupostos Teóricos no Manual do Professor e Atividades de Escrita em um Livro Didático de Língua Estrangeira: Uma Reflexão sobre a Transposição Didática** 197
The Theoretical Assumptions in the Teacher's Guide and Writing Activities in a Foreign Language Text Book: a Reflection on Didactic Transposition
Juliana Orsini da Silva
Alcione Gonçalves Campos
Vera Lúcia Lopes Cristovão
- A Gramaticalização de *Até Que*** 221
The Grammaticalization of *Até Que*
Gabriela da Silva Pires
Ana Paula Antunes Rocha

O Silêncio Sintático como Elemento Constitutivo do Sentido	245
Syntactic Silence as a Meaningful Constitutive Element	
<i>Luciani Dalmaschio</i>	
<i>Luiz Francisco Dias</i>	
The Role of “Extreme Case Formulations” as Facework at Procon	261
O Papel dos Casos de Formulações Extremas como Trabalhos de Face no Procon	
<i>Sonia Bittencourt Silveira</i>	
<i>Thenner Freitas da Cunha</i>	
Chamada para Publicação	289
Aos Colaboradores	290

APRESENTAÇÃO

Este número da revista Gláuks reúne uma série de trabalhos de diferentes vertentes dos estudos linguísticos, proporcionando uma ampla visão da diversidade e variedade dos estudos da linguagem desenvolvidos no Brasil, atualmente. Vinculados aos estudos do texto e do discurso, temos o texto de Alex Caldas Simões e Maria Carmen Aires Gomes, que traça um panorama bastante abrangente dos estudos a respeito do conceito de “suporte”, relevante, sobretudo, para os interessados nos debates em torno da relação gênero/suporte. Ana Carolina Gonçalves Reis e Emília Mendes Lopes estudam construção do ethos ao abordar os imaginários sócio-discursivos do profissional do secretariado veiculados pela revista Excelência. Lucélio Dantas de Aquino e Maria Medianeira de Souza estudam os mecanismos verbais de interação na língua portuguesa, sob a perspectiva da gramática sistêmico-funcional e Wander Emediato analisa os diálogos regulares e interações discordantes. Hugo Mari traz uma importante contribuição aos debates em torno da Teoria de Atos de Fala, refletindo sobre o ato expressivo. Sônia Bittencourt Silveira e Thenner Freitas da Cunha tratam do papel de formulações de casos como trabalho de face em atendimentos no PROCON. Na linha de Análise do Discurso de Divulgação Científica, Carlos Alexandre Molina Noccioli e Cristiane Cataldi dos Santos Paes apresentam um estudo sobre a recontextualização do discurso sobre ciência na revista Superinteressante. Nos estudos relacionados à gramaticalização, Gabriela da Silva Pires e Ana Paula Antunes Rocha abordam o processo de gramaticalização da expressão *até que* no português. Na linha da Semântica da Enunciação, Luciani Dalmaschio e Luiz Francisco Dias propõem um estudo do silêncio sintático como elemento constitutivo do sentido, analisando o lugar sintático “objeto verbal”, projetado pelo verbo e não ocupado no enunciado. Na linha de Linguística Aplicada ao Ensino, a Gláuks traz dois artigos: o primeiro, de

Juliana Orsini da Silva, Alcione Gonçalves Campos e Vera Lúcia Lopes Cristovão, apresenta uma reflexão sobre a transposição didática nos pressupostos teóricos do manual de professor e atividades de escrita em livros didáticos de língua estrangeira. O segundo artigo, de Norma Gisele de Mattos e Solange Maria de Barros discute a questão da formação crítico reflexiva do professor de inglês da escola pública. Ao trazer essas discussões que adotam diferentes pontos de vista, esperamos trazer contribuições aos pesquisadores e profissionais dos estudos linguísticos e a todos os interessados pelas questões que envolvem a linguagem em geral.

Na oportunidade, agradecemos ao CELIN – Curso de Extensão em Língua Inglesa, pelo irrestrito apoio às publicações da *Gláuks*, e aos membros do Conselho Editorial pela disponibilidade e prontidão na execução dos procedimentos relativos aos trabalhos deste número.

As Editoras

ARTIGOS

Panorama de Estudos Linguísticos sobre o Suporte: Proposições e Debates

An Overview of Linguistic Studies about the Support: Proposals and Discussions

Alex Caldas Simões¹
Maria Carmen Aires Gomes²

RESUMO: Teóricos do campo da linguagem (Cf. MARCUSCHI, 2003, 2008; BEZERRA, 2006, 2007; TÁVORA, 2008) tem indicado que, de alguma forma, o gênero é afetado pelo suporte e vice-versa. Diante dessa questão de pesquisa, nos propomos a resenhar alguns conceitos sobre o suporte em diferentes perspectivas linguísticas, a saber: (a) o estudo do suporte na perspectiva *textual*, conforme postula Marcuschi; (b) o estudo do suporte na perspectiva *sócio-retórica*, conforme postula Bonini e Távora; (c) o estudo do suporte na perspectiva da *Análise do Discurso*, como postula Maingueneau; e (d) o estudo do suporte na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, conforme propõe Simões (2010). Por fim, concluímos que a categoria teórica de suporte ainda carece de estudos linguísticos, em especial, os aplicados. Ao suporte, apesar das recentes teorizações realizadas, ainda não lhe foi dado um caráter de configuração, assim como se faz com os gêneros do discurso.

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV/CAPES-REUNI).

² Pós-Doutora em Estudos da Linguagem e Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Professora Adjunta IV da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

PALAVRAS-CHAVE: Suporte; Teoria; Linguística; Proposições; Debates.

1 Introdução

Marcuschi (2003) foi um dos primeiros teóricos brasileiros a problematizar a importância do suporte no campo da linguagem. A partir de seu ensaio, inaugurou-se nas teorias linguísticas uma inquietação quanto ao papel do suporte na configuração dos gêneros textuais e, ou, discursivos: afinal, em que medida os gêneros são afetados pelo suporte e vice-versa?

Motivados por essa questão de pesquisa, apresentaremos em nossa exposição, a partir dos estudos de Bezerra (2006; 2007) e Távora (2008), uma sucinta revisão de literatura sobre o assunto. Dessa forma, nossa investigação abordará, nessa ordem: (a) o estudo do *suporte na perspectiva textual*, conforme postula Marcuschi (2003, 2008); (b) o estudo do *suporte na perspectiva sócio-retórica*, conforme postula Bonini (2003a, 2003b, *apud* BEZERRA, 2006) e Távora (2008); (c) o estudo do *suporte na perspectiva da Análise do Discurso*, como postula Maingueneau (2001); e (d) o estudo do *suporte na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional*, como propõe Simões (2010). Diante dos conceitos resenhados, apresentaremos, por fim, nossas considerações finais sobre o assunto, evidenciando aproximações teóricas, distanciamentos e implicações.

2 O Suporte na perspectiva textual

O conceito de suporte na perspectiva textual foi cunhado por Marcuschi (2003), em um ensaio denominado “A questão dos suportes de gêneros textuais”, no qual o autor problematiza

a questão do suporte de um gênero. Posteriormente, tal estudo foi republicado no livro “Produção textual, análise de gêneros e compreensão” (2008).

Dentre as ideias defendidas por Marcuschi (2001; 2008), temos que: (a) todo gênero se faz circular por meio de algum suporte; (b) o suporte é responsável pela circulação do gênero na sociedade; e (c) de alguma forma, o suporte exerce alguma influência no gênero suportado e vice-versa.

De acordo com os estudos de Marcuschi (2003; 2008), é o gênero que escolhe um suporte especial para sua materialização, e não o contrário. Entretanto, o autor (2001; 2008) indica que tal afirmação é contestável, pois há casos em que é o suporte que determina o gênero. Apesar dessa ressalva, parece-nos que a ênfase do autor (2003; 2008) está na indicação de que é o gênero que escolhe o suporte ideal para sua materialização.

Tendo em vista tais observações, Marcuschi (2008) define como suporte de um gênero “um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como um texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174)³.

A partir desse conceito, entendemos, assim como Távora (2008), que o suporte na perspectiva textual serve para *fixar ou mostrar* gêneros, não sendo sua função a veiculação, transporte ou circulação de textos. Marcuschi (2003; 2008) busca diferenciar essas funções, tendo em vista os conceitos de: (a) *canal*, como o telefone, que seria o “meio físico de

³ A partir desse conceito, o próprio Marcuschi (2003, 2008) indica que sua postulação se detém apenas na análise de suportes escritos, não se estendendo, portanto, à análise de gêneros orais.

transmissão de sinais” (MARCUSCHI, 2003, p. 6); e (b) *serviço*, como os correios, que seria “um aparato específico que permite a realização ou veiculação de um gênero em algum suporte” (MARCUSCHI, 2003, p. 6).

Para Távora (2008), os conceitos de *canal* e *serviço* cunhados por Marcuschi (2003) não são tão fáceis de distinguir, afinal, a partir da ótica do consumo, ambos os conceitos são serviços. Tal indicação de Távora (2008) nos faz compreender, então, que as teorizações de Marcuschi ainda precisam ser revistas, uma vez que elas nos trazem “uma gama de reflexões relativas a uma fundamentação epistemológica que não comunga de uma série de considerações sociais que envolvem o ato comunicativo” (TÁVORA, 2008, p. 62). Acreditamos que, por não se tratar de uma pesquisa empírica, as formulações teóricas sobre o suporte na perspectiva textual, muitas vezes, surgem como elementos moveáveis, em que ainda podem surgir inúmeras exceções.

Outra crítica aos estudos de Marcuschi (2003) realizada por Távora (2008) e por nós recuperada refere-se à análise do suporte por meio de elementos isolados, como gênero, material da escrita, suporte, embalagem e serviço. Para Távora (2008, p. 63), não parece adequado “decompor o suporte e observar os elementos que o compõem de forma isolada”. Realizar essa decomposição é desfazer uma associação sóciotécnica estabelecida (Cf. TÁVORA, 2008). Sendo assim, o referido autor acredita que o suporte deve ser analisado tendo em vista a sua existência material como um todo, e não em aspectos de materialidade vistos de maneira isolada e desconectada uma das outras, como foi apresentado nas postulações de Marcuschi (2003).

Em suas pesquisas, Marcuschi (2003; 2008) ainda classifica o suporte em: (a) *suportes convencionais*, aqueles que “foram elaborados tendo em vista uma função de suportarem ou fixarem

textos” (2008, p. 177); e (b) suportes *incidentais*, aqueles que “operam como suportes ocasionais ou eventuais” e que possuem “uma possibilidade ilimitada de realizações na relação com os textos escritos” (2008, p. 177). A embalagem abaixo (Figura1), por exemplo, pode ser tomada como um suporte incidental.



Figura 1 – Suporte Incidental.

Isso é possível uma vez que ela não foi produzida para fins de ação e interação sociais entre produtores e leitores/consumidores. Aqui, parece não haver dúvidas de que a embalagem de chá materializada fisicamente pelo papel cartão em formato de caixa abriga ali no mínimo três possíveis gêneros: rótulo, receita e divulgação de informações científicas sobre o chá branco.

Já como suporte convencional, podemos citar o Outdoor (Figura 2):



Figura 2 – Outdoor como suporte convencional.

Como podemos constatar na Figura 2, o outdoor, enquanto suporte do gênero anúncio publicitário, foi idealizado tendo em vista uma ação e interação social específica entre produtores e leitores/consumidores.

Quanto a essa classificação entre convencional e incidental, acreditamos que essa se mostra relevante, uma vez que, pela primeira vez, é dado ao suporte um caráter de classificação, ainda que necessite de mais estudos e investigações.

Após essa breve indicação de alguns conceitos do suporte na perspectiva textual, passaremos, na seção seguinte, a observar o suporte na perspectiva discursiva da análise do discurso, tal como proposta por Dominique Maingueneau.

3 O Suporte na perspectiva discursiva da Análise do discurso

Conforme Távora (2008), o conceito de suporte na perspectiva discursiva da análise do discurso de origem francesa foi cunhado por Maingueneau (2001), a partir dos estudos de midiologia de Régis Debray (1993), que considera que “os suportes devem ser vistos como elementos que podem alterar os discursos em função de representarem sua força material” (TÁVORA, 2008, p. 37).

Tendo como ponto de partida os estudos de Debray (1993), Maingueneau (2001)⁴ acredita que o suporte representa a força material do discurso. O discurso, por sua vez, é inserido em um gênero que busca, dentro de um contexto específico, alcançar uma finalidade, sendo ou não bem sucedido. O gênero, portanto, passa a funcionar como uma entidade pragmática que busca o êxito ao se submeter às condições de:

uma finalidade definida; um estatuto de parceiros definidos, ou seja, em determinado gênero já se sabe de quem parte e a quem se dirige determinado gênero - [sic] identificação dos papéis

⁴ Mais especificamente nos capítulos “Tipos e gêneros do discurso” e “Mídium e discurso”, do livro “Análise de textos de comunicação (2001)”.

dos parceiros coenunciadores; *um lugar e momento legítimos* – determinados gêneros estão associados a determinados lugares e momentos que são constitutivos, como missas ou aulas, etc.; *um suporte material* e uma *organização textual* (TÁVORA, 2008, p. 38, grifos do autor).

Dessa forma, o gênero discursivo, para Maingueneau (2001), organiza-se em função de sua *finalidade, lugar e momento legítimos, suporte material e organização textual*. De nossa parte, cabe-nos observar que, ao suporte material, é dado um estatuto particular dentro das teorizações de linguagem de Maingueneau (2001), uma vez que autor afirma que “[u]ma modificação do suporte material de um texto modifica radicalmente um gênero de discurso: um debate político pela televisão é um gênero de discurso totalmente diferente de um debate em sala de aula para um público exclusivamente formado por ouvintes presentes” (MAINGUENEAU, 2001, p. 68).

O texto, ou gênero de discurso, portanto, é inseparável de seu modo de existência material (Cf. MAINGUENEAU, 2001). Por essa concepção teórica, percebemos que o suporte – o modo de transporte e de recepção do enunciado – submete o gênero a uma série de restrições materiais que acabam por condicioná-lo a um formato, organização textual, finalidade e lugar, o que acaba por modelar o gênero do discurso. A partir dessa constatação, podemos dizer, como também indica Maingueneau (2001), que o suporte não é acessório e não deve ser relegado ao segundo plano nas análises da linguagem.

Nesse sentido, Maingueneau (2001) busca observar o suporte além de sua materialidade. Nessa tarefa, o autor (2001) resgata o conceito de *mídiu*, de Debray⁵, e o aproxima do

⁵ Mídiu pode ser entendido por Debray (1993, *apud* TÁVORA, 2008) como matizes de sociabilidades que implicam em determinadas formas de interação. Dessa forma, podemos dizer que a *sala de aula* é um mídiu e não um suporte, uma vez que a *sala de aula* se torna um espaço de difusão de gêneros que “[...] se realizam de

conceito de suporte, tornando os dois conceitos equivalentes. Essa equivalência, segundo Távora (2008, p. 48), nem sempre é possível, pois “[...] nem todo *mídiu* é um suporte, ao passo que todo suporte é sempre um *mídiu*.” Devido a essa confusão terminológica e teórica, Távora (2008) considera que as postulações de Maingueneau não analisam o suporte, mas o *mídiu*. Ainda assim, o autor (2008) ressalta a importância dos estudos de Maingueneau para o estudo das inter-relações *mídiu*-suporte e gêneros, uma vez que o autor foi o primeiro a desbravar tal relação, ainda que hoje esses estudos requeiram maiores desdobramentos e avaliações.

Em suas pesquisas, Maingueneau (2001) evidencia a relevância teórica do suporte para as análises da linguagem, entretanto não apresenta uma maneira específica de operacionalizá-las. A aproximação teórica entre *mídiu* e suporte parece subjugar o estudo do suporte à sua condição interacional, em detrimento de sua configuração material e física.

Após essa breve indicação de alguns conceitos do suporte na perspectiva discursiva da análise do discurso, passaremos, na seção seguinte, a observar o suporte na perspectiva sócio-retórica.

4 O suporte na perspectiva sócio-retórica

O conceito de suporte na perspectiva sócio-retórica pode ser apreendido nas pesquisas de Bonini e, de certa forma, nas pesquisas de Távora (2008). Bonini estuda o jornal impresso e postula que o mesmo é um hiper-gênero – um gênero que abriga

acordo com um contexto imediato (interação entre coenunciadores) e com um contexto social mais amplo (papéis sociais, lugar de fala, valores culturais etc.)” (TÁVORA, 2008, p. 51).

outros gêneros. Sendo um hiper-gênero, o jornal apresenta: (a) *gêneros presos*, aqueles que “preenchem as seções de base do jornal, que possuem lugares fixos e estruturam o jornal como gênero” (TÁVORA, 2008, p. 84); (b) *gêneros livres*, aqueles que “podem ocorrer em qualquer seção temática do jornal e são responsáveis pelo funcionamento comunicativo do jornal” (TÁVORA, 2008, p. 84); e (c) *aparatos de edição*, que correspondem “ao mecanismo de instauração de gêneros jornalísticos” (BONINI, 2004, *apud* TÁVORA, 2008, p. 84).

Aqui, percebemos uma aproximação do conceito de suporte com o conceito de hiper-gênero. Sendo assim, o suporte, para Bonini (2004), agruparia três tipos de gêneros: os presos, os livres e os aparatos de edição. Concordando com Bezerra (2006), acreditamos que “a teorização do autor [Bonini] não fornece elementos inequívocos para uma noção de suporte distinta da noção de gênero” (BEZERRA, 2006, p. 21).

Esse comportamento teórico de Bonini deve-se à crítica do autor aos estudos de Marcuschi. Para Bonini (2005, *apud* TÁVORA, 2008), Marcuschi (2003) parece observar o suporte e o gênero de forma bastante independente, além de, em sua relação de convencionalidade ou incidentalidade, não apresentar aspectos relativos à fluidez da relação gênero-suporte (Cf. TÁVORA, 2008). Tal afirmação parece provocar, nas teorizações de Bonini, uma indissociação entre o gênero e o suporte, o que acarreta um estudo do gênero-suporte – daí hiper-gênero – e não um estudo do gênero e, posteriormente, um estudo do suporte. Com isso, os estudos de Bonini (2005) indicam que a função do suporte vai além das funções de fixar e mostrar o gênero (Cf. TÁVORA, 2008) – o autor parece indicar a relevância do suporte enquanto elemento de interação.

É nesse sentido que Távora (2008) propõe o seu conceito de suporte, que, a nosso ver, também se inclui na perspectiva sócio-retórica dos estudos do suporte. O autor (2008) propõe,

em sua tese de doutorado⁶, um conceito de suporte e uma maneira de operacionalizá-lo na análise de gêneros que leve em conta o suporte como entidade de interação, ou seja, aquela “que se realiza graças a uma materialidade formalmente organizada, que permite que se avaliem os processos de difusão aos quais os gêneros estão submetidos, sejam eles + orais ou + escritos” (TÁVORA, 2008, p. 12). Isso quer dizer, portanto, que, para o autor, o suporte é percebido em função de sua *matéria, forma e interação*.

A matéria pode ser entendida como “aquilo que tem existência física no mundo real” (TÁVORA, 2008, p. 28). Nesse caso, poderíamos analisar o telefone como fruto de uma determinada materialidade tecnológica (Cf. TÁVORA, 2008). Ainda podemos dizer, segundo o autor (2008), que a matéria é composta por uma materialidade de registro⁷ e uma materialidade de acesso⁸.

A forma refere-se, nas teorizações de Távora (2008), à configuração do suporte enquanto possibilidades técnicas de difusão e ações convencionais de formatação. Para o autor, “[f]orma tanto pode ser um livro, que é feito de papel (celulose), quanto a própria formatação assumida por cada página. A forma

⁶ “Construção de um conceito de suporte: a matéria, a forma e a função interativa na atualização de gêneros textuais”, defendida em 2008 pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

⁷ “Por materialidade de registro, compreendemos a superfície que se presta ao arquivamento de linguagem oral e/ou escrita, conseqüentemente de gêneros. O papel, como materialidade de registro, permite, em sua superfície, um procedimento em que se arquiva na mesma materialidade em que se dará o acesso à tecnologia de enunciação escrita. Pode-se dizer que, no âmbito da escrita impressa, apesar dos diferentes instrumentos tecnológicos que permitem procedimentos de impressão, o acesso, o registro e a atualização de linguagens e de gêneros que dão numa ‘mesma’ superfície material” (TÁVORA, 2008, p. 130).

⁸ “Por materialidade de acesso compreendemos o dispositivo que permite a atualização de linguagem oral, escrita ou visual, independente de estar conjugada ou não a uma entidade material de registro. Um CD é um exemplo de materialidade de arquivamento. Graças a uma materialidade de acesso, o CD *player*, a atualização de linguagem nele registrada se torna acessível” (TÁVORA, 2008, p. 130).

de uma materialidade nem sempre é uma configuração geométrica plana ou espacial onde se dá o registro da linguagem verbal” (TÁVORA, 2008, p. 30).

Távora (2008) parece enfatizar o suporte como elemento que elege os gêneros discursivos possíveis de se realizarem em determinado contexto – o que nos sugere, portanto, uma ênfase na relação suporte-gênero, e não o contrário. O autor, com isso, tende a se aproximar das postulações de Maingueneau, que considera o suporte como elemento condicionador da configuração de gêneros. Da mesma forma, o autor tende também a se inserir nas discussões das relações gênero-suporte de Bonini, ao considerar a interação um fator relevante nas análises da relação indissociável entre o gênero e o suporte.

Podemos destacar, ainda nas pesquisas de Távora (2008), mais uma implicação referente ao suporte. Távora (2003, 2005, *apud* TÁVORA, 2008) postula o conceito de *intertextualidade intersuportes*, que “consiste na inserção de um gênero em um outro suporte que, habitualmente, não é usado para portar esse gênero” (TÁVORA, 2008, p. 71). Podemos, de maneira geral, ilustrar o conceito de Távora (2003, 2005, *apud* 2008) por meio da Figura 3.

Percebemos a Figura 3 como sendo um cartão postal, cuja função é circular pelo Correio sem a presença de um envelope. Fazemos tal interpretação uma vez que o cartão postal é estruturado por um tamanho (pequeno retângulo de aproximadamente 10X15cm), estrutura (papel cartão supremo de aproximadamente 250g), divisão (colunas que separam o espaço destinado para a informação daquela do destinatário; colunas para o selo, CEP e endereço do destinatário) e imagem, no caso, uma fotografia localizada na parte da frente do cartão.

No entanto, ao lermos o cartão postal, principalmente o verso do cartão, nos deparamos com um anúncio publicitário da

seção classificados do jornal Correio Braziliense. Essa identificação do gênero anúncio se dá mediante o reconhecimento de alguns elementos característicos da estrutura típica da publicidade: marca (Classificados do Correio Braziliense), slogan (Classificados do Correio. O primeiro que vem à cabeça), logotipo, imagem (foto da seção classificados) e corpo textual (Para comprar, vender e alugar, não tem outro. Novo ou usado. Para anunciar, ligue: 3342-1000 ou vá a uma de nossas lojas).



Figura 3 – Intertextualidade intersuportes.

A partir da Figura 3, constatamos que o gênero anúncio publicitário está presente em um suporte (cartão postal) que habitualmente não é utilizado para portar o gênero anúncio publicitário. A esse fenômeno, Távora (2003, 2005, *apud* TÁVORA, 2008) nomeia de intertextualidade intersuportes. Aqui, o suporte cartão postal quebra cognitivamente o esquema de reconhecimento de um anúncio publicitário. “Quebrar cognitivamente o esquema de reconhecimento postal do enunciatário torna-se uma estratégia que permite iniciar uma interação comercial com aquele que deseja se distanciar” (TÁVORA, 2008, p. 72).

Essa questão nos leva a considerar que não só o gênero textual e, ou, discursivo é dinâmico, instável e plástico, mas também o suporte. Entretanto, nos parece que o grau de estabilidade do suporte é, muitas vezes, *superior* ao do gênero. Mesmo assim, como constatado no fenômeno de intertextualidade intersuportes, o suporte também é passível de instabilidades em sua estrutura física e formato.

Diante dessa breve indicação de algumas postulações sobre o suporte na perspectiva sócio-retórica, passaremos, na seção seguinte, a observar o suporte na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional.

5 O suporte na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)

O conceito de suporte na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) foi proposto por Simões (2010) em sua dissertação de mestrado⁹. Partindo do pressuposto teórico de

⁹ “A configuração de gêneros multimodais: um estudo sobre a relação gênero-suporte nos gêneros discursivos tira cômica, cartum, charge e caricatura”, defendida em 2010 pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Hasan (1989) – ao afirmar que, por meio das singularidades do contexto, podemos prever as estruturas do texto, seus estágios obrigatórios (aqueles que devem ocorrer), opcionais (aqueles que podem ocorrer) e recursivos (aqueles que podem ocorrer com certa frequência) – Simões (2010) acredita que se todo texto é inscrito em algum gênero e este só se materializa por meio da expressão de algum suporte; pode-se dizer, também, que, através das singularidades do contexto, é possível prever em que estruturas físicas (ou virtuais) os textos serão suportados.

Diante dessa constatação, Simões (2010) postula que o suporte na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional corresponde à organização material da linguagem inscrita no registro¹⁰. Para o autor (2010), o suporte, enquanto organização material da linguagem, é configurado por componentes físicos¹¹, visuais¹² e discursivos¹³ e é constitutivo do gênero.

Dessa forma, segundo o autor (2010), o suporte pode delegar ao gênero a eleição de alguns elementos gráficos particulares (elementos que *devem* ocorrer e elementos que *podem* ocorrer), que colaborariam no reconhecimento cultural do suporte enquanto um determinado tipo de suporte.

¹⁰ Registro pode ser definido como “uma distinta variedade de linguagem definida pelo uso” (HALLIDAY et al., 1964, p. 87, *apud* HASAN, 2005: 57), que pode ser reconhecida por meio de regularidades nos tipos de usos da linguagem. O registro é analisado em suas variáveis de campo, relação e modo.

¹¹ “O componente físico materializa então o gênero no mundo. Ele é estruturado por uma matéria orgânica – como celulose, areia, alumínio, cobre, etc. – e uma matéria-prima – como plástico, madeira, papel, tecido, metal, vidro, etc.” (SIMÕES, 2010, p. 24).

¹² “O componente visual do suporte, o design, organiza a sensorialidade do texto. Essa sensorialidade é organizada pelos seguintes elementos: textura, forma, módulo, estrutura e movimento” (SIMÕES, 2010, p. 24).

¹³ “O componente discursivo do suporte organiza os elementos linguísticos e genéricos necessários à conceituação do suporte enquanto tal” (SIMÕES, 2010, p. 27).

[O]s *elementos gráficos* agregariam ao gênero um certo número de características que podem (ou não) influir na realização dos estágios do gênero em questão. Isso não implica dizer que o gênero configurado como “editorial de revista” ou “editorial de jornal” não seja um editorial, pelo contrário. Este fato nos indica que ambos os textos são editoriais, mas, de acordo com o suporte eleito para sua materialização, os editoriais poderiam adquirir outras características (SIMÕES, 2010, p. 23).

Um livro impresso, por exemplo, para ser um livro impresso *deve* possuir uma série de elementos gráficos: (a) o componente físico *deve* ser o papel como matéria-prima; (b) os componentes discursivos *devem* ser os gêneros fixos ficha catalográfica (com ISBN) e folha de rosto, além dos gêneros introdutórios sinopse e nota biográfica; e (c) os componentes visuais *devem* ser a textura lisa para o miolo e o movimento móvel e flexível (Cf. SIMÕES, 2010).

Na perspectiva Sistêmico-Funcional, segundo Simões (2010), o suporte não muda o gênero, mas o **particulariza** por meio de elementos gráficos que *devem* ocorrer ou que *podem* ocorrer. Na relação gênero-suporte, escolher um determinado suporte pode fazer com que estágios de configuração do gênero surjam ou até mesmo desapareçam¹⁴.

Na postulação de Simões (2010), percebemos que os conceitos de componentes físicos, visuais e discursivos tendem a se aproximar da categoria de suporte *forma* postulada por Távora (2008). Entretanto, por partirem de referências teóricas distintas, tal aproximação não nos parece possível.

Podemos perceber, ainda, que, ao considerar que todo gênero se faz circular por meio de algum suporte, o autor (2010) se pauta em uma proposição teórica de suporte advinda da

¹⁴ No caso dos estágios obrigatórios, eles somente são omitidos, mas são recuperados por inferências.

perspectiva textual proposta por Marcuschi (2003; 2008). Sendo assim, sua proposta, assim como a de Marcuschi, parece se deter somente ao estudo dos suportes impressos. A partir da proposta de Simões (2010), é esboçado, pela primeira vez, uma proposta de configuração de suportes, fato ainda não registrado pelas demais teorias de linguagem aqui resenhadas.

6 Considerações Finais

Nossa pesquisa teve como objetivo investigar as postulações teóricas sobre o suporte no campo das ciências da linguagem. Partindo do pressuposto de que o gênero textual e, ou, discursivo, de alguma forma, é afetado pelo suporte e vice-versa (Cf. MARCUSCHI, 2003, 2008; BEZERRA, 2006, 2007; TÁVORA, 2008), delineamos um breve panorama teórico sobre os estudos do suporte na linguística. Iniciamos a nossa investigação pela perspectiva textual do suporte elaborada por Marcuschi e, em seguida, revisitamos o suporte na perspectiva discursiva da Análise do Discurso de Maingueneau, na perspectiva sócio-retórica de Bonini e Távora (2008) e na perspectiva Sistêmico-Funcional postulada por Simões (2010).

De maneira geral, o campo das ciências da linguagem, apesar das teorizações realizadas até o momento, ainda não tomou o suporte como objeto de pesquisa e análise. Segundo Távora (2008),

[p]arece que o suporte, como entidade situada em determinada cultura, ainda não foi visto como objeto ou instrumento construído, ou em construção, estável ou flexível que é tecnicamente delimitado e manejado por indivíduos, ou seja, não se aferiu a ele o valor de construto humano e social, como se fez com o gênero nos estudos da área de Gêneros (TÁVORA, 2008, p. 45).

A constatação de Távora (2008) se faz clara na medida em que percebemos, de maneira geral, que ao suporte ainda não lhe foi dado um caráter de configuração, assim como se faz com os gêneros do discurso.

Percebemos, ainda, a partir das resenhas realizadas, que no estudo do suporte podemos ter dois comportamentos (Figura 4): um que considera o suporte como condicionante do gênero, como é apontado na perspectiva discursiva e sócio-retórica do suporte; e outro que considera o gênero como condicionante do suporte, como é percebido na perspectiva textual e sistêmico-funcional do suporte. A relação de escolha mútua entre gênero-suporte ou suporte-gênero parece ser possível, mas ainda não foi delineada pelos estudos da linguagem de maneira clara, quando ainda parece prevalecer sempre uma ênfase do gênero em relação ao suporte ou do suporte em relação ao gênero.

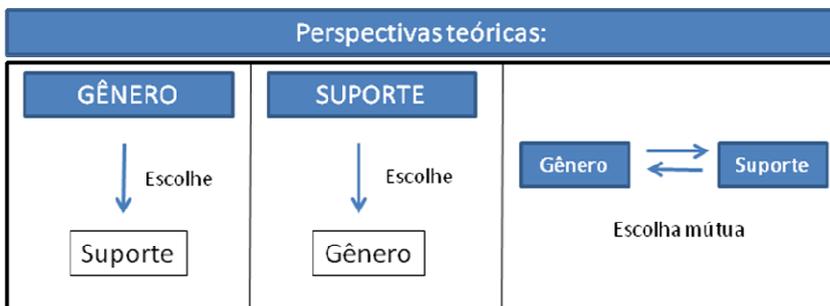


Figura 4 – Perspectivas teóricas para o tratamento do gênero e do suporte.

Diante disso, podemos dizer que Maingueneau, Bonini e Távora (2008) acreditam que o suporte escolhe um gênero ideal para sua materialização. Já Marcuschi e Simões (2010) acreditam que é o gênero que escolhe um suporte específico para sua materialização. Essa sutileza teórica condiciona a relação gênero-suporte ou suporte-gênero, o que evidencia uma

hierarquia/comando do gênero em relação ao suporte ou do suporte em relação ao gênero.

De maneira geral, todos os estudos sobre o suporte aqui delineados recuperam as pesquisas de Marcuschi (2003). O autor (2003) foi um desbravador e, por isso, teve sua pesquisa contestada e, ou, reelaborada, o que não diminui os seus méritos acadêmicos, pois, como afirma Távora (2008), é na medida em que se cotejam posições teóricas diferentes que a análise de um objeto investigado é aprofundada. O mesmo podemos dizer sobre as demais perspectivas teóricas do suporte: por serem as pioneiras de sua posição teórica, é natural que se encontrem incoerências, o que em nada diminui o seu valor acadêmico.

Diante da pouca teorização sobre o assunto, também é natural que não existam tantos estudos empíricos sobre o suporte. De nossa pesquisa, ressaltamos a preocupação empírica dos estudos de Bonini e Simões (2010).

Referências Bibliográficas

BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. Tese de Doutorado. CAC, UFPE, Recife: O autor, 2006.

_____. Do manuscrito ao livro impresso: investigando o suporte. In: CAVALCANTI, M. *et al.* **Texto e discurso sob múltiplos olhares, v.1: gêneros e sequências textuais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 8-37.

HASAN, R.. Language and society in a systemic functional perspective. In: HASAN, R.; MATTHIESSEN C.; WEBSTER, J. J. **Continuing Discourse on Language**. London: Equinox Publishing LTD, 2005. p. 55-78.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A.. **A questão do suporte nos gêneros textuais**. (Versão provisória 18/05/2003). Disponível em: <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc>. Acesso em: 10 Dez. 2009.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 173-186.

SIMÕES, A. C. **A configuração de gêneros multimodais:** um estudo sobre a relação gênero-suporte nos gêneros discursivos tira cômica, cartum, charge e caricatura. Dissertação de Mestrado, DLA – UFV: 2010.

TÁVORA, A. D. F. **Construção de um conceito de suporte:** a matéria, a forma e a função interativa na atualização de gêneros textuais. Tese de doutorado. Fortaleza: UFC, 2008.

ABSTRACT: Theorists of language studies (cf. MARCUSCHI, 2003, 2008; BEZERRA, 2006, 2007; TÁVORA, 2008) have indicated that, somehow, the genre is affected by the support and vice versa. Given this research question, we propose to review some concepts about the support in different linguistic perspectives: (a) the study of *the* support in the textual perspective, as postulated by Marcuschi, (b) the study of the support in the *socio-rhetorical* perspective, as postulated by Bonini and Távora, (c) the study of the support in the perspective of *discourse analysis*, as postulated by Maingueneau, and the study support the perspective of *Systemic Functional Linguistics*, as proposed by Simões. Finally, we conclude that the theoretical category of support still lacks linguistic studies, particularly those categorized as applied ones. Concerning the support, despite recent theories held, it was not yet given a character of configuration, as it is done with the discourse genres.

KEY WORDS: Support; Theory; Linguistics; Propositions; Debates.

Data de recebimento: 11/05/2011

Data de aprovação: 14/06/2011

O Ponto G Existe? A Recontextualização do Discurso sobre Ciência na *Superinteressante*¹

Does the G Spot Exist? The Recontextualization of Discourse about Science in *Superinteressante* Magazine

Carlos Alexandre Molina Noccioli²

Cristiane Cataldi dos Santos Paes³

RESUMO: Este trabalho busca analisar o tratamento linguístico-discursivo das informações acerca de um tópico temático tradicionalmente visto como tabu, relacionado a questões sexuais, na notícia *O ponto G existe?*, publicada em 2008, na revista brasileira *Superinteressante*, destacando-se como o conhecimento em questão é representado socialmente ao se considerar a linha editorial da revista. A notícia caracteriza-se como um campo fértil para a análise das estratégias divulgativas, já que atrai, inclusive pelas escolhas temáticas, a curiosidade dos leitores. Imbuído de um tema excêntrico, o texto consegue angariar um público jovem interessado em discussões polêmicas relacionadas ao seu universo.

¹ A notícia escolhida constitui o *corpus* da dissertação de mestrado “Análise das estratégias linguístico-discursivas na divulgação de temas tabu na Revista *Superinteressante*” (2010), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa. A análise exposta neste artigo integra o trabalho defendido por mim, sob a orientação da professora Cristiane Cataldi dos Santos Paes, como uma das exigências para a obtenção do título de *Magister Scientiae* pela instituição.

² Mestre em Letras – Estudos Discursivos, pela Universidade Federal de Viçosa e professor de Comunicação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas. E-mail: carlos.noccioli@ufv.br.

³ Professora Adjunta IV do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: cristiane.cataldi@ufv.br.

PALAVRAS-CHAVE: Divulgação Científica; Representações Sociais; tabu; *Superinteressante*.

1 Introdução

Buscando-se uma análise em torno do tratamento linguístico-discursivo de informações sobre temas considerados tabu referentes a questões sexuais que representam o homem e a mulher em nossa sociedade contemporânea ocidental, elegemos a notícia intitulada *O ponto G existe?*, escrita pela jornalista Juan Torres e constante da seção *Saúde* da revista *Superinteressante*, a fim de verificarmos como o processo de recontextualização do discurso sobre ciência ocorre na mídia impressa brasileira.

Ao selecionarmos a notícia em questão, tivemos como foco as publicações decorrentes do ano de 2008 na revista *Superinteressante*, que abordassem uma temática considerada tabu acerca de aspectos relacionados à sexualidade. Identificamos e analisamos, a partir disso, as estratégias linguístico-discursivas que caracterizam o processo de recontextualização do discurso científico em discurso geral, ou seja, a reflexão realizada neste artigo gira em torno da transposição do discurso da esfera técnica para a esfera do público leigo.

O tópico de trabalho compreende o arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso da Divulgação Científica, associado à Teoria das Representações Sociais como forma de estudo das representações sobre temas considerados tabu na mídia impressa brasileira. A intenção seria oferecer uma contribuição à Linguística, especificamente à Análise do Discurso, no tocante ao processo da divulgação científica, realizado, muitas vezes, por mídias cuja missão é o recrutamento

de certas estratégias para que as informações específicas do campo científico atinjam um interlocutor inscrito no quadro do “público geral”⁴.

Por essa razão, faz-se interessante analisar o tratamento linguístico-discursivo das informações de caráter científico na mídia impressa acerca de tópicos temáticos referentes a aspectos sexuais humanos, tradicionalmente vistos como tabu, uma vez que suscitam discussões polêmicas e, conseqüentemente, estratégias de reelaboração, em termos, não só de intercâmbio de registro, mas também de modalização e adaptação do discurso, a fim de que se pondere acerca dos impactos que poderiam causar uma informação de caráter interdito em determinadas convenções sociais.

Avaliaremos, em um primeiro momento, a caracterização geral da notícia, identificando sua temática e seu propósito comunicativo. Será realizada ainda uma análise linguístico-discursiva geral, ressaltando a estruturação global do texto, considerando sua composição, através do título, subtítulo, *lead*⁵, bem como o registro de linguagem utilizado, identificando os jogos de linguagem, as ambiguidades e as estratégias divulgativas mais amplas envolvidas na recontextualização, sem nos atermos a categorias específicas.

Em um segundo momento da análise, amparados pelos trabalhos de Ciapuscio (1997), Calsamiglia e Cassany (1997) e Cataldi (2003, 2007a e b e 2009), identificaremos os procedimentos discursivos – *expansão*, *variação* e *redução* – presentes no processo de divulgação do conhecimento científico na revista *Superinteressante*. Destacaremos, ainda, as estratégias divulgativas que compõem os procedimentos discursivos, como

⁴ Usando a terminologia “geral” em oposição à concepção de “técnico”, “especialista”.

⁵ Segundo Ribeiro (1994, p. 12), “o lead consiste na apresentação, no primeiro parágrafo da matéria, de uma síntese dos fatos”.

analogias, definições e denominações. À esteira desse destaque, consideraremos a relação estabelecida pelas estratégias divulgativas entre público leitor e o tema tabu divulgado.

Relacionando a essas estruturas e estratégias, destacaremos, com base nas obras de Moscovici (1973), Jodelet (2002) e Arruda (2003), as representações sociais acerca dos temas considerados tabu refletidas na revista *Superinteressante*.

2 Análise do Discurso da Divulgação Científica

Ao considerar que a (inter)ação humana ocorre por meio da “palavra em movimento”, a Análise do Discurso oferece subsídios teóricos para o estudo de textos, quer sejam orais, quer sejam escritos, “como produto do uso linguístico em situações concretas, nas quais se objetiva uma interação entre os interlocutores a partir de uma intencionalidade” (CATALDI, 2009, p. 48).

Segundo Calsamiglia e Cassany (1999), a Análise do Discurso é um campo de estudo interdisciplinar, que tem sua base sustentada por outras teorias linguísticas calcadas na linguagem em uso. Dessa forma, é pertinente e relevante o uso de seu aporte teórico-metodológico para o estudo do discurso divulgativo. De acordo com Cataldi (2007a), “[a]inda que o discurso divulgativo utilize informações procedentes do discurso científico, o modo de elaboração deste novo discurso é específico, pois está determinado por concepções próprias de produção e de difusão” (CATALDI, 2007a, p. 158).

Tornar acessíveis ao público leigo conhecimentos de caráter técnico e científico é uma tarefa árdua em uma sociedade contemporânea cada vez mais bombardeada por informações. Desde a década de 1980, observa-se um maior interesse pela divulgação científica, tanto no cenário nacional quanto

internacional (CATALDI, 2009). Esse contexto acarreta, segundo Cataldi (2007a, p. 155), “a consideração da ciência como notícia”, ou seja, justamente por haver demanda pela (in)formação, a ciência passa a compor a pauta jornalística da mídia. Sendo os jornais e as revistas canais para o público em geral ter acesso às novidades do campo científico, Cataldi (2009, p. 44) considera esses veículos importantes fontes “de (in)formação sobre as implicações científicas e sociais do desenvolvimento tecnológico”.

3 O processo de recontextualização da informação sobre ciência

A difusão da ciência, em suas diversas modalidades, sejam elas escritas ou orais, envolve procedimentos de transformação, ou ainda, de reformulação das informações previamente produzidas por cientistas. Assim, diz-se que a divulgação científica é uma prática reformulativa geral em relação a elementos puramente referenciais e informativos procedentes do texto fonte. Todavia, esse processo de reelaboração não se restringe a apenas esses aspectos, acionando ainda questões relativas à “emoção”.

Ciapuscio (1997) chama atenção para o fato de que algumas características retóricas e linguísticas são prototípicas do texto científico, como vocabulário unívoco⁶ e preciso; referência escrita ao objeto e a tentativa de não utilização de marcas subjetivas; ausência de elementos emocionais; sintaxe simples; dentre outras.

⁶ Utilizamos, consoante Ciapuscio (1997), o termo “unívoco” no sentido de uma terminologia que não abarque mais de um significado e, consequentemente, não gere ambiguidades.

Os textos jornalísticos de divulgação científica constituem, portanto, uma fonte de discurso público, constituídos por fatores contextuais atrelados à sua produção. Conforme Cataldi (2007a), mesmo que o discurso divulgativo tenha o discurso científico como fonte, o modo de elaboração desse novo discurso é específico, haja vista sua dependência às concepções próprias de sua produção e difusão.

Nessa linha de raciocínio, a autora ainda postula que o processo de recontextualização do conhecimento científico é caracterizado como uma “re-criação” desse tipo de conhecimento para cada público específico. Entretanto, Cataldi (*op. cit.*) chama a atenção para o fato de essa prática discursiva não ser simplesmente um resumo ou redução aleatória de dados científicos, mas sim uma habilidade em selecionar, reorganizar e reformular as informações de caráter técnico para leitores com interesses e objetivos diversos, no processo de compreensão dos fatos científicos. É, portanto, o texto divulgativo um tipo de discurso primário, baseado em textos secundários⁷, que vão se modificando dependendo da situação comunicativa. Isso gera a necessidade de “procedimentos, utilizados na mídia impressa a partir de um uso linguístico escrito”, variáveis, “segundo certos parâmetros contextuais, como a situação comunicativa, os propósitos de quem a realiza e as características dos destinatários” (CATALDI, 2009, p. 49).

Em termos de estrutura cognitiva do discurso de caráter científico, fica a cargo do divulgador a decisão acerca de qual *estratégia divulgativa* utilizar, consoante o propósito comunicativo: “O produtor pode utilizar procedimentos *léxico-semânticos* (sinonímia, paráfrase, definição, descrição, denominação, generalização etc.), *discursivos* (contextualização,

⁷ Usamos as terminologias “discurso primário” e “texto secundário” conforme Ciapuscio (1997), para quem “texto secundário” representa o intertexto subjacente a um discurso ao qual temos acesso, ou seja, o “discurso primário”.

modalização etc.) e, ou, *cognitivos* (analogias, metáforas, metonímias etc.)” (Ibidem). No que tange a este último procedimento, o mais comum é que se usem em discursos de divulgação científica representações conceituais calcadas em analogias com o cotidiano.

Para tanto, a recontextualização das informações sobre ciência está diretamente relacionada com os procedimentos concretizados pelo uso linguístico-discursivo específico de *expansão*, *redução* e *variação* (CATALDI, 2003, 2007a e b e 2009). Esses procedimentos discursivos, na observância do interesse e da necessidade de informar um público amplo, heterogêneo e leigo, são recorrentes na mídia impressa, por meio de seu uso linguístico escrito. São recursos que variam conforme os parâmetros contextuais, tais como a situação comunicativa, os propósitos de quem produz o texto e as características de seu interlocutor.

3.1 Expansão

Cataldi (2007a, p. 161) destaca que, em discursos escritos, as condições de interação recíprocas não são imediatas, “o comunicador utiliza o procedimento de *expansão*, ou inclusão, com o objetivo de proporcionar os significados conceituais necessários para lograr a efetiva participação cognitiva e comunicativa do leitor”. Nesse sentido, a *expansão* constitui-se por meio de determinadas estratégias discursivas, como a substituição de um termo por outro, sem prejuízos semânticos; pela explicitação de algum conhecimento compartilhado pelos participantes; bem como pela apresentação de algum tipo de informação nova que contribui para que o leitor estabeleça relações de sua vida diária com o conhecimento científico. Ciapuscio (1997) afirma que as formas de *expansão* são diversas, dentre as quais se destaca a *definição*. Já a

metáfora seria um recurso do plano emotivo, contribuindo também para associações com objetos do mundo cotidiano.

3.2 Variação

A *variação* é um procedimento caracterizado a partir de certas estratégias discursivas de ordem lexical, semântica, ou mesmo de registro – entre termos e conceitos especializados e vocabulário corrente – ocorridas durante o processo de reformulação do texto científico para o texto de divulgação. Dentre outros aspectos linguístico-discursivos, destacam-se a seleção lexical e a modalidade enunciativa.

Na esteira do procedimento de *variação*, Cataldi (2003, 2007a e b) chama a atenção para a *variação denominativa*, utilizada como uma importante estratégia léxico-semântica. Essa estratégia está atrelada à utilização de um termo ou expressão alternativa para a informação técnica no momento de sua transposição para o texto divulgativo.

3.3 Redução

Ciapuscio (1997) afirma que, das fontes científicas, somente mantêm-se a informação nuclear, ou seja, o descobrimento científico em si ou o progresso realizado pelos cientistas, sendo o restante suprimido pelo divulgador – designadamente o referencial teórico, as descrições, os antecedentes e as discussões.

Destarte, segundo Cataldi (2003, 2007a), por falta de relevância, necessidade ou conveniência na versão divulgada, o jornalista pode, através de certas estratégias discursivas, tais como a condensação ou mesmo a eliminação completa, suprimir dada informação científica. Entretanto, a autora chama a atenção

para o fato de que os conceitos de relevância cognitiva e comunicativa são mantidos por serem considerados imprescindíveis para a compreensão do leitor. Essas estratégias implicam decisões em relação ao que efetivamente informa ao leitor, configurando um procedimento de *redução*.

Esses três procedimentos contribuem de forma imbricada em “diversas situações comunicativas referentes à divulgação da ciência ao grande público”, refletindo processos comunicativos que vão desde a seleção até a divulgação, caracterizada a partir do processo de recontextualização, procedimentos estes inerentes aos textos de divulgação científica (CATALDI, 2007a, p. 162-163).

Esses recursos linguístico-discursivos configuram-se como importante ferramenta no processo de recontextualização no que tange à divulgação da ciência. Nesse sentido, *expansão*, *redução* e *variação* são pilares importantes a serem esmiuçados em nossa análise, de modo a identificarmos sintomaticamente as estratégias que compõem o discurso divulgativo da revista *Superinteressante*.

Para tanto, com vistas à Análise do Discurso da Divulgação Científica, faz-se mister considerar o processo de reformulação como um *continuum*, em que não há fronteiras estanques entre esses três procedimentos linguístico-discursivos gerais, configurando a produção jornalística científica, a partir de estratégias comunicativas como a seleção, a organização e a recontextualização da informação sobre ciência.

4 Teoria das Representações Sociais

Arruda (2003) apresenta um panorama da Teoria das Representações Sociais sob a perspectiva psicossocial, promovendo um elo entre essa abordagem e as teorias feministas

de gênero. Sendo a psicologia social responsável pelo estudo acerca da relação entre indivíduo e sociedade, ao associar-se a isso uma preocupação cognitiva, poder-se-ia, com efeito, obter reflexões em torno (i) da construção do conhecimento pelo indivíduo, pelo grupo ou pelo ser social, a partir de aspectos, sobretudo, sociais e culturais, e em torno (ii) da maneira através da qual a sociedade conhece e constrói esse conhecimento com os indivíduos. Assim, a Teoria das Representações Sociais apresenta-se como eficiente aporte teórico no que diz respeito à análise de tabus, sobretudo os que se referem a universos sexuais masculino e feminino.

Dessa abordagem teórica, depreendemos de Arruda (2003, p. 128) uma preocupação em relação a “como interagem sujeitos e sociedade para construir a realidade, como terminam por construí-la numa estreita parceria – que, sem dúvida, passa pela comunicação”?

Quando se fala em “Representações Sociais”, faz-se obrigatória a referência à obra de Moscovici (1961), em que se inauguram discussões relativas a essa teoria, à luz dos preceitos científicos. A essa altura da constituição da teoria, Arruda (2003, p. 129) afirma que “a Teoria das Representações Sociais [...] operacionalizava um conceito para trabalhar como pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade”, respeitando, assim, o fato de diferentes formas de conhecimento e de comunicação contribuírem para gerar universos de concepções, na mesma proporção, diversificados. Isso traz à tona dois âmbitos (o consensual e o científico), que, quando encarados de forma antagônica, fazem com que se reproduzam discursos que reforçam a desautorização do pensamento “leigo”. Entretanto, a Teoria das Representações Sociais demonstra a eficácia de ambas as esferas para a vida humana. Definem-se essas duas esferas como, de um lado, o *universo reificado* e, de

outro, o *universo consensual*⁸. Nesse sentido, o *universo reificado*, ancorado na ciência, retrata a realidade como independente de nossa consciência, através de estilo e estrutura frios e abstratos. Já o *universo consensual* busca explicações para a “realidade” por meio das representações sociais, constituídas através do senso comum e da consciência coletiva. Logo, essas representações são variáveis e acessíveis às pessoas da esfera comum, da esfera não técnica.

Moscovici (1973) chamou a atenção para a importância do saber popular e cotidiano. Dessa forma, em uma revista de cunho divulgativo, tal qual a *Superinteressante*, é comum o tratamento de temas científicos à luz de concepções mais próximas do senso comum, tanto no que tange às estratégias de reelaboração do discurso quanto à perspectiva temática, como, por exemplo, os temas considerados tabu.

Para que efetivamente se “operacionalizasse” a proposta da Teoria das Representações Sociais⁹, foi necessário que Moscovici recorresse a outros teóricos, como Piaget, Lévy-Bruhl e Freud. Entretanto, o autor não concentrou a teoria em uma faixa etária infantil ou em povos distantes – como fizeram os autores citados –, mas trouxe a teoria para nossa sociedade e a aplicou à faixa adulta dela. Para tanto, Moscovici apresentou dois processos para tal sistematização: a objetivação – estruturação do conhecimento do objeto – e a ancoragem – sustentação do novo ao já dado, já conhecido, como forma de (re)conhecimento facilitado.

Nessa esteira, pode-se entender as representações sociais como um tipo de conhecimento que, ao mesmo tempo em que é

⁸ Tomamos emprestados os termos *universo consensual* e *universo reificado* que foram usados na interpretação de Arruda (2003) para esquematar a sistematização proposta por Moscovici (1973) de ruptura da fronteira entre os dois âmbitos a fim de que se reabilitem as reflexões do senso comum como forma de conhecimento.

⁹ Arruda (2003) identifica um estágio incipiente da teoria como portadora de um “conceito pouco operacional”.

elaborado, é também compartilhado por determinado grupo social. Essa elaboração e esse compartilhamento objetivam um conhecimento menos abstrato e mais prático, edificando a realidade desse mesmo grupo social (JODELET, 2002).

Toda representação social tem como referente um objeto e um conteúdo, formulado por um sujeito social inserido em determinado espaço e tempo dotados de condições específicas. Jodelet (2002) identifica as condições de produção das representações como sendo a cultura; a comunicação; e a inscrição social, econômica, institucional, educacional e ideológica.

Destarte, dada sociedade, imbuída de preceitos culturais típicos de seu povo, reflete comportamentos em função de interpretações da realidade sobre o que convém e o que não convém ser feito, dito ou tocado, configurando, assim, representações sociais que emergem na comunicação e na inscrição social e institucional do grupo, acerca do tabu.

5 Uma particular representação social: o tabu

A antropologia moderna nega o historicismo sob uma perspectiva linear, mesmo que se reconheça a importância de autores precursores em relação ao interesse sobre tabu, como, por exemplo, James Frazer¹⁰, que resgatou o conceito imprimindo-lhe destaque na antropologia vitoriana. Frazer é responsável pela observação da presença do tabu como objeto de temor e proibição em diversas culturas, à luz de preceitos que comumente são associados à ideia de sujeira, poluição e mácula.

¹⁰ As publicações originais de Frazer são datadas do final do século XIX e início do XX, tais como *The Golden Bough; a Study in Magic and Religion* (1890); *Folk-Lore in the Old Testament* ("O folclore no Antigo Testamento", 1918); e *The Golden Bough* (edição resumida, 1922). A única tradução em português é *O Ramo de Ouro*. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

Já à luz da antropologia moderna, Augras (1989) chama a atenção para o fato de a grande parte dos tabus terem justamente a função de “evitar perigos”, sendo as proibições e interdições concernentes a coisas sagradas ou poluentes. Em latim, a palavra *sacer* designava o que era sagrado e o que era maldito, impuro. Em nossa cultura moderna ocidental, a raiz da palavra designa apenas o sentido “positivo”¹¹, fato que não abstém a instituição do tabu como originalmente ambivalente. Essa etimologia remonta ao berço da cultura ocidental e serve como argumento para Augras questionar a hipótese de Frazer de que as sociedades primitivas não teriam capacidade intelectual para distinguir o que é positivo do que é negativo. Segundo o autor, “[n]ão será o tabu algo tão universal, tão antigo, tão arraigado em nossos valores e costumes, que tanto faz ser polinésio ou europeu, todos se sentem ao mesmo tempo atraídos e amedrontados frente a ele?” (AUGRAS, 1989, p. 12-13).

A confusão entre sagrado e maldito, entre atraente e contagioso dos povos tidos como exóticos também chama a atenção de Freud. O autor não atribui tal ambivalência a uma incapacidade de raciocinar do selvagem, mas, ao contrário, compara o conflito com a sociedade de seu tempo, levantando a hipótese de que a ambivalência poderia ser inerente ao que mais prezamos.

Não obstante, Augras (1989) destaca que as observações feitas pelos autores do século XIX, quer sejam no nível da incapacidade intelectual do primitivo (Frazer), quer sejam no

¹¹ Chamadas aqui as palavras de “positivas”, por expressarem apenas o caráter sacro das designações, mas não o maldito ou o impuro. Definições de Houaiss (2004, p. 658) sobre algumas das derivações da raiz da palavra latina *sacer* podem ilustrar essa “positividade”: “sacerdócio *s.m.* **1** o ofício do sacerdote **2** a carreira eclesiástica **3** poder espiritual dos sacerdotes **4** *fig.* Missão honrosa, nobre ou sacrificada”; “sacerdote [*fem.*: sacerdotisa; freira] *s.m.* indivíduo responsável pela celebração de rituais sagrados de uma religião”.

nível da ambivalência afetiva (Freud), não dão conta de resolver a questão da duplicidade da instituição do tabu:

[A] razão pela qual a mulher costuma ser alvo de inúmeros tabus, em praticamente todos os grupos culturais [não reside no fato de ela ser] particularmente “suja” ou impura nem que ela encarne a projeção dos desejos incestuosos dirigidos à mãe, como julgava Freud. É que a mulher, por ser elemento de ligação entre dois grupos, pertence a ambos e, por conseguinte, situa-se na articulação de dois sistemas mutuamente excludentes (AUGRAS, 1989, p. 39).

A compreensão da duplicidade situa-se numa observância mais complexa do que as propostas de Frazer ou Freud. Para tanto, é necessário que se considerem características intrínsecas à espécie humana, tais como a capacidade de interpretar o mundo que a rodeia, através da criação de símbolos, categorias e conjuntos identitários. E, sob esse prisma, a mulher pode ser encarada como ser poderoso capaz de transitar entre diversas categorias que, inclusive, simbolizam conjuntos representados socialmente como incompatíveis.

Com efeito, quando há a referência à figura feminina, referencia-se o tabu, estreitamente associado à ambiguidade, contra cujo poder intrínseco há a necessidade de se proteger. Assim, destaca-se a posição marginal que a mulher ocupa em tantas culturas, por apresentar melhor que o homem a condição animal do ser humano.

Entretanto, quer sejam homens, quer sejam mulheres, o corpo humano expressa marcas associadas à natureza mais instintiva. Consoante Augras (1989, p. 41), “pelos técnicas corporais, pelas tatuagens, marcas tribais, enfeites, roupas, a cultura transforma esse corpo, dá-lhe significações próprias, valoriza certas partes, desdenha outras, impõe tabus de comportamento e de linguagem”.

Portanto, o próprio corpo humano é ambíguo e, por conseguinte, poderoso, pertencente a duas ordens: animal e humana. Em qualquer cultura, existem partes do corpo vistas como tabu, as quais devem ser escondidas e até evitadas de serem pronunciadas ou nomeadas. Nesse último caso, estamos diante de tabus linguísticos, visto que, se algo é interdito, o nome, a palavra ou a designação que lhe refere sofre as mesmas consequências (GUÉRIOS, 1979).

Em nossa cultura, destacamos as genitálias, que são tratadas ou por meio de termos técnicos, numa nomenclatura médica, ou por meio de termos que expressam representações simbólicas, como os eufemismos que buscam atenuar a carga do tabu, passando por termos jocosos em relação à sexualidade, indo até as palavras consideradas chulas, pela intenção pejorativa do enunciador.

A visão de Augras (1989) sobre a forte associação do tabu às genitálias deve-se ao fato de serem os órgãos sexuais responsáveis pela ligação entre os opostos, estabelecendo elos diretos entre indivíduos. Então, por corroborarem a ideia de “duplo domínio”, são objetos de tabu. Nesse sentido, não é apenas o corpo da mulher ou aspectos sexuais que geram tabu, mas tudo aquilo que, pela ambiguidade, representa o poder.

6 A notícia em análise

6.1 Caracterização geral do texto

Na notícia *O ponto G existe?*, constante da seção *Saúde*, o jornalista Juan Torres discorre, através da exposição de resultados de pesquisas, sobre a existência do “ponto G”. Ao final da notícia, o jornalista apresenta, de forma sintética, algumas questões objetivas sobre a região, (in)formando sobre como, de fato, encontrá-la.

A informação a ser divulgada pode ser considerada um tabu, já que envolve questões atreladas a uma região pouco discutida sob o ponto de vista científico, tornando-se, muitas vezes, uma discussão relegada a especulações do senso comum, o que contribui para a concepção do “ponto G” sob o viés mítico. Não obstante, não se evidenciam, na notícia, tentativas eufêmicas em relação ao tema, ao contrário, jogos de palavras e o caráter jocoso atribuído à informação pelo jornalista são utilizados com vistas a despertar o interesse do leitor. Essa constituição do caricato é muito frequente na revista e, nesse texto em questão, é explicitado, logo de início, em uma espécie de título prévio muito comum às reportagens da *Superinteressante*. Através desse recurso, o jornalista traz a seguinte colocação antecessora do título: “Acerte o alvo”. No emprego dessa construção, fica patente o sarcasmo assinalado pela vulgarização do ato sexual, no momento em que se relaciona “a busca pelo ponto G” a um “jogo” para o qual é necessário contar com a “boa pontaria” do parceiro. Na constituição desse “jogo” de sentidos, o leitor é levado a construir uma representação acerca do “mítico” ponto G. Afinal, “Acerte o alvo” está relacionado à ideia de atingir determinado resultado, ou cumprir determinado objetivo de forma satisfatória¹². Nesse sentido, o “conselho” de “acertar o alvo” implica a construção de uma imagem por parte do homem que conseguir atingir seu objetivo de forma eficiente com a parceira, satisfazendo, assim, a mulher.

Levando em consideração o tipo de informação veiculado nessa notícia, embora seja abordada uma questão que, a princípio, esteja diretamente ligada ao universo feminino, o

¹² Vale destacar outra expressão do senso comum com significado equivalente a “acertar o alvo”, designadamente “dar uma dentro”. Essa expressão também é conformada através de um caráter tabu, haja vista o fato de o duplo sentido da expressão também estar relacionado a uma questão sexual.

texto parece ser dirigido principalmente ao público masculino. Nas expressões fáticas como “acerte o alvo” e vá “direto ao ponto”, aparentemente, a intenção é a de oferecer ditames acerca de como levar a parceira ao prazer, representando, inclusive, uma cultura da objetividade, em que ir “direto ao ponto” torna-se um objetivo perseguido: nomeadamente o da busca do prazer sem dificuldades.

O texto injuntivo, complementar à notícia, corrobora essa hipótese acerca dos meios facilitadores para se conseguir o prazer e, conseqüentemente, a construção de imagem enquanto homem.

Com relação ao título da notícia, sua estruturação se dá em forma de pergunta retórica: “O ponto G existe?”, cuja resposta encontra-se como primeira palavra do *lead*: “Sim”. Eximindo-se da responsabilidade da resposta categórica, o jornalista sinaliza que esta é a conclusão à qual um estudo feito por pesquisadores chegou. Modalizado por meio da expressão “pelo menos”, o jornalista expõe a fonte do estudo da seguinte forma:

(1) Sim. Pelo menos foi o que concluiu um estudo realizado por uma equipe da Universidade de L’Aquila, na Itália, e publicado em fevereiro no *Journal of Sexual Medicine*.

Observam-se em (1) dados relevantes em termos de credibilidade científica, atribuída à evocação do nome da instituição e a publicação do estudo em periódico especializado. Informações sobre o contexto das pesquisas científicas, como “quem publicou?”, “de qual instituição?” e “em qual periódico?” conferem à divulgação na mídia impressa um caráter verossímil – os detalhes, bem como a constituição de um texto com informações sobre a pesquisa, aferem credibilidade ao discurso. Em relação a “quem publicou a pesquisa” sobre o ponto G, o jornalista mencionou o nome do principal pesquisador do grupo, no primeiro parágrafo do texto:

(2) Os pesquisadores, liderados pelo ginecologista Emmanuele Jannini, estudaram um grupo de 20 mulheres – 9 delas diziam já ter tido orgasmos vaginais, as outras 11 não.

Em (2), parte dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa foi apresentada – como o número de mulheres que participaram da pesquisa e o resultado geral e quantitativo da análise –, para, no parágrafo seguinte, serem divulgados os resultados qualitativos:

(3) Nas 9 primeiras, uma ultra-sonografia detectou um espessamento no tecido uretrovaginal (ver infográfico)¹³, imediatamente associado ao ponto G. Essa região, descrita na década de 1950, nunca havia sido visualizada com clareza. “É o fim das opiniões e o começo da ciência. Agora é possível estudar o assunto com um método muito simples”, disse Jannini, por e-mail, à SUPER. Para ele, o ponto G é uma estrutura congênita que determina a capacidade da mulher de ter orgasmos sem a estimulação do clitóris.

Ao apresentar os resultados do estudo feito pelo grupo de pesquisadores, o jornalista garante a progressão textual de informação, subsidiada pela apresentação de outra pesquisa, conforme em (4):

(4) Mas a comunidade científica é um pouco mais cautelosa. Beverly Whipple, neurofisiologista da Universidade de Rutgers, em Nova Jersey, e uma das responsáveis pelo estudo que deu o apelido à região, concorda que o ponto G existe, mas não acha que ele seja condição para o orgasmo vaginal. E mais: acredita que todas as mulheres tenham ponto G, mas que o espessamento do tecido possa ser consequência de estímulos sexuais mais frequentes ou eficientes. Para tirar a dúvida, seria preciso fazer o exame antes e depois de provocar esse estímulo. “Hoje, o que podemos afirmar com certeza é que há uma área sensível na parede frontal interna da vagina que incha e produz uma sensação analgésica quando estimulada”, diz Whipple.

¹³ Não foram anexadas no trabalho informações iconográficas, já que a análise icônica não se configura como objetivo deste artigo.

Portanto, a partir da apresentação dos resultados da primeira pesquisa, o jornalista já destaca divergências acadêmicas entre especialistas, fazendo uso dessas informações para introduzir o ponto de vista de outra pesquisadora. Vale ressaltar que o *status* atribuído à pesquisadora refere-se ao fato de ela também pertencer a uma universidade (Universidade de Rutgers, em Nova Jersey) e ser uma das responsáveis por ter intitulado a região com o “apelido” de “ponto G” – fato que a coloca como uma autoridade no assunto, mesmo que a partir do relato de uma atitude que remete ao corriqueiro, como “apelidar” algo.

Vale ressaltar que as opiniões de cientistas diferentes, expostas pelo jornalista, são divergentes. Na construção de um texto de divulgação científica, a contraposição de fontes demonstra o caráter flexível da informação. Sobretudo em uma notícia cuja temática não parece ser discussão pacífica, as análises em certos pontos discordantes ratificam o caráter mítico sobre a concepção do ponto G. Podemos observar que o título prévio (“Acerte o Alvo”) e o título propriamente dito (“O ponto G existe?”) não são direcionados a uma mesma linha argumentativa. O título prévio prevê a existência do ponto G, enquanto o título dá início à notícia, em forma de pergunta, de suposição.

Por fim, a segunda, e última, parte do texto, intitulada “Direto ao ponto”, com o subtítulo “Encontrar a região não garante prazer, mas não custa tentar”, aparece como indício de que a próxima discussão a ser apresentada estará configurada como um texto do tipo injuntivo.

Vale observar que “ir direto ao ponto”, possivelmente, remete a reflexões que serão expostas de forma objetiva, já que a expressão é corriqueiramente utilizada como esse sentido: discutir determinado assunto sem devaneios ou digressões. Não obstante, podemos, ainda, destacar que essa construção

comporta a ideia de fugir a concepções sociais atreladas ao princípio de delicadeza. Assim, sem eufemismos ou discursos modalizados, a informação será exposta de forma direta, mesmo que o tema em questão seja considerado tabu, haja vista seu caráter pouco discutido ou pouco consensual na comunidade científica.

Entretanto, qualquer que seja a intenção do jornalista na escolha dessa expressão, o que fica claro é que a construção é ambígua. As leituras possíveis vão desde a tentativa de exposição de um texto objetivo, “direto ao ponto”, até a referência explícita ao tema, habilitada pela elipse de “G”, em “ir direto ao ponto”. Nas duas leituras, porém, a expectativa é de um didatismo na (in)formação oferecida ao leitor para descobrir a localização da região, conforme (5):

(5) Encontrar a região não garante prazer, mas não custa tentar

Mesmo que nada tenha sido garantido, em termos da relação entre prazer e a localização do ponto G, pelos dois pesquisadores mencionados no texto, pela conduta editorial da revista de fomentar a curiosidade dos leitores, a notícia não deixou de trazer algumas informações sobre o procedimento para encontrar o ponto G. Esse procedimento constitui o texto complementar à notícia, em um texto instrutivo à parte, intitulado “Direto ao ponto”.

Como se espera de um texto injuntivo, realizado em gêneros como receituários, os passos aparecem numerados para melhor organizar as informações.

Entretanto, apenas as duas primeiras informações são, de fato, instrucionais, ou seja, indicam ao leitor como este deve proceder para obter determinado resultado, através de dados precisos:

- (6) 1. O ponto G fica a cerca de 5 cm da entrada da vagina, mais exatamente entre a vagina e a uretra.
2. Você pode sentir com o dedo: é uma protuberância meio rugosa na parte superior da vagina (como se você estivesse indo ao encontro do abdômen).

Já os outros itens apresentam características técnicas que pouco, ou nada, auxiliariam a encontrar a região, descrevendo, simplesmente, o local:

- (7) 3. O tecido se assemelha ao da vulva e do pênis e é cheio de glândulas e terminações nervosas. Segundo algumas teorias, se a mulher tivesse nascido homem, essa região evoluiria para a próstata.
4. O local libera a PDES, uma enzima que, nos homens, processa o óxido nítrico e estimula a ereção.

6.2 Procedimentos linguístico-discursivos de *expansão*, *variação* e *redução*

Identificaremos os procedimentos discursivos – *expansão*, *variação* e *redução* – presentes no processo de divulgação do conhecimento científico na notícia em análise.

a) Procedimento de *expansão*

a1) Definição

O procedimento linguístico-discursivo de *expansão* realiza-se em alguns momentos através de *definições*, como se observa em (8):

- (8) Para ele [o ginecologista Emmanuele Jannini], o ponto G é uma estrutura congênita que determina a capacidade da mulher de ter orgasmos sem a estimulação do clitóris.

Podemos observar que, em (8), a *definição* está atrelada ao discurso de uma autoridade na área, por meio de uma conformação prototípica da definição: a utilização do verbo “ser” em “o ponto G é” e de termos específicos, como “estrutura congênita”.

Através do confronto entre dois especialistas, o jornalista traz, por meio de discurso direto, outra definição para o ponto G que pode ser considerada confiável no atual estágio das pesquisas:

(9) “Hoje, o que podemos afirmar com certeza é que há uma área sensível na parede frontal interna da vagina que incha e produz uma sensação analgésica quando estimulada”, diz Whipple.

Dessa forma, expressões como “podemos afirmar” e “com certeza” representam um conhecimento irrefragável com relação à existência de uma região “na parede frontal interna da vagina que incha e produz uma sensação analgésica quando estimulada”, quer isso seja ou não o mítico ponto G.

Outra definição, que registramos na notícia, refere-se ao texto complementar dedicado à suposta instrução para encontrá-lo:

(10) [O ponto G] é uma protuberância meio rugosa na parte superior da vagina (como se você estivesse indo ao encontro do abdômen).

Observa-se, em (10), a tentativa de se expor de forma didática a localização tátil do ponto G. Para tanto, o jornalista utiliza-se de informações que caracterizam a região, bem como uma descrição das coordenadas espaciais em forma de suposição – explicitada pela construção “como se” –, situada entre os parênteses, que contribui para a constituição da *definição*.

O último caso de definição pode ser visualizado em (10), em que se explica uma sigla técnica, com a qual, provavelmente, o leitor leigo não estaria familiarizado:

(11) O local libera a PDES, uma enzima que, nos homens, processa o óxido nítrico e estimula a ereção.

Pode-se perceber que a definição “enzima que [...] processa o óxido nítrico” pouco contribui para o esclarecimento de “PDES”. Entretanto, “estimulação de ereção” é um conhecimento tácito entre os leitores, facilitando a compreensão acerca da enzima.

Assim, pudemos observar a presença de alguns casos de *definição* na notícia, ora descrevendo verbalmente o conteúdo de um conceito, ora fornecendo instruções de como encontrar o que estava sendo definido.

Na esteira desses termos técnicos, vale à pena ressaltar outro caso de expansão visualizado no texto: a *analogia*.

a2) Analogia

A analogia é uma importante estratégia divulgativa, já que facilita a compreensão dos leitores, uma vez que os conceitos abstratos são comparados a aspectos mais próximos da realidade do público leigo. Observemos, a seguir, dois casos de analogias encontradas no texto:

(12) O tecido se assemelha ao da vulva e do pênis e é cheio de glândulas e terminações nervosas.

(13) Segundo algumas teorias, se a mulher tivesse nascido homem, essa região evoluiria para a próstata.

Vale lembrar que esses trechos foram extraídos do item 3 do texto complementar sobre a instrução de como encontrar a

região do ponto G. Evidencia-se que as informações como seu “tecido [...] é cheio de terminações nervosas” ou “se a mulher tivesse nascido homem, essa região evoluiria para a próstata” em nada contribuem para, de veras, encontrar o ponto G. Ao contrário, além de auxiliarem o leitor para a compreensão acerca da anatomia da região, demonstram uma questão arraigada em nossa cultura: o homem é tomado como ponto de partida para, inclusive, promover-se o entendimento sobre a mulher – isso fica patente na evocação de expressões como “pênis” em (12) e “próstata” em (13).

b) Procedimento de *variação*

Uma série de *variações* é registrada no texto para o termo em discussão: o ponto G. O próprio termo “ponto G” ocorre cinco vezes no texto. Sua *variação* mais recorrente, “região”, quatro vezes. No entanto, é necessário que se destaque que essa recorrência está relacionada à estratégia de coesão lexical. Uma vez que a expressão é o tema da notícia, naturalmente haveria uma recorrência do termo.

No que se refere efetivamente às estratégias divulgativas, destaca-se a expressão “o ponto” em “Direto ao ponto” que, assim como tivemos oportunidade de analisar anteriormente, pela estruturação a partir da elipse, possibilita outras leituras que não são relacionadas apenas ao ponto G.

Ainda conforme mencionamos, vale destacar a informação que antecede o título. No título prévio “Acerte o alvo”, a palavra “alvo” refere-se jocosamente ao “ponto G”. É importante que se ressalte a locação dessas expressões, tanto em “Direto ao ponto” quanto em “Acerte o alvo”, as quais se encontram em posição de destaque em relação ao restante do texto. Essas construções cômicas e de duplo sentido auxiliam a alcançar o público pelo viés da curiosidade.

De forma metalinguística, o jornalista, ao identificar a pesquisadora Beverly Whipple, atribui à expressão “ponto G” o estatuto de “apelido”.

No que se refere à divulgação dos estudos científicos, “ponto G” aparece sob diversas *variações* de caráter técnico, como: “espessamento no tecido uretrovaginal”; “Estrutura congênita”; e “área sensível na parede frontal interna da vagina que incha e produz uma sensação analgésica quando estimulada”.

Assim, podemos observar que, em relação ao procedimento de *variação*, o jornalista apresenta as informações divulgativas a partir da seleção lexical, levando em conta não só a transformação do vocabulário científico em vocabulário corrente, mas um léxico de duplo sentido atrelado ao tom chistoso inerente à *Superinteressante*.

c) Procedimento de *redução*

Em termos de *redução* do conhecimento de caráter científico, destacamos a afirmação do ginecologista Jannini, que remete a discussões mais amplas sobre o tema, embora tenha sido expressa de forma sintética:

(14) “É o fim das opiniões e o começo da ciência. Agora é possível estudar o assunto com um método muito simples”.

Para tal afirmação, fora necessário que o jornalista esclarecesse previamente sobre a carência de descrições científicas acerca do ponto G. Assim, podemos destacar da afirmação do pesquisador que os fatos agora indicados acerca do tema não são mais apenas suposições relegadas ao senso comum, mas sim discussões que ganharam o status de estudo científico.

Outro ponto relevante no que tange às informações reduzidas para finalidade divulgativa está relacionado à expressão “orgasmo vaginal”, a qual ocorre por duas vezes no texto, sem esclarecimentos acerca do que isso pudesse significar. A suposição seria de que a extensão “vaginal”, associada ao termo “orgasmo”, pode estar sendo empregada em oposição a “orgasmo masculino”, embora um texto cuja temática gira em torno de questões relativas ao “ponto G” não parece gerar dúvidas em relação a qual tipo de orgasmo está em pauta. Assim sendo, não há como extrair conclusões absolutas acerca do significado da expressão.

7 Considerações finais

A partir da análise que realizamos em torno do processo de recontextualização do discurso sobre ciência na notícia *O ponto G existe?* publicada na *Superinteressante*, pudemos identificar, no tratamento linguístico-discursivo de informações sobre um tema considerado tabu, as estratégias linguístico-discursivas por meio das quais a revista reelabora seu discurso destinado ao público geral e jovem. Foi possível, ainda, depreender de seu discurso, através do tema relacionado a questões sexuais que representam o homem e a mulher, o tratamento expresso pela revista: a constituição de textos que consideram o eixo de comparação acerca do universo masculino a partir do universo feminino e vice-versa.

Pode-se perceber que, embora o texto analisado se revista da intenção de desmitificar o senso comum, a *Superinteressante* (re)produz representações sociais em nossa sociedade contemporânea ocidental. Isso ocorre quer seja por uma questão mercadológica, no intuito de atrair o público consumidor – os jovens –, quer seja por mera dificuldade de desvinculação do senso comum; a *Superinteressante*, dessa

forma, aproxima-se do discurso geral e, mais especificamente, do universo jovem.

Podemos constatar que a revista promove a aproximação entre a informação técnico-científica e as concepções típicas das relações sociais habituais, divulgando e, ao mesmo tempo, fomentando a curiosidade em relação ao conhecimento que envolve os aspectos sexuais humanos.

Nesse sentido, observamos que o tema em questão, relativo ao ponto G, é concebido no espaço ideológico da revista por meio de matizes jocosas, ou seja, um tema que comumente poderia ser encarado sob o viés do interdito, na revista *Superinteressante*, reflete as características de seu público leitor: a subversão dos valores tidos como tabu, frequentemente abordados com finalidade chistosa no grupo social dos jovens.

Fatos comuns do cotidiano adolescente ou mesmo questões e dúvidas importantes ligadas ao universo jovem, que em geral não são claramente discutidas por seu caráter tabu, são recriadas a partir de uma linguagem em que prevalece o humor, a criatividade, as associações inusitadas e a coloquialidade.

As estratégias de reelaboração tecidas pela revista tangem desde o intercâmbio de registro até a modalização e a adaptação do discurso, mesmo que isso não tenha a finalidade de ponderar acerca dos impactos que poderiam causar uma informação de caráter interdito em determinadas convenções sociais, mas sim de propiciar um efeito perturbador contrário.

Em termos de estratégias linguístico-discursivas, observamos que o procedimento de *expansão* foi empregado no sentido de responder a questões associadas à existência do ponto G, bem como suas relações com o orgasmo. Para tanto, o jornalista explicita resultados de pesquisas desenvolvidas por especialistas no assunto. No que tange ao procedimento de *variação*, as expressões que mais chamam atenção são aquelas

que geram propositalmente mais de uma interpretação, como “Acerte o alvo” e “Direto ao ponto”. Essas ambiguidades provocam humor no texto, facilitando a adesão do público jovem. O procedimento de *redução*, nos casos que foram registrados no texto, ora sintetiza informações complexas, ora abstém o jornalista de fornecer esclarecimentos amplos sobre determinada questão.

Assim, a revista *Superinteressante* caracteriza-se como um campo fértil para a análise das estratégias divulgativas, já que atrai, inclusive pelas escolhas temáticas, a curiosidade dos leitores. Imbuída de um tema excêntrico, a revista consegue angariar um público jovem interessado em discussões polêmicas relacionadas ao seu universo.

Nesse sentido, a revista evidencia-se como um importante veículo de (in)formação para o público jovem e, ao mesmo tempo, de identificação com ele por reproduzir seu comportamento linguístico, ou melhor, reproduzir sua prática discursiva, muitas vezes inusitada, em suas reportagens. Se o jovem se comporta de forma excêntrica, a *Superinteressante* empenha-se em despertar o interesse desse público através de textos bem-humorados, criativos e com engraçadas associações ao cotidiano do leitor, abordando a temática tabu de modo a subvertê-la, ou simplesmente de modo a corroborar, embora não de maneira ortodoxa, com sua mitificação nesse eminente veículo midiático.

Referências Bibliográficas

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), Campinas, SP, v. 117, p. 127-147, 2003.

AUGRAS, M. **O que é tabu**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CALSAMIGLIA, H.; CASSANY, D. Voces y conceptos en la divulgación científica. **Revista Argentina de Linguística**, Argentina, v. 11-15, p. 173-208, 1999.

CATALDI, C. **Los transgênicos en la prensa española**: una propuesta de análisis discursivo. Tese de Doutorado. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2003. 409 p.

_____. A divulgação da ciência na mídia: um enfoque discursivo. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. **Gênero discursivo, mídia e identidade**. Viçosa, MG: Editora UFV, 2007a, p. 155-164.

_____. Análise discursiva da denominação utilizada na mídia impressa para representar e divulgar o conhecimento sobre planta transgênica. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. **Gênero discursivo, mídia e identidade**. Viçosa, MG: Editora UFV, 2007b, p. 193-209.

_____. A ciência na mídia impressa: a divulgação debate sobre transgênico. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. **Práticas discursivas: construindo identidades na diversidade**. Viçosa, MG: UFV, Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLet, 2009, p. 43-63.

CIAPUSCIO, G. Linguística y divulgación de ciência. **Quark**, Barcelona: Observatorio de la Comunicación Científica, Universitat Pompeu Fabra, n. 7, p.19-28, 1997.

FRAZER, J. **O ramo de ouro**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

FREUD. **Totem e tabu**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

GUÉRIOS, R. F. M. **Tabus linguísticos**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S; FRANCO, F. M. M. **Mini dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image, son public**. Paris: PUF, 1961.

_____. Le grand schisme. **Revue Internationale de Sciences Sociales**, v. 25, n. 4, p. 479-490, 1973.

NOCCIOLI, C. A. M. **Análise das estratégias linguístico-discursivas na divulgação de temas tabu na Revista Superinteressante**. Dissertação de Mestrado. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2010. 145p.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the linguistic and discursive treatment of information concerning a thematic topic traditionally seen as taboo related to sexual issues, in the news report “*O ponto G existe?*”¹⁴, published in 2008, in the Brazilian magazine *Superinteressante*; highlighting how the knowledge at hand is socially represented considering the magazine editorial line. The report is characterized as a fertile field to the analysis of dissemination strategies, since it attracts, including by thematic choices, the curiosity of readers. Imbued with an eccentric theme, the text manages to gain a young audience interested in controversial discussions that are related to their universe.

KEY WORDS: Scientific Dissemination; Social Representations; Taboo; *Superinteressante*.

¹⁴ “Does the G-spot exist?”

ANEXO

Acerte o Alvo

O ponto G existe?

Texto por Juan Torres

Sim. Pelo menos foi o que concluiu um estudo realizado por uma equipe da Universidade de L'Aquila, na Itália, e publicado em fevereiro no *Journal of Sexual Medicine*. Os pesquisadores, liderados pelo ginecologista Emmanuele Jannini, estudaram um grupo de 20 mulheres – 9 delas diziam já ter tido orgasmos vaginais, as outras 11 não.

Nas 9 primeiras, uma ultra-sonografia detectou um espessamento no tecido uretrovaginal (ver infográfico), imediatamente associado ao ponto G. Essa região, descrita na década de 1950, nunca havia sido visualizada com clareza. “É o fim das opiniões e o começo da ciência. Agora é possível estudar o assunto com um método muito simples”, disse Jannini, por e-mail, à SUPER. Para ele, o ponto G é uma estrutura congênita que determina a capacidade da mulher de ter orgasmos sem a estimulação do clitóris. Mas a comunidade científica é um pouco mais cautelosa. Beverly Whipple, neurofisiologista da Universidade de Rutgers, em Nova Jersey, e uma das responsáveis pelo estudo que deu o apelido à região, concorda que o ponto G existe, mas não acha que ele seja condição para o orgasmo vaginal. E mais: acredita que todas as mulheres tenham ponto G, mas que o espessamento do tecido possa ser consequência de estímulos sexuais mais frequentes ou eficientes. Para tirar a dúvida, seria preciso fazer o exame antes e depois de provocar esse estímulo. “Hoje, o que podemos afirmar com certeza é que há uma área sensível na parede frontal

interna da vagina que incha e produz uma sensação analgésica quando estimulada”, diz Whipple.

Direto ao ponto

Encontrar a região não garante prazer, mas não custa tentar

1. O ponto G fica a cerca de 5 cm da entrada da vagina, mais exatamente entre a vagina e a uretra.

2. Você pode sentir com o dedo: é uma protuberância meio rugosa na parte superior da vagina (como se você estivesse indo ao encontro do abdômen).

3. O tecido se assemelha ao da vulva e do pênis e é cheio de glândulas e terminações nervosas. Segundo algumas teorias, se a mulher tivesse nascido homem, essa região evoluiria para a próstata.

4. O local libera a PDES, uma enzima que, nos homens, processa o óxido nítrico e estimula a ereção.

Data de recebimento: 13/05/2011

Data de aprovação: 14/06/2011

Atos Expressivos: Seu Teor Difuso na Teoria

Expressive Acts: Content Diffused in Theory

Hugo Mari¹

RESUMO: Pretendo, no presente artigo, analisar o estatuto dos atos expressivos dentro da teoria dos atos de fala. Para alcançar esse objetivo, o texto apresenta: (a) uma visão geral de aspectos estruturais da construção de um ato de fala; (b) uma avaliação do estatuto dos atos expressivos na teoria; (c) uma comparação entre diversos aspectos funcionais dos atos expressivos com as demais formas de atos de fala; (d) por fim, uma análise dos atos expressivos, enquanto manifestação de um estado psicológico do locutor.

PALAVRAS-CHAVE: atos de fala; atos expressivos; direção de ajuste; locutor; estado psicológico.

1 Observações iniciais

A fundamentação conceitual pretendida pela teoria dos atos de fala, em termos das direções de ajustamento entre palavra-mundo, retoma uma velha questão filosófica sobre a relação entre linguagem e realidade. Esse ajustamento se faz representar em quatro direções distintas que podem ser sumariamente descritas da seguinte forma: DIREÇÃO PALAVRA-MUNDO – o conteúdo da proposição se ajusta ao

¹ Professor Dr. do Departamento de Letras (PUC Minas).

mundo, que já ele existe assim configurado antes do seu proferimento (atos assertivos); DIREÇÃO MUNDO-PALAVRA – o mundo é transformado para se ajustar ao conteúdo da proposição, o que implica tanto uma ação do locutor sobre o mundo (atos comissivos) como também uma ação do alocutário (atos diretivos); DIREÇÃO DUPLA – o proferimento de uma proposição cria um estado de coisas, a partir do qual locutor e alocutário se tornam aptos a agir (atos declarativos); DIREÇÃO NULA – o conteúdo proposicional não afeta o mundo nem este impõe qualquer restrição à proposição; logo, está em jogo um estado psicológico do locutor (atos expressivos).²

Ao propor tal ajustamento, a teoria pretende, dentro do espírito de como converter palavras em ação, evidenciar a natureza de uma construção que é fenomênica por representar o processo da ação de usuários sobre a realidade. Entretanto, não devemos vincular esse processo de construção a um domínio aleatório, por isso a teoria se compromete também com uma dimensão axiológica, ao acionar valores que especificam compromissos dos usuários com certos fatos ou com outros usuários, integrantes do processo enunciativo³. Esse duplo alcance, por outro lado, não deve ser assumido como a recusa de outros princípios sobre os quais a teoria, ou o seu resultado mais imediato - um ato de fala - foi construída, como, por exemplo, as dimensões fonética, fática e rética, apontadas por Austin (1990, p.85-94).

² O teor desta direção dos expressivos será objeto de discussão neste texto. Veja outros detalhes sobre as direções de ajuste em MARI (2001).

³ Esse alcance axiológico é importante para o desenvolvimento da teoria na medida em que se vale dos processos enunciativos. Seria ingênuo supor que pudéssemos manipular a enunciação sem nos confrontar com valores. Afinal, avançar sobre a enunciação é avançar na intimidade dos falantes: aqui, perdemos a inocência, a isenção que o enunciado oferecia como garantia. Podemos seguir Bakhtin, tratando a enunciação enquanto um fato social, ou Benveniste, enquanto um fato formal ou espontâneo; mas devemos pensá-la também como emoção, como paixão. Enfim, é preciso recuperar tudo aquilo que, por muito tempo, ficou submerso numa roupagem imparcial do enunciado.

2 Expectativas sobre os atos expressivos na Teoria

Existe certo silêncio sobre os atos expressivos dentro da teoria dos atos de fala, embora não exista uma razão clara que a justifique, já que tais atos apresentam um teor disseminado em nossas interações. Assim, do ponto de vista das práticas discursivas, são atos que compõem nosso dia a dia e se fazem presentes em grande parte de nossas interações, e a única dificuldade que se coloca para eles é o fato de, em seu conjunto, eles não representarem uma intervenção determinante sobre o mundo das coisas. Em outras palavras, o teor dos expressivos, em termos de ação sobre o mundo, não se enquadra naquilo que tipifica, de modo mais evidente, a transformação de palavras e ações como evidenciado nos comissivos, diretivos e declarativos. Todavia, em termos de ações sobre os interlocutores, os expressivos precisam ser avaliados de forma mais decisiva.

Talvez, a razão maior para essa indiferença relacione-se à construção da teoria: existe uma preocupação em criar um padrão de estruturação conceitual dos atos, justificados em termos do máximo de racionalização. É possível que os expressivos extrapolem esse padrão e estejam muito mais próximos de se configurarem como algo capaz de expressar emoções e, portanto, escapariam dos padrões mais objetivos de compreensão.

A escassez de informações sobre os atos expressivos é grande, pois não existe estudo mais esclarecedor, sobretudo em relação ao seu estatuto conceitual. Esse desafio talvez esteja associado ao fato de os expressivos representarem uma espécie de síntese para outros atos, o que pretendo discutir no texto na presente formulação. Outro aspecto é o fato de os expressivos não refletirem, de forma tão evidente, aquilo que representa o teor de racionalização (através dos componentes de uma força)

que pode ser mostrado para a análise dos outros atos, tais como condições preparatórias e condições de sinceridade.

3 Duas dimensões dos atos

Os atos de fala podem ser compreendidos a partir de dimensões bastante diferenciadas. Podemos avaliá-los, principalmente, a partir dos seus componentes estruturais e de suas finalidades pragmáticas, destacando o papel importante de cada uma destas dimensões nos processos de interação verbal. Há duas outras dimensões mais genéricas que gostaria de destacar aqui.

Inicialmente, podemos destacar o seu *teor axiológico*: um ato coloca em questão a correlação de um sistema de valores partilhados pelos integrantes do processo enunciativo onde ele acontece: (a) a consecução de um ato depende de um sistema de valores que serve para demarcar o território de ação do locutor e do alocutário: uma *promessa* demarca compromissos éticos do locutor diante do alocutário, por exemplo; (b) os atos têm implicações axiológicas distintas para os seus integrantes: para uns vale um valor moral (o alocutário diante de uma *súplica*); para outros, um valor ético (o locutor diante de um *juramento*).

Na realização de um ato, devemos destacar também o seu teor fenomênico, ao colocar em circulação social certa fração do mundo que ele engendra ou que nele está refletido. Assim, podemos ter: (a) qualquer ato coloca em discussão certo produto social que precisa ser validado ou recusado pelos seus integrantes: uma *ordem* é um produto social que precisa ser validado pelo papel social de locutor e alocutário; (b) nenhum ato, dada as suas condições de sucesso, pode ser validado ou refutado aprioristicamente. Sua validação ou refutação são instâncias construídas/admitidas intersubjetivamente: mesmo

reunindo condições preparatórias *a priori* na sua funcionalidade, em um tribunal de júri, por exemplo, a declaração de *culpado/inocente* proclamada pelo juiz/corpo de jurados depende das circunstâncias intersubjetivas (réu, promotor, advogado, jurados, testemunhas) que cercam este ato. A sentença só é válida porque decorre de um processo em que todas estas instâncias enunciativas estiveram decisivamente envolvidas.

Existem razões especiais de havermos retomado estes dois aspectos sobre os atos de fala para discutir um contraste entre diversos atos e os expressivos. Por exemplo, os expressivos, supostamente, rompem com o padrão que apontamos nas duas dimensões acima e que atendem à realização dos demais atos. O desafio é saber, portanto, como podemos quantificar ou qualificar esse rompimento, que permite não submeter de forma total os expressivos à dimensão axiológica e nem à dimensão fenomênica. É claro que somos impelidos a dizer *Bom dia!* para um vizinho com que deparamos no elevador, mas isso está circunscrito a uma percepção de civilidade, de boas maneiras e não a uma necessidade ética ou moral. O nosso cumprimento nem se circunscreve dentro de preceitos axiológicos, em sentido restrito, e nem representa uma dimensão fenomênica de apontar um recorte da realidade.

Podemos complementar o comentário para essa questão, acrescentando às dimensões acima dois aspectos linguísticos mais específicos: um incidirá sobre a enunciação, outro sobre o enunciado. Associamos o teor axiológico à enunciação e determinamos o funcionamento do seu processo enunciativo, a partir da identidade dos interlocutores, dos determinantes da interação, das finalidades do ato. Vinculamos o teor fenomênico ao enunciado e demarcamos a construção lógico-semântica do ato, ao apontar as condições que o seu significado impõe à realização do ato. Resta, pois, uma dúvida final: se todos os

aspectos associados a um ato ajustam-se a esses dois padrões, os expressivos também poderiam ser assim ajustados?

4 Algumas características dos expressivos

4.1 Comparação com outros atos: direção de ajuste

Essa questão da direção nula de ajuste proposta pela teoria para os atos expressivos ainda requer uma avaliação mais detalhada. Inicialmente, é possível que, pelo teor axiológico de um ato, possamos chegar a um esclarecimento melhor desta questão: um expressivo não estaria comprometido com valores éticos, morais ou legais, mas apenas com um valor pragmático difuso, aquele que representa uma forma de interação sem que seus integrantes estejam submetidos a quaisquer princípios normativos de comprometimento com ações, com fatos etc.

Assim, comparativamente a outros atos, podemos descrever esse descompromisso com princípios normativos, da seguinte forma:

Esquema 1: implicações

ATO EXPRESSIVO	NÃO IMPLICA	a criação de um EC, logo é diferente de <i>diretivo, comissivo, declarativo</i> ;
ATO EXPRESSIVO	NÃO IMPLICA	a compatibilidade entre EC e relato linguístico; logo, é diferente de <i>assertivo</i> ;
ATO EXPRESSIVO	IMPLICA	ausência de compromisso direto com os fatos do mundo (para a teoria).

A proposta de ajustamento nulo da teoria não pode ser admitida de forma tão espontânea, conforme se pode supor pelo quadro que acabamos de descrever. É possível que certos atos expressivos transitem pelo território demarcado para a funcionalidade de todos os atos. Assim, cada um dos contrastes

estabelecidos com os outros pode representar apenas uma verdade parcial, colocando em questão o teor de uma direção de ajuste nulo. É provável que possamos apontar muitos fatos em um ATO EXPRESSIVO, que contraste menos com a descrição ou com os compromissos implicados nos outros atos.

Na descrição dos atos que se segue, vamos destacar, em termos de sua estrutura, apenas *ponto* e *modo* de realização, recorrendo aos demais componentes de sua estrutura – *condições de conteúdo proposicional*, *condições preparatórias* e *condições de sinceridade* - somente quando se fizerem imprescindíveis. Em linhas gerais, o *ponto* (P) é uma classificação da natureza das ações dos interlocutores sobre o mundo, pois é através dele que especificamos o objetivo do ato em questão. Em sentido amplo, o *modo* (M) é uma possibilidade de interpretação do ponto a partir de seus desdobramentos analíticos que incluem uma explicitação das relações locutor/alocutário na consecução de um ato (Cf. Vanderveken (1985). Avaliemos o ato seguinte para uma discussão mais localizada:

Esquema 2: ato expressivo

<p>FOLHA DE SÃO PAULO: 15/06/07</p> <p><i>Buembra, buembra!</i></p> <p>(abertura da Coluna do José Simão)</p>	<p>Ajuste: nulo</p> <p>Descrição do ato</p> <p>P: <i>expressivo</i></p> <p>M: <i>saudação</i></p> <p>EP: expectativa sobre novidades</p>
---	--

Que comparações podemos apontar para esse ato – com a análise proposta - em comparação com o comportamento de outros atos que não têm a dimensão de ajuste nula?

a) Correlação possível entre ATO EXPRESSIVO e ATO COMISSIVO:

Essa aproximação faz do *expressivo* uma forma de projeção do locutor sobre o alocutário. No caso da coluna de José Simão, existe uma interpelação dos leitores para supostos fatos surpreendentes que o colunista se propõe a relatar, evidenciando o efeito perlocucional (EP): expectativa sobre novidades. Essa funcionalidade faz dele um ato próximo ao comissivo, por implicar uma ação futura do locutor (colunista) com expectativa criada pela narração de fatos que possam ser de interesse do alocutário (leitores). O contraste com um ato comissivo típico pode ser mostrado a partir do exemplo seguinte:

Esquema 3: ato comissivo

<p>Época Online - 10/02/2009</p> <p>“Nós cortaremos o batom da dona Dilma, o meu corte de unha, mas não cortaremos obra do PAC, seja ela do tamanho que for”</p> <p><i>(Presidente Lula, ao afirmar que o Programa de Aceleração do Crescimento é segurança do Brasil contra a crise mundial)</i></p>	<p>Ajuste: mundo→palavra</p> <p>Descrição do ato (global)</p> <p>P: comissivo</p> <p>M: promessa (comparativa)</p> <p>EP: expectativa de novas obras</p>
--	--

O ato em questão pode assumir a análise proposta porque projeta, em um espaço futuro, àquele representado pelo momento da fala do presidente, ações a serem por ele (ou pela equipe) desempenhadas e que serão benéficas àqueles que se valem do PAC. Aqui, existe uma caracterização explícita desse movimento do locutor sobre determinados fatos, que ele define de modo metafórico (*cortar o batom da dona Dilma, o meu corte de unha*).⁴

⁴ É importante salientar, nesse contraste que estamos propondo entre o expressivo e os demais atos, que a descrição que realizamos de cada um dos atos não significa uma

Em resumo, uma comparação entre comissivo e expressivo mostra semelhanças, mas também diferenças bastante nítidas, sobretudo aquelas que demarcam, de forma clara, uma ação direta do locutor sobre os fatos do mundo.

b) Correlação possível entre ATO EXPRESSIVO e ATO DIRETIVO:

Esta equiparação permite fazer do expressivo uma forma de intervenção do locutor no espaço do alocutário. Em se tratando da coluna, ao enunciar *Buemba, buemba!*, espera-se que o relato do colunista seja capaz de gerar algum tipo de reação no alocutário em função dos fatos que serão relatados – EP: expectativa sobre novidades. Em outras palavras, o relato do colunista é uma condição para que o leitor *ria, ofenda-se, irrite-se, desqualifique-o* ou *o elogie* diante de fatos relatados na coluna, conforme exemplificação seguinte;

Esquema 4: Coluna do José Simão

Trechos da Coluna	Descrição e efeitos
E tá lançado o kit marta.	Ajuste: duplo P: declarativo M: invenção EP: expectativa
Na compra de uma passagem você ganha o kit marta: Lexotan e camisinha.	Ajuste: mundo→palavra P: diretivo M: condicional EP: deboche
Lexotan pra relaxar e camisinha pra gozar.	Ajuste: palavra→mundo P: assertivo M: finalidade EP: esculhambação

análise completa da função do ato na interação. A descrição é apenas um estágio inicial do processo da análise: esta implica uma avaliação do ato sobre sua funcionalidade no conjunto das interações onde se encontra inserido.

Relaxa no aeroporto e goza no avião. Só não vá gozar no tapete vermelho da TAM.	Ajuste: mundo→palavra P: diretivo M: sugestão/advertência
	EP: esculhambação

Esta avaliação de aspectos da coluna mostra o efeito de sentido que trechos dela extraídos podem gerar no leitor: cada um deles corresponde a um suposto comportamento dos leitores (da *expectativa* à *esculhambação*, que poderia ainda ter outros desdobramentos na coluna), mas não são comportamentos que se traduzem diretamente sobre ações a serem realizadas sobre fatos e objetos do mundo; mas são ações que representam estados mentais, comportamentos e impressões subjetivas dos alocutários: o que é motivo de riso para um pode ter o sentido de ofensa para outro etc. Logo, aquilo que a saudação inicial da coluna enuncia como expectativa para quebra de uma rotina dos fatos traduz-se pelos efeitos que estão associados a recortes específicos dos textos.

Assim, em razão de a análise dos atos específicos ter evidenciado diferentes realizações ilocucionais – declarativo > assertivo > diretivo –, seria mais apropriado supor que o ato expressivo seja aqui um macroato que, associado a cada instância de significação do texto, seja capaz de gerar os efeitos de sentidos apontados (ou outros alternativos na dimensão de outros leitores, ou de outras partes do texto). É claro, todavia, que os atos que abrem a coluna – como expressivos legítimos – comportariam uma comparação com os diretivos: nessa dimensão, eles pressupõem atos futuros dos alocutários, representados pelos efeitos acima apontados.

Podemos depurar melhor a diferença/proximidade entre expressivos e diretivos, confrontando a análise desenvolvida com a análise do seguinte texto:

Esquema 5: consulta oracular

Adivinho: Wagner – L ₁ ; Consulente: Carla – L ₂		
	Transcrição da consulta	Descrição dos atos
65	L ₁ : ... ¿você é casada com seu marido?	P: diretivo / M: pergunta
66	L ₂ : sou	P: assertivo / M: afirmação
67	L ₁ : ¿legalmente?	P: diretivo / M: pergunta
68	L ₂ : sim	P: assertivo / M: afirmação
69	L ₁ : ¿cadê as alianças?	P: diretivo / M: pergunta
70	L ₂ : tá na bolsa	P: assertivo / M: afirmação
71	L ₁ : ¿por que não tá no dedo?	P: diretivo / M: pergunta
72	L ₂ : ¿por quê? [risos]	P: diretivo / M: desafio
73	L ₁ : ... importa o motivo prático / ...orta que não tá casa::da / ...firmando esse lugar ó // ... não é casa::da com seu marido // ⁵	P: assertivo / M: inferência P: assertivo / M: justificativa P: assertivo / M: constatação

O diálogo faz parte de uma consulta oracular mais extensa, envolvendo um *adivinho* – Wagner – e uma *consulente* – Carla – (ambos nomes fictícios) e representando uma série de atos diretivos conforme análise descrita à direita no quadro anterior. A descrição deste fragmento, intercalando, predominante, diretivo e assertivo, retrata as condições contratuais de uma consulta oracular, na qual um adivinho deve perscrutar dados da vida do seu cliente.

Esse fato inicial seria suficiente para mostrar a funcionalidade do ato diretivo: aquele em que o locutor avança

⁵ Material cedido por Giza Frota e Lopes e constante de sua dissertação, intitulada: As cartas (e os búzios) não mentem jamais: uma análise do discurso divinatório oracular, sob a perspectiva da teoria dos atos de fala e da teoria da relevância. 2003. FALE-UFMG.

sobre o território do alocutário, delimitando para este um tipo de comportamento, no caso em tela, uma ação verbal de responder àquilo que foi posto pela indagação do locutor. Além dessa causalidade linear [diretivo/pergunta → assertivo/'resposta'] que a correlação entre os dois tipos de ato mostra, é importante destacar certa tensão, justificável pela quebra do contrato [diretivo/pergunta → diretivo/desafio], que ocorre na troca verbal entre os interlocutores (linhas 71 e 72). Daí a necessidade de recategorizar a forma verbal em (72), mantendo-a como ponto-diretivo, mas como modo-desafio. O teor de desafio colocado pela consulente é assumido plenamente pelo adivinho em razão da montagem argumentativa que ele cria para o seu ato subsequente: [inferência > justificativa > constatação], retomando o princípio geral do contrato em curso.

O exemplo em análise mostra o verdadeiro teor de um ato diretivo, em termos da implicação que ele coloca para o alocutário de realizar uma ação verbal (no caso em análise) consecutiva, diferentemente do expressivo para o qual o objeto consequente estava associado à produção de um efeito de sentido, como mostramos com trechos da coluna analisada. Por outro lado, mesmo considerando que o momento de quebra do formato canônico do ato diretivo propiciou a emergência de um efeito de sentido: *a contestação do lugar de indagador do adivinho*, a sua dimensão padrão é retomada com vistas a regular a participação dos interlocutores em um padrão contratual. Esse efeito perlocucional da tensão reitera-se por outros momentos da consulta.

c) Correlação possível entre ATO EXPRESSIVO e ATO DECLARATIVO:

Dada a característica essencial de um *ato declarativo* – a de criar um estado de coisas a partir de seu proferimento –, o

expressivo, para que sua comparação com o declarativo seja possível, deverá atender a esse princípio, mesmo que em condições diferenciadas daquelas que asseguram a realização de um declarativo real. Em outras palavras, uma vez que este último, na grande maioria dos casos, segue condições formais associadas a instituições, dificilmente podemos supor condições dessa natureza para um ato expressivo. A aproximação, quando existir, deverá ser justificada com outros parâmetros.

Entretanto, no texto em análise, o expressivo – *Buemba! Buemba!* – tem a capacidade de, a partir de sua enunciação, criar uma nova realidade, aquela que anuncia a crônica diária do colunista, mas também que engendrou diversos objetos relativamente ao tema em debate: *Aeroporto de Gozonhas, Zona Aérea, Prazer Aéreo, Barra de Viagra, Varig: Viação Aérea Relaxa I Goza*, os quais passam a existir como fatos bombásticos. Até mesmo as condições formais exigidas dos declarativos são projetadas na crônica, já que o próprio colunista se reveste de autoridade para fazê-lo: *O esculhambador-geral da República!*

As aproximações não têm o mesmo teor assumido para os outros atos: aqui, precisamos assumir que *Buemba! Buemba!* (e os complementos) deva continuar valendo um macroato, que torna possível a existência da crônica, como também a versão dos fatos, na forma relatada pelo colunista. Vejamos alguns aspectos da crônica, reveladoras dos fatos em análise:

Esquema 6: Coluna do José Simão-2

Trechos da coluna	Descrição de atos (seleção)	
(1) Buemba! Buemba! Macaco Simão Urgente! O esculhambador-geral da República!	1)	P: expressivo M: surpresa
	2)	

(2) E tá lançado o kit marta. (...) [Aeroporto vira motel.] Zona Aérea. [E Congonhas vira Gozonhas.] Aeroporto de Gozonhas.	3)	P: declarativo
(3) “Atenção, torre! Atenção, torre! Estamos com problemas de comunicação.	4)	M: invenção
(4) Aguardo instruções!”.	5)	P: diretivo M: alerta de socorro
(5) “RELAXA E GOZA!		P: comissivo (indireto) M: expectativa P: diretivo M: sugestão

Esse trecho da coluna serve para mostrar o contraste entre os dois atos em questão. Os dois primeiros blocos de atos mostram essa contraposição, à medida que o primeiro pode ser analisado por uma funcionalidade expressiva, composta de três atos que caracterizam três estados mentais diferentes: euforia > identidade > deboche; o segundo bloco contrasta com o primeiro, uma vez que os atos nele presentes apresentam o teor declarativo, por serem formas linguísticas cuja funcionalidade é possibilitar, através do seu proferimento, a existência dos objetos discursivos: *kit-marta*, *zona aérea*, *aeroporto de gozonhas*, mesmo que os recursos linguísticos usados para isso possam ter um valor performativo difuso.

Assim, muito embora não se possa afirmar que o colunista submeta-se a funções institucionais que condicionam seus proferimentos (ainda que possa manter com a empresa jornalística um contrato para a elaboração de crônicas), os atos expressivos, de que se vale no início da crônica, assumem um valor declarativo, na mesma extensão em que sujeitos, ungidos de papéis sociais específicos, fazem uso dele para promulgar leis, fixar legislação, criar normas etc. Esse valor dos expressivos na crônica independe da natureza dos atos específicos que podem ser identificados ao longo de sua

construção. Neste caso, também, podemos falar de um macro ato declarativo, que possibilitou a realização de todos os atos subsequentes que foram analisados por seleção.

Por fim, essa comparação pode nos mostrar que, se os expressivos mantêm correlações aproximativas com outros atos, é possível, então, admitir que eles tenham alguma dimensão de ajuste, conforme foi apontado ou se subtende nas comparações. Em contraste com os *assertivos*, é possível mostrar que os *expressivos* se ajustam a estados de coisa específicos que regem a sua aplicação. Logo, os atos de dizer *bom dia* ou *boa noite* não são aleatórios e sem quaisquer condições de ajuste, já que estão condicionados ao período do dia, ainda que atendam também a formas protocolares de interação.

Embora todos os atos relativos a cumprimentos, a contatos sejam também dotados de um valor protocolar alto – o que pode dotá-los de uma dimensão nula de ajuste –, não se pode descartar, no todo, compromissos com o estado de coisas descrito pelo seu conteúdo proposicional. Um *xingamento* expressa o sentimento de desacordo do locutor diante de um estado de coisas, e esse estado de coisas gera reações da parte do alocutário, contrariamente àquilo que poderia ser suposto para um ato que venha expressar um *elogio*. A possibilidade de ação consequente da parte dos interlocutores que poderiam estar obscurecidas nos expressivos tem, porém, o mesmo teor dos assertivos.

4.2 O expressivo como um estado psicológico do locutor

Outro aspecto importante que é atribuído ao expressivo é o fato de ele representar (ou ser constituído) por um estado mental (ou psicológico) do locutor diante de um estado de coisas que pode ser modalizado pela natureza do estado mental em

questão. Podemos recorrer à formulação de Searle (1995) para melhor recompor essa observação para um ato expressivo. Assim, podemos supor que um estado mental cause certos efeitos materiais, como também pode ser o resultado de certos efeitos materiais. Por exemplo: o estado mental de *afobação*, ou de *impaciência*, pode levar um motorista a ações materiais, como *exceder no uso da buzina*, *forçar ultrapassagem em lugares indevidos*, *furar sinais* e *desrespeitar outras normas de trânsito*. Muitos outros estados mentais podem ser experienciados por aqueles que estiverem na rota desse motorista, em razão das ações por ele praticadas; estados mentais como *medo*, *irritação* e *raiva* poderiam fazer parte deste elenco. De modo mais específico, podemos definir um estado mental da seguinte forma:

ESTADO MENTAL pode ser representado por um conjunto de predicções de CRE (crença), associado a um conjunto de predicções de EXP (expectativa) e DES (desejo), sendo CRE, EXP e DES metapredicados que, combinados e modalizados de forma singular, podem descrever, formalmente, condições psicológicas de sujeitos ao realizarem determinadas ações.⁶

Por exemplo: alguém que *almeja comprar o carro x* manifesta um EM caracterizado por uma conjunção de CRE (o conhecimento de que x é mais econômico, de que x é mais barato, de x é mais moderno, de que x é mais potente etc.), de EXP (a esperança de que x seja mais confortável, de que x seja mais seguro, de que x mais adequada para suas atividades) e de DES (a vontade de ter x, de dirigir x, de mostrar x para o vizinho, de usar x para conquistar y) dentre muitos outros fatores que possam estar associados a cada um desses metapredicados toda vez que projetamos uma dada ação.

⁶ A formulação original de Searle (1995) sobre metapredicados não inclui EXP, mas na análise de fatos que tenho desenvolvido, percebo a necessidade, cada vez maior, desse novo parâmetro.

Podemos representar este ato supondo que ele tenha sido expresso sob a forma linguística: *Quero comprar o carro x*, utilizando alguns parâmetros da teoria da seguinte forma:

Esquema 7: estado mental – desejo

EM _[desejo]	CRE (P) + EXP (P) + forte DES (P)
	↓
	ATO _[COMISSIVO/DESEJO] / P: comprar (x, y)

Desejo representa um EM que pode levar a uma ação consecutiva, conforme a descrição que podemos desdobrar da fórmula acima: uma crença em P, a expectativa de P e um forte desejo de P resultam em um ato no ponto *comissivo*, no modo *desejo*, que pode ser representado pelo conteúdo proposicional P: [x comprar y].

Podemos caracterizar o estado mental de *pressa*, supondo uma conjunção de predicções de CRE que lembram (x é lento, x está atrasado, x é demorado...), associada a um conjunto de predicções sobre EXP (possibilidade de realizar x em tempo menor...) e o DES (a necessidade de realizar x...):

Esquema 8: estado mental - pressa

EM _[pressa]	CRE (P) + poss EXP (P) + DES (P)
	↓
	ATO _[ASSERTIVO/PREDIÇÃO] / P: realizar (x, y, tempo menor)

Pressa representa um EM que pode levar a uma ação consecutiva de alguém que prevê, em uma de suas descrições, a sua realização em um tempo menor do que aquele geralmente

gasto para realizá-la e que pretende, de fato, fazê-lo, conforme a descrição acima.

Por outro lado, as línguas naturais, em geral, possuem muitos verbos que caracterizam EMs que têm um valor auto-reflexivo e que traduzem uma atitude (um ponto-de-vista) do locutor diante de um estado de coisas, sem implicarem uma ação consecutiva, a não ser aquela que o próprio ato nomeia. Por exemplo, podemos manifestar muitos EMs sobre fatos e objetos (*Acho* x desagradável, *Penso* que x é inadequado, *Acredito* que x seja caro...) que apenas mostram uma atitude reflexiva do locutor sobre tais objetos/fatos. Ao lado de tais atitudes, temos outras como (*Conheço* x pelos seus valores, *Afirmo* que x é importante, *Asseguro* x tem detalhes, *Compreendo* x com clareza...). De nenhuma dessas formas decorre alguma ação consecutiva, pois o que está em jogo aqui é caráter reflexivo do locutor e não a natureza dos objetos/fatos, descritos na proposição.

O primeiro bloco de fórmulas caracteriza-se, para muitos autores, como um ato expressivo, já que o seu objetivo principal não é o de reportar um estado de coisas, mas antes de assinalar uma atitude proposicional de um locutor diante de um estado de coisas. Assim, o destaque a ser dado à atitude - *acho* (*penso*, *acredito*) – decorre do fato de *que-P* mostrar suas condições de verdade ‘suspensas’, já que não é nem verdadeiro, nem falso. Por outro lado, as fórmulas do segundo bloco não seriam analisadas como ato expressivo, mas seriam antes consideradas atos assertivos, já que *conheço* (*afirmo*, *asseguro*, *compreendo*) não apenas reportam um estado de coisas – *que-P*, presumivelmente, verdadeiro, mas que pode ser falso -, como também constituem uma ação do locutor, aquela de fazer uma asserção sobre um dado estado de coisas (Benveniste, 1978).

Devem existir razões pelas quais as fórmulas do primeiro bloco são mais frequentes em português do que as do segundo.

Uma das razões deve ser, precisamente, a análise proposta no parágrafo anterior: uma atitude proposicional precisa ser explicitada até como marca de subjetividade; uma asserção pode ser assegurada apenas pela expressão linguística de *que-P*, já que a ação que a assevera é redundante. Vejamos alguns comentários sobre os exemplos seguintes:

Esquema 9: presença de atitude proposicional

Acho	<p>que não há motivo para afastamento que todo mundo tem o direito de errar que ele deve ficar que o motivo não é suficiente</p>
<p>{ATO [ASSERTIVO/CONSTATAÇÃO]}</p>	
<p>{ATO [EXPRESSIVO/SUPOSIÇÃO]}</p>	

Esquema 10: ausência de atitude proposicional

∅	<p>Temos de tirar o corrupto da Reitoria Temos de pressionar da melhor forma A gente tem de tirar esse reitor corrupto do cargo</p>
<p>{[ATO [COMISSIVO/NECESSIDADE]}</p>	

Os esquemas (7) e (8) mostram fatos bastante distintos: em relação à análise que estamos desenvolvendo:

(a) Em (7), os atos em questão são precedidos por uma atitude proposicional, o que pode fazer delas um ato expressivo. Todas as formas proposicionais poderiam ser recompostas sem a

presença da expressão *acho*, o que as transformaria em atos assertivos, como mostra o esquema.

(b) Em (8), nenhuma das proposições apresenta uma caracterização que possa associá-la a uma atitude proposicional. O que nela figura como modalização – *tem de* – caracteriza a natureza da predicação (ou a natureza dos atos em questão), mas não uma atitude do locutor. A realização de tais atos aparece descrita nesse esquema.⁷

5 Considerações finais

Ao introduzir o conceito de atitude proposicional do locutor na construção de um ato, devemos admitir a existência de outro caminho, que não o de uma explicação racional apenas, para justificar a realização de atos, principalmente no que tange aos atos expressivos. Trata-se de justificá-los pela via da emoção. Não existe, então, um padrão definido de linguagem que nos permita identificá-lo com a manifestação das emoções. A função emotiva da linguagem, as figuras de estilo estiveram sempre na rota de uma análise das emoções para as formulações linguísticas.

Penso que um ato expressivo, de forma mais enfática no conjunto dos atos, mas não exclusivamente, faz parte dessa rota para a realização da emoção, considerando, principalmente, as duas formas linguísticas que melhor podem consagrar suas manifestações na linguagem.

⁷ A importância do contraste dessa análise é de mostrar que a descrição apresentada para os atos reflete posições ideológicas de dois estudantes sobre um mesmo episódio: a impugnação de um reitor pelo mau uso de verbas públicas. No primeiro caso, temos apenas um conjunto de atitudes de um dos estudantes sobre o fato (atos expressivos); no segundo, temos um conjunto de ações preconizadas pelo representante de um órgão estudantil (atos comissivos).

Não há uma forma linguística que assegure a existência dos atos numa dimensão das emoções (nem mesmo para os assertivos). Há, todavia, dois padrões mais recorrentes que possibilitariam uma aproximação mais direta. Vejamos dois aspectos:

- a) A abundância de formas nominais curtas que propiciam interações verbais espontâneas - *Bom dia! Até logo! Que beleza! Bravo! Que bom!* – pode marcar alguma sintonia com a expressão de nossas emoções, ainda que muitas formas possam ter um teor protocolar. Todavia, nesse rol podemos incluir muitos atos diretivos com formato nominal – *Silêncio! Palmas! Atenção! Socorro! Cuidado!* –, como também com formato verbal – *Apontar! Atirar! Marchar!* – ainda que muitos possam não ter um valor espontâneo, por fazerem parte de algum tipo de código. Não obstante, o valor de força atribuído aos diretivos, o que nos parece marcar o teor emocional de todos esses atos, é serem eles um modo direto e econômico de interpelar o interlocutor. São eles formas propícias a abrir interações, a fechá-las, a reconhecer algum fato singular durante uma conversação, a marcar a estranheza entre interlocutores, como também a estreitar os laços interativos. Assim, os atos nessa dimensão reportam atitudes dos interlocutores, não aquelas marcadas por registros proposicionais específicos.
- b) Quanto às frases que expressam atitudes proposicionais *Acho que-P, Penso que-P*, como já mostramos ao longo do texto, podem ter um papel importante do ponto de vista das emoções. As razões aqui são de outra natureza: ao invés de centradas nas interações, a emoção numa atitude proposicional serve para medir o papel do locutor diante de um estado de coisas, o ponto de vista que assume à revelia

de outros fatores que pudessem conduzi-lo a formas mais racionais. A questão aqui parece, entretanto, ser um pouco mais complexa, em razão dos estereótipos que existem sobre o seu uso, consagradas na denominação do *achismo*. Antes de revelar uma postura de inconsequência, o emprego de certas atitudes proposicionais reflete estratégias dos sujeitos de assumir decisões partidárias, que podem ser emocionalmente construídas devido a um conjunto de circunstâncias. Assim parece agir a aluna da reportagem citada sobre a impugnação de um reitor, quando deliberadamente marca o seu discurso pelo *acho*. As razões dadas na reportagem – residente, distante das passeatas, distante do DCE, de jaleco branco – formatam a preferência da estudante pela atitude proposicional em questão.

Referências Bibliográficas

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer; palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BENVENISTE, E. A filosofia analítica e a linguística; Os verbos delocutivos. In: _____. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Nacional, 1978. p. 294-306, p.306-318.

MARI, H. Atos de fala: notas sobre origens, fundamentos e estrutura. In: MARI, H. *et al.* (Orgs.). **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001, p. 93-132.

SEARLE, J. R. Conversation. In: PARRET, H. & VERSCHUEREN, J. (Orgs.) **Searle on conversation**. Amsterdam: John Benjamim Publishing Co. 1992, p. 7-30.

_____. A natureza dos estados intencionais. In: _____. **Intencionalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 1-52.

VANDERVEKEN, D. O que é uma força ilocucional? **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: IEL-UNICAMP, p. 173-194, 1985.

ABSTRACT: I intend, in this article, to examine the content of expressive acts within the theory of speech acts. To achieve this goal, the paper presents: (a) an overview of structural aspects of the construction of a speech act; (b) an evaluation of the status of expressive acts in theory; (c) a comparison between various functional aspects of expressive acts and other forms of speech acts; (d) finally, an analysis of expressive acts as a manifestation of the speaker's psychological state.

KEY WORDS: speech acts; expressive acts; direction of fit; speaker; psychological state.

ANEXOS

JOSÉ SIMÃO – Apertem os cintos! Eu quero gozar!

Conselho da sinistra do Turismo Marta Suplício para os que enfrentam filas: “Relaxa e goza!”

BUEMBA! BUEMBA! Macaco Simão Urgente! O esculhambador-geral da República! Direto do País da Piada Pronta! Apertem os cintos que eu quero gozar! Conselho bombástico da sinistra do Turismo Marta Suplício para os que enfrentam filas e atrasos nos aeroportos: “Relaxa e goza!”. Uau! Zona Aérea. Aeroporto vira motel. E Congonhas vira Gozonhas. Aeroporto de Gozonhas. E a Martícia Addams vai virar ministra do Prazer Aéreo! E a única companhia aérea que segue os conselhos da ministra ao pé da letra é a Varig: Viação Aérea Relaxa I Goza! Rarárá! E tá lançado o kit marta. Na compra de uma passagem você ganha o kit marta: Lexotan e camisinha. Lexotan pra relaxar e camisinha pra gozar. Relaxa no aeroporto e goza no avião. Só não vá gozar no tapete vermelho da TAM. Rarárá! E uma amiga minha

quer gozar com o comissário de bordo. “Por favor, um boquete quente, sem açúcar.” E na fila do check-in, em vez de ter um chilique, você tem um orgasmo! E um leitor me disse que estava no aeroporto com a mulher dele, o vôo atrasado, quando ouviu na televisão o conselho da Marta: “Relaxa e goza”. Aí eles seguiram o conselho e foram pro banheiro. O problema é se o avião atrasa nove horas. Aí apela pro Viagra. Aliás, a Gol, em vez de barra de cereal, podia dar barra de Viagra! Rarará! E a Marta tá certa: pra tirar o atraso, nada melhor que gozar. E adorei a charge do Lute: “Atenção, torre! Atenção, torre! Estamos com problemas de comunicação. Aguardo instruções!”. “RELAXA E GOZA!” Rarará! É mole? É mole, mas sobe! Ou, como diz o outro: é mole, mas sobe mais rápido que avião! Antitucanês Reloaded, a Missão. Continuo com a minha heróica e mesopotâmica campanha “Morte ao Tucanês”. Acabo de receber mais um exemplo irado de antitucanês. É que em Guarulhos, local do aeroporto de Cumbica, tem uma rua chamada Gozolândia. É verdade! Relaxa e Gozolândia! Mais direto, impossível. Viva o antitucanês. Viva o Brasil! E atenção! Cartilha do Lula. Mais um verbete pro óbvio lulante. “Martírio”: aguentar a companheira Marta relaxando e gozando. Rarará! O lulês é mais fácil que o inglês. Nós sofre, mas nós goza. Hoje, só amanhã! Que eu vou pingar o meu colírio alucinógeno! E Vavá indo, que eu não vou!

FSP – 15/06/2007

Estudantes se dividem sobre saída de reitor da Unifesp

fora

'Temos de tirar corrupto da reitoria'

DA REPÓRTER LUCIANA

Com caneta e prancheta nos mãos, a estudante de biomedicina Mayara Votto Valois, 23, tentava obter um arquirim apoio para uma lista de abaixo-assinado pedindo a saída imediata do professor Ulysses Fagundes Neto da reitoria.

Não era difícil. Ela estava no DCE (Diretório Central dos Estudantes), uma espécie de Q.G. pró-afastamento do reitor.

"Ele tem de sair. Se for preciso, sou favorável à invasão da reitoria. Mas espero que essa seja a última alternativa", disse.

FOLHA - Como você viu a aplicação do reitor?

MAYARA VOTTO VALOIS - O que ele fez foi um desrespeito à sociedade brasileira. É tomar uma atitude é mais do que um direito, é um dever. A gente tem de reivindicar, sim, tirar esse reitor corrupto do cargo, pois ele não corresponde à pessoa pública que deveria ser. Para ser reitor o mínimo que tem de ter é o conhecimento básico sobre o que fazer com o dinheiro que tem em mãos.

FOLHA - Mas diz disse que ele se esquivou.

VALOIS - Ele é um desprezado para ocupar um cargo tão importante, numa universidade tão importante. Não sabe os deveres que tem como reitor e como administrador.

FOLHA - Você defende uma invasão da reitoria?

VALOIS - Devem ser tomadas todas as medidas possíveis antes de uma invasão. Temos de pressionar da melhor forma. Se for necessário, que seja invadida. Mas essa atitude tem de ser muito bem pensada.

fica

'Acho que não há motivo para afastamento'

DA REPÓRTER LUCIANA

A médica-residente Luciane Botelho, 27, está distante das passistas e das idéias dos manifestantes do DCE (Diretório Central dos Estudantes) contra o reitor da Unifesp.

De jaleco branco com o nome bordado no bolso, a residente afirma que todo mundo tem o direito de errar e, por isso, entende que o professor Ulysses Fagundes Neto não deve sair da reitoria da Unifesp.

"Tem muita gente dizendo para ele se afastar, né? Mas eu acho que não há motivo", afirmou.

FOLHA - Como você avalia a situação do reitor?

LUCIANE BOTELHO - Não tenho acompanhado muito. Vi que o reitor afirmou que usou o dinheiro e reconheceu que errou. Acho que todo mundo tem o direito de errar.

FOLHA - Você defende a saída dele do cargo?

BOTELHO - Não, acho que ele deve ficar. O reitor fez muita coisa boa para a universidade. Ampliou a Unifesp, fez um prédio, apostou ali todo o dinheiro [de uma apostando para um edifício], que é usado para pesquisa. Ele realmente trouxe melhorias.

FOLHA - Como vê o momento que pede a saída dele?

BOTELHO - Eu não sei. Acho que o motivo não é suficiente. O reitor devolveu todo o dinheiro do cartão corporativo. Se ele sabia que era errado e está arrependido, isso eu não sei. Entendo que ele devolveu toda a verba e disse que foi um equívoco. Acho que não é motivo suficiente para pedir o afastamento dele da reitoria.

SEXTA-FEIRA, 18 DE ABRIL DE 2009

FOLHA DE S. PAULO

Data de recebimento: 15/05/2011

Data de aprovação: 14/06/2011

O Estudo de Mecanismos Verbais de Interação na Língua Portuguesa: Contribuições Sistêmico-Funcionais

The Study of Verbal Mechanisms of Interaction in the Portuguese Language: Systemic-Functional Contributions

*Lucélio Dantas de Aquino¹
Maria Medianeira de Souza²*

RESUMO: A Linguística Sistêmico-Funcional – LSF – traz à tona a necessidade de se compreender a linguagem como um sistema sociosemiótico, regido por funções que desempenham papéis diferentes nos usos de uma língua. Partindo desse pressuposto, buscamos, com este trabalho, apresentar as bases teóricas da LSF, enfatizando a metafunção interpessoal da linguagem e seus respectivos recursos de interação, os quais serão exemplificados através de amostras de uso do gênero editorial. Para tanto, conjugamos a discussão de Halliday (1985; 2004), expoente da teoria sistêmico-funcional, com outras posturas teóricas, tais como Eggins (2004), Butt *et al.* (2001), Souza (2006), entre outros, para sintetizar o arcabouço teórico acerca da LSF, e exemplificá-lo, esperando, assim, contribuir com os estudos sistêmico-funcionais para a Língua Portuguesa. Os princípios teóricos dessa corrente nos fazem compreender que elementos linguísticos como o sujeito, os pronomes

¹ Aluno do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPgEL, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, nível doutorado.

² Doutora em Letras pela Universidade Federal do Pernambuco – UFPE e Professora Adjunto I, da Graduação e Pós-Graduação em Letras desta mesma instituição.

possessivos, os auxiliares modais e as interrogações são responsáveis por manifestar os diferentes graus de formalidade que se estabelecem nas interações sociais, bem como por expressar os papéis e as atitudes dos participantes inseridos nestas interações. Portanto, a língua realiza funções específicas por meio da sua lexicogramática, entre elas estabelecer relações com base nos seus contextos de uso, como os aqui demonstrados.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Sistêmico-Funcional; Lexicogramática; Metafunção interpessoal; Mecanismos verbais de interação; Língua Portuguesa.

1 Considerações iniciais

O objetivo deste artigo é contribuir com os estudos sistêmico-funcionais da Língua Portuguesa. Para tanto, tomaremos por base o preceito da Linguística Sistêmico-Funcional, de que a linguagem é composta por elementos que desempenham funções específicas, expressando e representando experiências internas e externas dos interagentes de uma situação interativa, revelando papéis e graus de influência mútua e organizando-se para construir o texto dessa interação. E como este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado *Mecanismos de construção de sentidos no gênero editorial: aspectos verbais e visuais* (AQUINO, 2010), nosso foco de estudo recai sobre a metafunção interpessoal da linguagem, uma vez que ela é a responsável por manifestar no texto os mecanismos verbais de interação.

Assim, a linguagem contém diversos recursos para realizar a interação, porém, devido à abordagem dada na referida

dissertação, apresentaremos as bases da teoria e refletiremos sobre alguns elementos, a saber: sujeito, pronomes, auxiliares modais e interrogações. Nesse quadro, a tônica deste trabalho consiste em refletir teoricamente sobre a metafunção interpessoal da linguagem e a contribuição dessa metafunção para o estudo da Língua Portuguesa. Para tanto, exemplificaremos a teoria discutida com fragmentos do gênero editorial.

2 Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma corrente teórica de base funcionalista que tem em M. A. K. Halliday o seu maior expoente. Para esse estudioso, o texto e o contexto devem ser levados em consideração em uma abordagem semântico-funcional da linguagem. Sobre isso, Eggins (2004, p. 20-21) afirma que a LSF pode ser descrita como uma aproximação semântico-funcional da linguagem que explora como as pessoas usam a linguagem em diferentes contextos e como a linguagem é estruturada para uso como sistema semiótico. Desse modo, falar em texto é falar da linguagem em uso, em interação, em escolhas que fazemos diante de um repertório de possibilidades que a língua oferece.

Por isso, Halliday (2004) assume a corrente sistêmico-funcional como uma teoria que observa a língua enquanto escolha, ou seja, sempre que se usa determinada construção linguística, estamos empregando, nessa construção, escolhas que constroem a significação do discurso na interação entre os usuários.

Com relação às escolhas empregadas na construção de textos, Moreira-Ferreira (2006, p. 37) afirma que elas, “pelo fato de englobar aspectos funcionais, semânticos, contextuais e

semióticos, [...] são feitas para gerar significados a esses textos que o usuário da língua faz valer-se dessa interação social”. Assim sendo, sempre que houver uma interação social na qual as pessoas concretizem seus dizeres por meio de textos (falados ou escritos) e na qual se busquem realizar sentidos com base no uso, será desse fenômeno que a LSF se ocupará.

Sob essa ótica, devemos encarar a LSF não como um conjunto de regras, mas, sim, como um aparato teórico-metodológico de descrição, interpretação e análise de textos, sendo, portanto, o texto o objeto de estudo dessa corrente teórica. Por esse viés, não podemos nos esquecer de mencionar que parte fundamental na construção social de textos está no contexto.

Butt et. al. (2001) nos afirmam a existência de dois contextos no âmbito da LSF que são complementares: o contexto de cultura e o contexto de situação. Dessa maneira, um texto, para existir, tem que fazer parte de uma cultura e realizar funções específicas. Pensando assim, citamos Butt et. al. (2001, p. 3) quando afirmam que “a combinação do contexto de cultura e contexto de situação resulta em diferenças e semelhanças entre uma parte de linguagem e outra”³, ou seja, dependendo do contexto de cultura e do contexto de situação nos quais usuários da linguagem se comunicam por meio de textos, diversas formas textuais se fazem disponíveis na cultura e, para isto, escolhas entre essas formas devem ser feitas para que a linguagem cumpra seu propósito comunicativo.

As escolhas textuais nesta cultura, de acordo com a situação de interação, podem ser iguais ou diferentes, isto é, podemos escrever um bilhete para informar aos nossos pais que fomos ao mercado, bem como podemos receber um bilhete de

³ Original: “The combination of context of culture and context of situation results in the differences and similarities between one piece of language and another” (BUTT et. al., 2001, p. 3).

nosso chefe dizendo que temos uma reunião às dezessete horas da quinta-feira. Podemos também receber um ofício circular, ou um e-mail, informando sobre a referida reunião. Como vemos, os gêneros estão disponíveis para as escolhas dos interactantes da linguagem que farão uso em contextos de situação específicos. Sendo assim, relacionados ao contexto de cultura e ao contexto de situação estão o gênero e o registro, respectivamente. Gênero é o produto de um contexto de cultura e o registro é o produto do contexto de situação.

2.1 Contexto de cultura

Conforme a LSF, uma das formas de caracterizar as escolhas que fazemos diante das escolhas que poderíamos ter feito é por meio do contexto de cultura. Nele encontramos diversos gêneros, tendo cada cultura seus tipos particulares de manifestação da linguagem.

Conforme Butt et. al. (2001, p. 3), podemos descrever o contexto de cultura como a soma dos diversos significados possíveis de significar naquela cultura particular. Por esse viés, ao adentrarmos em um campo de atividade humana, estamos inseridos em uma cultura que, por meio da linguagem, realiza significados, sendo esses significados frutos de escolhas que a cultura disponibiliza. Vale lembrar que é no contexto de cultura que os gêneros são reconhecidos e legitimados pelos interactantes da linguagem.

Assim, ao produzir um currículo, por exemplo, o profissional ou concorrente a um cargo institucional irá utilizar normas e particularidades desse gênero, que são determinadas pela cultura do domínio discursivo. É dentro do contexto de cultura que falantes e escritores usam a linguagem em contextos mais específicos ou situações (BUTT et. al., 2001, p.3). Nele

estão englobados tudo o que pode ou deve ser falado e os demais recursos semióticos da linguagem, como o não-verbal e o ambiente como um todo, realizando, assim, uma ligação entre o texto e a real situação em que ele se manifesta.

2.2 Contexto de situação

O contexto de situação é a outra forma de caracterizar as escolhas que fazemos para realizar interações sociais por meio da linguagem. Enquanto o contexto de cultura realiza-se por meio do gênero, compreendendo todo o sistema semântico da linguagem, o contexto de situação realiza-se por meio do registro e é uma representação abstrata do entorno em termos de categorias gerais que tem importância para o texto (GHIO; FERNÁNDEZ, 2008).

Butt et. al. (2001) afirmam que a LSF se refere a três aspectos, ou parâmetros do contexto de situação, que desempenham funções específicas no uso da linguagem. Esses aspectos, ou variáveis, como Souza (2006) aborda, são essenciais na composição dos discursos que permeiam nossa sociedade e, conseqüentemente, são também características de uma cultura, por isso a indissociabilidade dos dois contextos: cultura e situação. Portanto, os aspectos a que se referem os autores supramencionados são: *campo*, *relação* e *modo*. Eles realizam o registro, ou seja, “um conjunto de escolhas de elementos da linguagem que fazemos em diferentes contextos em termos dessas três variáveis” (MEURER, 2008).

Acerca do contexto de situação, Ghio e Fernández (2008, p. 34) apresentam o seguinte exemplo:

[...] Refere-se a todos os fatores extralinguísticos que tem importância no mesmo texto. Os fatores irrelevantes não se levam em conta. Por exemplo, o frio pode ser relevante para uma conversação sobre a saúde dos falantes, mas é irrelevante

em uma conversação sobre astronomia, embora tenha lugar em uma noite fria de inverno⁴ (GHIO; FERNÁNDEZ, 2008, p. 34).

Como apresentam as estudiosas, uma mesma palavra não será usada em contextos diversos com a mesma finalidade, pois, devido à necessidade e relevância de um dado elemento que está fora do âmbito linguístico é que fazemos as escolhas linguísticas para que materializem a significação dos nossos dizeres. Sendo assim, devemos entender o contexto, seja ele imediato ou não, como o sistema semiótico de nível superior no qual está imersa a linguagem (GHIO & FERNÁNDEZ, 2008). E sendo, portanto, o contexto de situação constituído dos três aspectos anteriormente referidos, vale especificar cada uma deles para melhor compreensão.

2.2.1 Aspectos: campo, relação e modo

Sendo o registro uma variedade do uso convencional do discurso, as formas de sua configuração pautam-se em três componentes da situação: campo, relação e modo, os quais, de acordo com Ghio & Fernández (2008, p. 45), caracterizam-se como:

- 1) **Campo:** o uso que se faz da língua varia segundo os diferentes tipos de ação social. Em parte, as ações têm a ver com o assunto, de maneira que o campo do uso discursivo inclui também o tópico. Portanto, o campo discursivo é, antes de tudo, um campo de ação.
- 2) **Relação:** refere-se ao grau de formalidade entre os participantes da interação, tais como professor/alunos; vendedor/cliente; médico/paciente; pais/filhos; os meninos que

⁴ Original: “[...] Se refiere a todos los factores extralingüísticos que tienen importancia en el texto mismo. Los factores irrelevantes no se tienen en cuenta. Por ejemplo, el frío puede ser relevante para una conversación sobre la salud de los hablantes, pero es irrelevante en una conversación sobre astronomía, aunque ésta tenga lugar em uma fría noche de invierno” (GHIO & FERNÁNDEZ, 2008, p. 34).

interagem em grupos de pares, as pessoas que se encontram. A denominação genérica deste tipo é a de papel. As conferências, os serviços religiosos, as festas constituem cenários definidos nos quais se estabelecem relações de papéis institucionalizadas, que Halliday caracteriza como *modelos estabilizados de relações discursivas* (1978:222).

3) Modo do discurso: este termo se aplica para referir ao meio que se realiza o discurso ou texto: oral ou escrito, mas também tem a ver com os canais retóricos que se empregam: audiovisual, áudio [...]. Também se refere ao modo como se organiza e progride o fluxo da informação (grifos das autoras)⁵.

Retomamos o conceito principal da LSF para endossar o propósito dos aspectos *campo*, *relação* e *modo* na linguagem. Sendo a linguagem composta por uma rede de sistemas, essas três variáveis vão ativar uma rede semântica de escolhas que servirão aos interlocutores de uma dada comunidade linguística a realizarem, através de suas escolhas e do ambiente em que está sendo constituído o registro, uma ação social que, por meio da cultura permeadora deste espaço, receberá a denominação de gênero.

Como vemos, não se pode desvincular o contexto de cultura do contexto de situação e nem desprezar os aspectos

⁵ Original: “**1) Campo:** el uso que se hace de la lengua varía según los diferentes tipos de acción social. En parte, las acciones tienen que ver con el asunto, de manera que el campo del uso discursivo incluye también el tópico. Por lo tanto, el campo discursivo es antes que nada un campo de acción.

2) Relação: refiere al grado de formalidad entre los participantes de la interacción, tales como profesor/alumnos; vendedor/cliente; médico/paciente; padres/hijos; los chicos que interactúan en grupos de pares, las personas que se encuentran en el colectivo. La denominación genérica de este tipo de relaciones es la de rol. Las conferencias, los servicios religiosos, las fiestas constituyen escenarios definidos en los que se establecen relaciones de rol institucionalizadas, a las que Halliday caracteriza como *modelos estabilizados del tenor del discurso* (1978:222).

3) Modo del discurso: este término se aplica para referirse al medio en que se realiza el discurso o texto: oral o escrito, pero también tiene que ver con los canales retóricos que se emplean: audiovisual, solo audio [...]. También refiere al modo en que se organiza y progresa el flujo de la información” (GHIO & FERNÁNDEZ, 2008, p. 45, grifos dos autores).

constituintes desse último, pois, para que haja uma ação social, é necessário haver o lugar onde essa ação se concretizará. Nesse sentido, contextos e variáveis configuram-se como indispensáveis aos estudos sistêmico-funcionais, haja vista que os contextos afetam diretamente as escolhas léxico-semânticas realizadas. Isso se reflete nas três funções da linguagem propostas por Halliday (1985): as metafunções da linguagem.

3 Metafunções da linguagem

Partindo do princípio de que as escolhas que fazemos estão, contextualmente, ligadas aos aspectos constituintes da situação e que esses parâmetros determinam essas escolhas justamente por refletirem as funções que constituem os propósitos principais da linguagem, devemos entender com mais clareza o papel de cada uma dessas funções. Lembramos que as escolhas linguísticas são materializadas na lexicogramática⁶ e realizam semanticamente sentidos. Nessa acepção, a linguagem, para a LSF, se realiza por meio de metafunções.

Nas palavras de Halliday (2004), as funções básicas da linguagem são duas: uma que produz os sentidos da experiência humana, representando os processos juntamente com os participantes e circunstâncias, e a outra sendo aquela que representa as relações sociais. Para ele, a primeira metafunção, aquela que constrói as experiências humanas, é chamada de *ideacional*. Ela é responsável por nomear coisas, interpretando-as em categoriais; por conseguinte, essas categoriais são, mais adiante, interpretadas em taxonomias. Nesse sentido, a linguagem provê uma teoria da experiência humana e certos recursos da lexicogramática são dedicados a essa função.

⁶ Halliday (1985) apresenta a lexicogramática como um subsistema do sistema linguístico que é responsável por permitir a realização de significados no fraseamento, composto pela gramática e pelo vocabulário.

A segunda metafunção a que se refere o autor é a *interpessoal*. Segundo ele, essa função desempenha as variadas relações pessoais e sociais com as pessoas que nos rodeiam. A oração nessa metafunção é vista além da representação de algum processo com seus participantes e circunstâncias, é vista como proposição ou proposta a partir das quais informamos, questionamos, damos ordens ou fazemos ofertas, além de expressarmos nossa avaliação e atitude em relação a quem estamos nos dirigindo ou sobre o qual estamos falando. Desse modo, Halliday (2004, p. 29-30) afirma que: “se a função ideacional da gramática é ‘linguagem como reflexão’ esta é ‘linguagem como ação’”⁷.

Como afirma o autor, essas são as duas funções básicas da linguagem e cada uma desempenha significados diferentes em uma oração, configurando duas redes de sistemas distintos. Nesse sentido, toda mensagem diz de um conteúdo endereçado a alguém. E, pela necessidade de organização dessas funções no texto, outra função é emanada da linguagem – a metafunção *textual*. O seu papel na linguagem está em organizar o fluxo discursivo em seus movimentos sucessivos de interação e manter a coesão no texto (HALLIDAY, 2004). De forma sintética, Ghio e Fernández (2008, p. 91) afirmam que “as metafunções ideacional (experencial e lógica), interpessoal e textual do sistema semântico se manifestam simultaneamente na estrutura da *oração*, que é a unidade central ou básica do extrato léxico-gramatical, porque as demais unidades podem entender-se a partir dela” (grifo das autoras)⁸.

⁷ Original: “the ideational function of the grammar is ‘language as reflection’, this is ‘language as action’” (HALLIDAY, 2004, p. 29-30).

⁸ Original: “Las metafunciones ideacional (experencial y lógica), interpessoal y textual del sistema semântico se manifiestan simultáneamente en la estructura de la *cláusula*, que es la unidad central o básica del estrato léxico-gramatical, porque las demás unidades pueden entenderse a partir de ella” (GHIO & FERNÁNDEZ, 2008, p. 91).

Nessa perspectiva, é na oração que se conjugam essas metafunções que se projetam verbalmente para produzir os sentidos desejados. Dessa forma, semântica e lexicogramática se organizam em conjunto para realizar as metafunções, fornecendo o repertório linguístico do qual o produtor de um texto escolherá o que é pertinente à sua produção. Apresentamos, a seguir, as metafunções da linguagem propostas por Halliday, dando ênfase à metafunção interpessoal⁹, observando-a em exemplos da Língua Portuguesa.

3.1 Metafunção ideacional

Relacionada à variável *campo*, a metafunção ideacional representa, na oração, os processos da experiência humana do mundo. Essa metafunção subdivide-se em duas outras funções: a experiencial e a lógica. Segundo Ghio e Fernández (2008, p. 93), quando se trata da metafunção ideacional na perspectiva experiencial, “a linguagem permite aos seres humanos construir uma imagem da realidade que os rodeia e de sua própria realidade interior”¹⁰ e, quando se trata da perspectiva lógica, as autoras afirmam que a linguagem oferece recursos para formar frases, orações, palavras etc., ou seja, os complexos gramaticais.

No nível da oração, essa metafunção é observada no sistema de transitividade. Sobre este sistema, baseada em Halliday (1985; 2004), Souza (2006, p. 50) afirma que

⁹ No contorno teórico-metodológico que rege a LSF, a ordem de apresentação das metafunções dá-se da metafunção ideacional, passando pela metafunção interpessoal e chegando à metafunção textual, porém, como nosso estudo recai sobre a metafunção interpessoal na Língua Portuguesa, alteramos a ordem de apresentação, colocando-a ao final, posto que dedicamos a ela mais empenho, tanto na apresentação quanto na exemplificação.

¹⁰ Original: “El lenguaje permite a los seres humanos construir una imagen mental de la realidad interior” (GHIO & FERNÁNDEZ, 2008, p. 93).

permite identificar as ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso e que realidade está sendo retratada, já que é através da linguagem que falamos de nossas experiências, das pessoas, objetos, abstrações, qualidades, estados e relações existentes no nosso mundo exterior e interior (SOUZA, 2006, p. 50).

A forma de identificar essas ações expressas pelo sistema de transitividade se dá por meio de três elementos: os processos, os participantes e as circunstâncias. Os processos¹¹ são referentes às ações que são realizadas na linguagem. Na gramática tradicional, os processos equivalem como verbos. Os participantes são inerentes aos processos e constituem-se por grupos nominais, o que tratamos como sintagmas nominais. As circunstâncias relacionam-se aos processos, podendo ser *de extensão*, *de causa*, *de localização*, *de assunto*, *de modo*, *de papel* e *de acompanhamento*. Na gramática tradicional da língua portuguesa, as circunstâncias são equivalentes aos sintagmas adverbiais e advérbios. Por conseguinte, esses três elementos são observados em um conjunto para se verificar os sentidos ideacionais expressos na oração, isto é, a representação das experiências exteriores e interiores vivenciadas pelo ser humano.

3.2 Metafunção textual

A metafunção textual relaciona-se à variável de registro *modo*. Ela dá significação à mensagem expressa na oração através de recursos que materializam os significados ideacionais e interpessoais. Além disso, conforme aponta Halliday (2004), ela é responsável pela expressão da estrutura e formato do texto.

¹¹ Conforme Halliday (2004), os processos são seis e se dividem em principais e secundários. Os principais são os materiais, os mentais e os relacionais e os secundários são os comportamentais, os verbais e os existenciais.

Os sistemas que regem a expressão da metafunção textual são os sistemas de informação ou tema. Cada sistema comporta dois elementos que podem ser observados na oração: *dado* e *novo* para o sistema de informação; e *tema* e *rema* para o sistema de tema. Sobre estes sistemas Ghio e Fernández (2008) afirmam que o *sistema de tema* tem a ver com a organização da informação no interior da oração e, conseqüentemente, tem a ver também com a organização do texto. As autoras afirmam, também, que o *sistema de informação* é empregado para dar destaque ao que é novo na oração em detrimento do que já é conhecido do leitor, ou do que está sendo retomado no fluxo textual. Em síntese, essa metafunção expressa a mensagem na oração, organizando-a e estruturando-a de forma coesa e coerente, de acordo com cada um dos sistemas: informação e tema.

3.3 Metafunção interpessoal

A metafunção interpessoal da linguagem está associada ao aspecto *relação* que compõem a tríade constituinte do contexto de situação. Como foi dito, essa variável é responsável pelo grau de envolvimento que se estabelece nas interações sociais e pelas expressões dos papéis e das atitudes dos participantes inseridos nestas interações. Desta forma, Segundo Halliday e Mathiessen (1997, *online*), “a metafunção **interpessoal** está preocupada com a interação entre falante e destinatário(s), os recursos gramaticais para **desempenhar** papéis sociais em geral, e papéis da fala em particular, em interações dialógicas; i.e. por estabelecer, trocar e manter relações interpessoais” (grifos dos autores)¹².

¹² Original: “The **interpersonal** metafunction is concerned with the interaction between speaker and addressee(s) the grammatical resources for **enacting** social roles in general, and speech roles in particular, in dialogic interaction; i.e. for

Nesse sentido, além de graus de formalidade, essa metafunção realiza papéis sociais como estabelecer, trocar e manter relações entre os falantes de uma língua. Em uma interação, os falantes/escritores realizam um papel em particular e atribuem a seus ouvintes/leitores outro papel complementar que é desejado pelo autor, pois é característica dessa metafunção estabelecer trocas, havendo, portanto, uma alternância dos papéis de oferecer e pedir bens e serviços (propostas) ou informações (proposições).

Ao utilizar a linguagem como bens e serviços, o locutor visa a influenciar o comportamento de alguém ou a atingir um determinado objetivo por meio das escolhas que realiza. A este interesse do locutor pode ser conferida a aceitação ou rejeição, obedecer ou desobedecer ao que lhe foi discursivamente apresentado. Em contrapartida, quando o papel é de informação, o uso da linguagem é de responsabilidade dos dois agentes da situação. Desse modo, ao utilizar a linguagem como informação, o locutor dará e pedirá informação. Isso se dá através de afirmações e, ou, interrogações, fornecendo a informação para que o outro envolvido na situação tome conhecimento, podendo esse outro optar por não responder ou contestar a informação. Assim, a interação fica marcada no discurso proferido por meio de elementos lexicogramaticais escolhidos em meio ao sistema, de modo que a língua oferece aos seus falantes, isto é, a serem usados como troca de significados entre os interlocutores.

Mas, para que possamos reconhecer na Língua Portuguesa os elementos que realizam a interação, devemos entender um pouco dos sistemas responsáveis por esta metafunção. De acordo com a LSF, a metafunção interpessoal realiza-se pelo sistema de modo e pelo sistema de modalidade. O primeiro, como já dissemos, estabelece as relações de papéis

entre escritor/leitor, e o segundo carrega o valor de verdade da mensagem escrita e a responsabilidade do escritor sobre o que está materializado.

3.3.1 Sistema de modo

Martin et. al. (1997) afirmam que o sistema de modo pertence à metafunção interpessoal da linguagem e é o recurso gramatical responsável para se perceber um movimento interativo no diálogo. Segundo esses autores, a distinção básica dentro do sistema gramatical de modo está entre os tipos de modo *imperativo* e *indicativo*. Com o tipo *indicativo*, tem-se uma distinção adicional entre os tipos *declarativos* e *interrogativos*. Sendo assim, este conjunto compõe o que por eles é chamado de tipos básicos de modo.

Em uma interação, esses tipos de modo são realizados através das escolhas que os usuários da linguagem fazem a partir de uma rede de sistemas que lhes é disponibilizado. Assim, conforme afirmam Ghio e Fernández (2008, p. 123), “ao realizar escolhas no sistema de *modo*, o falante assume um papel discursivo e fornece um papel complementar ao ouvinte: o que oferece/o que aceita ou recusa um oferecimento; o que ordena algo/o que cumpre a ordem; o que pergunta/o que responde” [grifo das autoras]¹³.

Portanto, essas relações entre os participantes é que vão construir os diálogos e, conseqüentemente, os sucessivos movimentos de interação. Sendo assim, o sistema de modo se realiza por duas categorias gramaticais, que são: as propostas e

¹³ Original: “Al realizar selecciones en el sistema de *modo* el hablante asume un rol discursivo y asigna un rol complementario al oyente: el que ofrece/el que acepta ou rechaza un ofrecimiento; el que ordena algo/el que cumple la orden; el que pregunta/el que responde”(GHIO & FERNÁNDEZ, 2008, p. 123, grifo das autoras).

as proposições, conforme aludido anteriormente. As propostas são intercâmbios de bens e serviços que podem ser oferecidos, aceitados, ou recusados, ou ordenados, ou seja, as propostas se realizam por meio do oferecimento quando o propósito é dar algo, e por meio da ordem quando se intui em ordenar, exortar ou suplicar. Já as proposições estão ligadas à troca de informação e se realizam por meio das orações declarativas ou das orações interrogativas.

Ainda de acordo com Ghio e Fernández (2008), ao oferecimento, à ordem, às declarativas e às perguntas se associam um conjunto de respostas desejáveis, ou esperadas, (que implicam apoio à proposta ou à proposição do falante) ou de alternativas para não acreditar (que implicam a possibilidade do ouvinte de questionar ou confrontar a proposta ou a proposição do falante). Por meio dessas funções de demanda e oferta realizadas pela linguagem, verificamos a constante interação na linguagem e os papéis que os participantes ocupam nesta interação.

3.3.2 Sistema de modalidade

A modalidade é uma das formas de realização da metafunção interpessoal. Segundo Halliday (2004), esse sistema atua como um avaliador em uma região de incerteza sobre o que está sendo expresso pelo orador, ou sobre o que é pedido para o ouvinte expressar; a modalidade realiza uma avaliação da validade do que é dito. A modalidade, quando empregada na linguagem, opera em graus intermediários, uma vez que representam/demonstram apreciação sobre o que se está dizendo. Diz-se, portanto, que são graus intermediários por estarem entre os polos do ‘sim’ e do ‘não’, revelando indeterminação como ‘às vezes’ ou ‘talvez’. Há dois tipos de modalidade: a modalização e a modulação. A modalização se realiza por meio da probabilidade

e usualidade, e a modulação por meio da obrigação e disposição (inclinação e habilidade). Ghio e Fernandez (2008), conforme proposta elaborada por Halliday (1994), afirmam que:

A modalização está ligada ao modo *indicativo* e ao intercâmbio de informação: o significado é *talvez* (pode ser sim ou não) ou *às vezes, ocasionalmente* (tanto sim como não), quer dizer, expressa algum grau de probabilidade ou de habilidade.

A modulação se vincula com o modo imperativo e o intercâmbio de bens e serviços: o significado é “x quer que/se necessita x”, quer dizer, expressa certo grau de obrigação ou inclinação (GHIO; FERNÁNDEZ, 2008, p. 132).¹⁴

Assim, entendemos que a modalização e a modulação são responsáveis por intercambiar informações e bens e serviços, respectivamente, apontando probabilidade ou obrigação. A *modalização*, ou modalidade epistêmica, e a *modulação*, ou modalidade deôntica, podem ser realizadas por auxiliares modais, advérbios, dentre outros. Quando falamos em *modalização*, nos referimos às proposições elaboradas para transmitir ou pedir informações, produzindo significados de dúvida ou certeza sobre o que é declarado, ou perguntado. Quando falamos em *modulação*, nos referimos às propostas para pedir ou oferecer bens e serviços. Esses dois sistemas são verificados na linguagem pelo emprego de recursos que realizam graus diferentes de significações.

Conforme Bressane (2007), a modalização pode ocorrer em graus, indo desde o ponto de certeza, por meio de declarativa, passando pela ampliação da certeza, quando a

¹⁴ Original: “La modalización está ligada al modo *indicativo* y el intercambio de información: el significado es *quizás* (puede ser si o no) o *a veces, ocasionalmente* (tanto sí como no), es decir, expresa algún grado de probabilidad o de habitualidad. La modulación se vincula con el modo *imperativo* y el intercambio de bienes y servicios: el significado es ‘x quiere que/se necesita x’, es decir, expresa cierto grado de abligación o de preferència o inclinación” (GHIO & FERNÁNDEZ, 2008, p. 132).

proposição é enfatizada (grau alto), pela incerteza da proposição (grau médio) e pela capacidade de elementos gerarem dúvidas com relação à proposição (grau baixo).

Sobre modulação, a referida autora afirma que também podem ser percebidas graduações altas, médias ou baixas, pelo emprego de recursos de linguagem. Na modulação de obrigação, o grau alto pode ser realizado por uma ordem, o grau médio equivale, em geral, a uma necessidade e o grau baixo realiza-se como uma permissão. Na modulação de inclinação, o grau alto tem o tom da convicção, o grau médio se realiza como uma atitude e grau baixo como um compromisso (BRESSANE, 2007).

Os dois subsistemas, com seus graus de significação pelo emprego de recursos específicos, codificam significados de aproximação, afastamento, credibilidade, relevância etc. Vejamos, no tópico a seguir uma demonstração da construção destes significados que materializam o sistema de modo e o sistema de modalidade na língua portuguesa.

3.4 Mecanismos verbais de interação na Língua Portuguesa

Os sistemas de modo e de modalidade que apresentamos e que materializam a metafunção interpessoal da linguagem são realizados por recursos específicos, como: sujeito, pronomes, advérbios, adjetivos, auxiliares modais, interrogações, entre outros. Tendo em vista a nossa proposta de contribuir com os estudos sistêmico-funcionais para a Língua Portuguesa, descrevemos e exemplificamos alguns deles com base em exemplos retirados do gênero editorial¹⁵. Quais sejam: sujeito, pronomes, auxiliares modais e interrogações.

¹⁵ Os editoriais são identificados por um código que comporta: sigla da revista EP para *Época* ou VE para *Veja*; número do mês em que o texto foi publicado (01 ou 02...); e ano (03 – 2003 ou 09 – 2009). Exemplo: EP0103.

3.4.1 Sujeito

Conforme Halliday (2004), o sujeito é o responsável pelo sucesso de uma proposição, servindo de referência para uma possível afirmação ou negação da informação. Sendo assim, a responsabilidade do sujeito consiste em fazer com que a oração funcione como um evento interativo.

Em uma oração, o sujeito é acompanhado do verbo e do restante da oração, configurando o que se chama, na LSF, de estrutura do modo. Sujeito e finito formam o bloco modal e os demais elementos formam o resto. Vejamos o exemplo¹⁶ a seguir:

Exemplo a – Sujeito na oração:

VEJA	PUBLICA	NESTA EDIÇÃO UM LEVANTAMENTO PORMENORIZADO DE UM FENÔMENO (...). (VE0503)
Sujeito	Finito (verbo conjugado)	Resto
<i>Bloco modal</i>		

Como vemos, o conteúdo da informação da oração é desencadeado, tendo o sujeito como ponto de partida, por isso ele é responsável por estabelecer o intercâmbio de informação na oração. Por esse ângulo, podemos interpretar o sujeito tal qual na Gramática Tradicional (GT). Tomando por base a

¹⁶ Os exemplos que apresentaremos neste capítulo fazem parte de nosso *corpus* e, quando chegarmos à análise, sinalizaremos a sua coocorrência no texto da dissertação por meio de um asterisco.

gramática da língua portuguesa, na voz de Bechara (2004, p. 409), “chama-se sujeito à unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração”. Por essa afirmação do gramático, entendemos que o sujeito é um elemento nominalmente explicitado na oração. Outras formas, porém, de codificar o sujeito na oração são as formas pronominais, como, por exemplo, os *pronomes retos* e, também, as *desinências verbais de número e pessoa*, ou, como chamamos em uma análise morfológica, os morfemas que indicam os sujeitos gramaticais. Com relação às desinências, são tomadas como formas de marcação do sujeito no discurso o *-o* e o *-mos*, 1ª pessoa do singular (**P1s**) e 1ª pessoa do plural (**P1p**), respectivamente.

Sobre a questão pronominal, entendemos que a utilização dos pronomes retos (eu, tu, ele, nós, vós, eles) atua na linguagem como forma de interação, podendo manifestar a presença do falante/produtor de um texto e compartilhar a informação como sendo de consenso geral. Sendo assim, estes pronomes, em uma perspectiva interpessoal, promovem no texto a marcação da pessoa gramatical. Outro pronome que, hoje, é comumente usado com a função de pronome reto é o *você*.

As desinências verbais também marcam, assim como os pronomes retos, a voz do autor em um texto, ou melhor, indicam a pessoa gramatical do discurso **P1s** ou **P1p**. Vejamos alguns casos:

Exemplo b – desinência de P1s:

Estas lembranças, que **carrego** em minha memória, nada tem a ver (...).

(EP0503)

Exemplo c – desinência de P1p:

Para acompanhar a reportagem de capa, **temos** um presente para os leitores (...).

(EP0109)

Sob essa ótica, quando, no discurso, a pessoa gramatical muda da P1s para a P1p, automaticamente mudamos a conjugação do verbo, isto implica diretamente nas relações sociais e comunicativas que se realizam entre os usuários da linguagem, uma vez que, no singular, o processo verbal tem um referente particular e, quando a desinência é plural, subentende-se que, além do orador, existem outros interlocutores presentes no discurso. Dessa forma, por essa concordância entre o sujeito e a forma conjugada do verbo é que Butt et. al. (2001) afirmam existir fortes sinais da relação Sujeito-finito, haja vista esse último (o verbo) refletir o primeiro (sujeito), ou seja, aquele que enuncia, ou sobre quem é falado no enunciado.

3.4.2 Pronomes possessivos e de tratamento

Assim como os pronomes pessoais retos, os pronomes possessivos e de tratamento materializam a pessoa que produz e a pessoa que interpreta o discurso. Os pronomes possessivos, especificamente os de P1p, segundo Souza (2007), manifestam a autoria em um texto. Desse modo, são responsáveis também por coadunar os participantes do discurso na enunciação proferida.

Na gramática da língua portuguesa, os pronomes possessivos são aqueles que indicam posse, mas como esta não é a única função de um pronome possessivo e, como na LSF toda significação parte de um contexto, entendemos que os pronomes possessivos são elementos interativos que unem os participantes

em um texto, fazendo-os agir na mesma direção e, no caso do editorial, serve também como recurso de persuasão, já que aquilo que é informado no gênero pode ser colocado, pelo pronome possessivo, como sendo o pensamento de toda a sociedade. Vejamos, a seguir, um exemplo que denota o referido sentido manifestado pelo pronome possessivo.

Exemplo d – pronome possessivo:

Com o agravamento da crise econômica global, os analistas estimam que **nossos** bancos tenham feito (...)

(EP0509)

Quanto aos pronomes de tratamento, eles são responsáveis por materializar no texto o participante externo, no caso, o leitor, estabelecendo, portanto, uma relação dialógica e mais próxima com ele. Na GT, esses pronomes são apresentados e discutidos no tópico dos pronomes pessoais. Bechara (2004, p. 165) coloca-os como “*formas substantivas de tratamento*” ou “*formas pronominais de tratamento*”, sendo o pronome *ocê* colocado nessa segunda categoria. Ainda sobre os pronomes de tratamento (*ocê, o senhor, a senhora*, entre outros), o gramático aponta para o fato de que eles são formas indiretas de tratamento “da 2ª pessoa que levam o verbo para a 3ª pessoa”. Observemos o seguinte exemplo:

Exemplo e – pronome de tratamento:

Só um único assunto pode ser capa, mas todos estão na revista que **ocê** tem nas mãos.

(VE0509)

Portanto, esses elementos são utilizados pelos produtores de um texto com vistas a indicar a pessoa gramatical que fala, ou com quem se fala. Nessa perspectiva, pronomes de tratamento (no caso do você, usado comumente no português como pronome reto) atendem à metafunção interpessoal que externa o modo como a linguagem, com base nas escolhas que são feitas em contextos de situação, estabelece relação entre os participantes de uma determinada interação social, refletindo, principalmente, no grau de informalidade desta interação.

3.4.3 Auxiliares modais

Os *auxiliares modais* também desempenham na Língua Portuguesa relações interpessoais com base no uso que deles são feitos. Esses elementos, segundo Ghio & Fernández (2008, p. 133), “sempre são verbos finitos e, portanto, sempre formam parte de um bloco *modal* (...)”¹⁷, ou seja, em uma construção linguística os verbos principais podem vir acompanhados de um verbo modal, formando, assim, um bloco na unidade de análise da LSF: a oração.

Como apontam Souza e Heberle (2008), em confirmação ao que já dissemos, os auxiliares modais são mais uma forma de a metafunção interpessoal se manifestar na linguagem, com a função de modalizar a ação realizada pelo verbo principal em uma determinada oração.

Na língua portuguesa, são exemplos de auxiliares modais, conforme Souza e Heberle (2008, p. 103), “*parecer, querer, poder, ser, dever, ter que* e outros”. Estes são recursos que segundo as autoras expressam a modalização e modulação que anteriormente foram apresentadas e que realizam relações

¹⁷ Original: “siempre son verbos finitos e por lo tanto siempre forman parte del bloque *modal* (...)” (GHIO & FERNÁNDEZ, 2008, p. 133, grifos das autoras).

interpessoais na linguagem. As autoras, ao estudarem os auxiliares modais em editoriais, concluem que:

No contexto da mídia impressa, o editorial se define como um gênero predominantemente argumentativo, com a peculiaridade de expor, não o ponto de vista de alguém em particular, mas ou de uma empresa jornalística, numa prova de que a *sedução* através do uso da língua não é de interesse tão somente pessoal. Expondo uma opinião institucional, o editorial quer buscar a adesão do leitor, convencê-lo de suas teses, porém sem o fazê-lo de forma impositiva. Um dos recursos para conseguir seu intento é utilizar a modalidade, seja através dos verbos modais, como *poder*, *haver*, *parecer*, seja por meio de advérbios de modo, entre outros (SOUZA & HEBERLE, 2008, p. 99).

Vejamos agora alguns exemplos destes auxiliares modais presentes em editoriais:

Exemplo f – auxiliar modal *dever*:

Outro assunto que mobilizou o país foi o anúncio de que a ministra da Casa Civil, Dilma Rousseff, submeteu-se à retirada de um câncer linfático e **deve** enfrentar agora a quimioterapia.

(EP0909)

Exemplo g – auxiliar modal *poder*:

No Brasil, os bancos **podem** até estar lucrando menos, mas a saúde do sistema como um todo vai muito bem, obrigado.

(EP0509)

Exemplo h – auxiliar modal *parecer*:

Os escândalos envolvendo irregularidades no Congresso **parecem** não ter fim.

(EP0909)

Cada um desses verbos modais pode expressar sentidos diversos de acordo com o contexto em que aparecem, podendo significar necessidade, obrigação, dever (*dever*), possibilidade ou capacidade (*poder*), e aparência ou dúvida (*parecer*). Desse modo, como são recursos da modalidade, os auxiliares modais podem funcionar ora como modulação ora como modalização. Em um gênero como o editorial, conforme Souza (2007), eles podem revelar o ponto de vista do autor, enfatizando, em alguns momentos, este ponto de vista, e, em outros, atenuando a opinião autoral. Desse modo, a utilização de auxiliares modais sempre corrobora a construção de sentidos interacionais de um texto.

3.4.4 Interrogações

Outro elemento capaz de expressar interação é a *interrogação*. Segundo Souza (2007, p. 1531, *online*), “dialogar com o leitor, estabelecendo uma parceria através de perguntas, consiste em uma expressiva manifestação da função interpessoal da linguagem porque, ao se fazer uma pergunta, se espera uma reação do interlocutor, ainda que o leitor não tenha condição de responder explícita e imediatamente”.

Com base nisso, percebemos a interrogação como meio de estabelecimento de diálogo entre os participantes de uma ação social. Por este motivo, quando utilizamos uma oração interrogativa, podemos destinar a ela duas funções discursivas: a primeira refere-se a um diálogo direto com o interlocutor (leitor, no caso de um texto escrito), exigindo, de alguma maneira, uma resposta por parte dele; e a segunda diz respeito a um diálogo que se trava entre autor e texto, ou seja, a interrogação é feita pelo autor sem vistas a uma resposta do público leitor, o que se pretende é contribuir com as ideias anteriormente expressas no texto, ou instigar o leitor para o que será enunciado

posteriormente. Vejamos exemplos das duas funções desempenhadas pelas orações interrogativas:

Exemplo i – *interrogação* (diálogo com o leitor):

Se já pagamos pela educação e pela saúde, por que não pagar também pela segurança?

(EP0509)

Exemplo j – *interrogação* (diálogo com o próprio texto):

Israel não deixou claro até agora qual é seu objetivo – assustar o Hamas, destruir suas bases de lançamento de foguetes ou eliminar o grupo?

(EP0109)

Os exemplos trazem, respectivamente, as duas formas de interação antes citadas. Além disso, vale salientar que, na gramática da língua portuguesa, as formas de reconhecimento de um discurso interrogado se dão pela presença inicial dos pronomes interrogativos (quem, quanto, qual e (o) que) e pela presença de pontuação específica, no caso, o ponto de interrogação. Todavia, se entendemos a linguagem como um ato funcional, temos que perceber as outras formas de materialização do elemento interrogação; isto porque, algumas vezes, as orações interrogativas podem aparecer com a ausência ou do pronome interrogativo ou da pontuação, como podemos ver no exemplo a seguir que ilustra a falta do ponto de interrogação.

Exemplo 1 – interrogação com ausência de elemento interrogativo

Quem é Diogo Mainard

(VE0603)

Nessa perspectiva, com base na *entonação* (HALLIDAY, 2004), podemos detectar a forma interrogativa da oração e, a partir daí, depreender os sentidos interpessoais que ela comporta. Isto porque a prosódia distingue na língua os conteúdos frásicas, fazendo com que possamos compreender os sentidos de uma construção, se interrogativa ou se afirmativa, por exemplo.

4 Considerações finais

Diante das discussões e exemplificações apresentadas neste artigo, acreditamos ter esclarecido conceitos que concernem à LSF, mais especificamente aqueles relacionados à metafunção interpessoal da linguagem e aos elementos que a materializam no texto. Sendo assim, reiteramos que o sujeito, em suas formas nominais e pronominais, os pronomes possessivos, os auxiliares modais e as interrogações são escolhas que fazem parte do repertório linguístico dos usuários da Língua Portuguesa e que, com o uso deles, é possível estabelecer relações interpessoais com os participantes que compõem uma determinada ação social, no caso, o editorial – gênero textual do qual nos valem para exemplificação dos mecanismos verbais de interação.

Percebemos, assim, que a metafunção interpessoal da linguagem, por meio destes mecanismos disponíveis na lexicogramática da Língua Portuguesa, pode construir sentidos

interpessoais que incidem na marcação dos participantes no texto, no desvelamento ou atenuação do tom de formalidade, bem como no estabelecimento de aproximações ou distanciamento entre os agentes da ação languageira.

Esperamos, portanto, que este trabalho possa ter contribuído para os estudos funcionalistas da linguagem e, em especial, para os estudos sistêmico-funcionais em Língua Portuguesa, particularmente na compreensão e observação da metafunção interpessoal com seus respectivos mecanismos de interação, o que pode vir suscitar outros estudos, tais como a dissertação de mestrado de Aquino (2010), do qual este artigo se constitui um excerto.

Referências Bibliográficas

AQUINO, L. D. de. **Mecanismos de construção de sentidos no gênero editorial**: aspectos verbais e visuais. Dissertação de Mestrado. Pau dos Ferros: UERN, 2010.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BRESSANE, T. Navegação e construção de sentidos. In: FERRARI, P. (Org.). **Hipertexto e hipermídia**: as novas ferramentas da comunicação digital. São Paulo: Contexto, 2007, p. 149-162.

BUTT, D. *et. al.* **Using Functional Grammar**: An Explorer's Guide. Second Edition. Sydney: Macquarie University, 2001.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: British Library, 2004.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. **Linguística sistêmico funcional**: aplicaciones a la lengua española. Santa Fe: Universidade Nacional Del Litoral, Waldhuter Editores, 2008.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. First edition. Londres: Edward Arnold, 1985 [1994].

_____. **An Introduction to Functional Grammar**. 3rd. edition. Rev. por MATHIESSEN, M.I.M. London: Arnold, 2004.

_____. ; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Systemic Functional Grammar: a first step into the theory**. 1997. Disponível em: <<http://whgsoft.com/siystemic/index.html>>. Acesso em: 13 de jun. de 2005.

MARTIN, J. R. *et al.* **Working With Functional Grammar**. London: Arnold, 1997.

MEURER, J. 1. Contexto: registro e gênero. In: **Uma introdução aos princípios teóricos e metodológicos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e suas aplicações** (no prelo).

MOREIRA-FERREIRA, M. C. **A interpersoalidade em blogs sob a perspectiva sistêmico-funcional**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2006.

SOUZA, M. M. de. **A autoria em editoriais jornalísticos: uma abordagem sistêmico-funcional**. 2007, *online*. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/95.pdf>>. Acesso em: 9 de agosto de 2008.

_____. **Transitividade e construção de sentido no gênero editorial**. Tese de Doutorado. Recife: UFPE, 2006.

_____; HEBERLE, V. M. Parece, deve, pode ser: investigando os auxiliares modais no editorial. In: FREITAS, A. C. de; RODRIGUES, L. de O.; SAMPAIO, M. L. P. **Linguagem, discurso e cultura: múltiplos objetos e abordagens**. Pau dos Ferros: Queima Bucha, 2008. p. 99-111.

Referências dos editoriais utilizados

Entre o amor e a guerra. **Época**. São Paulo: Globo, n. 556, 12 de jan. de 2009.

Insegurança para todos. **Época**. São Paulo: Globo, n. 263, 2 de jun. de 2003.

O Congresso, o câncer e a gripe suína. **Época**. São Paulo: Globo, n. 572, 4 de maio de 2009.

Os bancos daqui – e os lá de fora. **Época**. São Paulo: Globo, n. 563, 2 de março de 2009.

Otimismo contra a crise. **Veja**. São Paulo: Abril. Ed. 2102, Ano 42, n. 9, 4 de março de 2009.

Pela porta estreita. **Veja**. São Paulo: Abril. Ed. 1805, Ano 36, n. 22, 4 de jun. de 2003.

Quem é Diogo Mainardi. **Veja**. São Paulo: Abril. Ed. 1807, Ano 36, n. 24, 18 de jun. de 2003.

ABSTRACT: Systemic-Functional Linguistics (SFL) brings up the need to understand the language as a socio-semiotics system, which is ruled by functions that perform different roles in the uses of a language. Based on this assumption, we seek to present, in this paper, the theoretical basis of SFL, emphasizing interpersonal metafunction of language and its respective interactive resources, which will be exemplified through samples of use of the editorial genre. To this end, we combine the discussion of Halliday (1985, 2004), exponent of systemic-functional theory, with other theoretical positions, such as Eggins (2004), Butt *et al.* (2001), Souza (2006), among others, in order to synthesize the theoretical framework about SFL, and to exemplify it, thereby hoping to contribute to the systemic-functional studies to the Portuguese Language. The theoretical principles of that system enable the understanding that linguistic elements such as subject, possessive pronouns, modal auxiliaries and the interrogative structures are responsible for expressing different degrees of formality that are established in social interactions, and for expressing the roles and attitudes of the participants in these interactions. Thus, the language performs

specific functions through its lexicogrammar, among them to establish relations based on their contexts of usage, as we demonstrated here.

KEY WORDS: Systemic-functional linguistics; Lexicogrammar; Interpersonal metafunction; Verbal mechanisms of interaction; Portuguese language.

Data de recebimento: 31/05/2011

Data de aprovação: 14/06/2011

Formação Crítico-Reflexiva do Professor de Inglês de Escola Pública: Ressignificando a Prática Docente

Critical-Reflective Education of the English Teacher from Public Schools: Redefining the Teaching Practice

Norma Gisele de Mattos¹

Solange Maria de Barros²

RESUMO: Este artigo busca mostrar os resultados finais de uma pesquisa cujo objetivo foi verificar se a prática discursiva de uma professora de inglês de escola pública estaria em consonância com sua prática docente, haja vista o seu engajamento em grupos de estudos e projetos sociais na escola. A pesquisa é de cunho interpretativista. A geração de dados foi feita através de gravações de conversas informais. Para a análise de dados foram utilizadas as bases teóricas da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003) e do Realismo Crítico (BHASKAR, 1989, 1998, 2002).

PALAVRAS-CHAVE: Prática discursiva; Prática docente; Formação continuada.

¹ Mestre em Estudos de Linguagem pela UFMT. Professora do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

² Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Professora do Departamento de Letras e do Programa de Mestrado em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Professora convidada do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

1 Introdução

Nas últimas duas décadas, estudos acerca da formação inicial e continuada de professores têm sido a tônica nas discussões envolvendo o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE). Pesquisadores como Freire (1996), Alarcão (1996, 2002), Cox e Assis Peterson (2001, 2006), Libâneo (2002), Nóvoa (1997), Papa (2008), Perrenoud (1999), Pimenta (2002), Zeichner (1993), entre outros, têm se dedicado a investigar essa temática. Na maioria das vezes, a discussão tem como cerne a prática pedagógica do professor, através de uma boa articulação entre a teoria e a prática.

Neste artigo, apresentamos os resultados finais de uma pesquisa que foi desenvolvida em uma escola pública, com o objetivo de investigar de que maneira o *dizer* de uma professora de língua inglesa, com formação teórica sustentada na abordagem crítico-reflexiva, estaria em consonância ou dissonância com sua prática docente, haja vista que a professora participante da pesquisa esteve engajada em grupos de estudos na escola.

2 Formação crítico-reflexiva do professor de LE

O termo ‘reflexão’ passou a ser o componente central nas discussões teóricas, principalmente a partir da década de 1990. Dewey (1933, p.12) define reflexão como sendo um processo de investigação que emerge da dúvida e da hesitação em busca de evidências para solucionar problemas e emancipar o professor da prática meramente “impulsiva e habitual”.

Nessa mesma perspectiva, Schön (1983) apresenta a prática reflexiva como sendo o exame contínuo que o

profissional, nesse caso o professor, realiza sua prática tomando por base o conhecimento que dela possui. Em seu modelo de prática reflexiva, Schön (1983) apresenta três momentos reflexivos: *reflexão-na-ação* - implica refletir e tomar uma decisão no decorrer da ação sem interrompê-la, levando em conta seu conhecimento anterior como base para a tomada de decisão; *reflexão sobre a ação* - análise retrospectiva acerca da ação, internalizando-a e incorporando-a ao repertório de experiências adquiridas; e *reflexão sobre a reflexão-na-ação* - sistematização de sua ação que leva ao desenvolvimento e conhecimento pessoal.

Muitas têm sido as críticas sobre formação de professores nessa perspectiva. Contudo, a mais recorrente tem sido a dificuldade de ultrapassar o nível da teoria reflexiva e introduzi-la na prática. Vários estudiosos e educadores, brasileiros e estrangeiros, como Alarcão (1996), Cox e Assis Peterson (2001, 2006), Freire (1996), Libâneo (2002), Nóvoa (1997), Papa (2005; 2008), Perrenoud (1999), Pimenta (2008), Zeichner (1993), entre outros, admitem as contribuições da reflexão crítica, mas receiam que esse paradigma possa sofrer um reducionismo, caso essa reflexão não seja sistematizada e coletiva, uma vez que “o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir” (LIBÂNEO, 2002, p. 54).

Alarcão (1996) demonstra preocupação nessa abordagem, por achar mais um modismo, um *slogan* alienador. Essa preocupação, segundo ela, está relacionada ao grau de dificuldade de refletir, pois colocar a reflexão em prática não se restringe a descrever o que acontece em sala de aula, em diários e sessões reflexivas; esse processo vai muito além e exige muito trabalho. O fato de registrar e discutir os problemas que surgem durante a prática pedagógica não basta. Um professor alinhado a esse paradigma deve refletir acerca dos conteúdos ministrados,

se esses servem, de alguma forma, no contexto educacional, social e político em que trabalham.

O breve passeio teórico empreendido acima mostra o cenário da abordagem crítico-reflexiva, voltada para a formação inicial e continuada de professores.

3 As bases teórico-analíticas deste estudo

3.1 Análise de Discurso Crítica (ADC)

A escolha da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1989, 2003) como instrumento de análise deve-se, principalmente, ao fato de essa abordagem focar-se em dois conceitos centrais para a promoção da transformação social, que são o *discurso* e a *prática social*. Considera também o sujeito como consciente do seu dizer, bem como a ideologia sendo capaz de (re)produzir e naturalizar desigualdades sociais.

A concepção de discurso que adotamos neste trabalho é a de discurso como prática social, que estabelece, mantém ou transforma as relações de poder na sociedade, como postula Fairclough (1989). Essa concepção de discurso é a que melhor se adequou à pesquisa, por reconhecer que é através do discurso que os indivíduos agem, (re)constroem significados, que podem formar ou transformar crenças, valores, visões de mundo e identidades.

Todavia, de acordo com Fairclough (2003), existe uma ambiguidade em relação ao termo ‘discurso’, que também pode ser usado em um sentido mais concreto, como substantivo contável em referência a discursos particulares, como, por exemplo, o “discurso religioso”, o “discurso neoliberal”, o “discurso da globalização”, entre outros, também citados neste trabalho.

O Modelo Tridimensional proposto por Fairclough (1992) para análise do discurso compreende: *Texto*, *Prática Discursiva* e *Prática Social*. Faz-se necessário esclarecer a definição de discurso usada por Fairclough (1992) para fundamentar seu modelo de análise. Em um sentido mais amplo, ele propõe considerar o uso da linguagem como forma de prática social, não como atividade meramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Em outras palavras, de acordo com Fairclough (1992), o discurso é definido como “prática social historicamente situada”, ou seja, é preciso analisar o contexto histórico no qual o discurso é construído e os elementos que permeiam essa construção.

Na análise tridimensional, consideram-se as três categorias de forma indissociáveis: TEXTO (análise de textos falados ou escritos), PRÁTICA DISCURSIVA (análise da prática discursiva - processos de produção, distribuição e consumo dos textos) e PRÁTICA SOCIAL (análise dos eventos discursivos como instâncias da prática sociocultural) (FAIRCLOUGH, 1995).

É através do discurso como prática social que os significados são criados e recriados, molda-se e transforma-se a visão de mundo e a identidade que, nessa perspectiva, não é imutável. Na pós-modernidade, há a concepção de sujeito múltiplo, com vários **eus**, ou seja, o sujeito se constrói e se molda no outro e pelo outro, em constante mutação, inacabada.

Diante dessa perspectiva, qualquer análise deve considerar as três dimensões propostas por Fairclough (1989, 2003) como interdependentes e indissociáveis, sob pena de incorrer em erro para conclusão da análise.

3.2 Realismo Crítico

A opção por escolhermos a filosofia do Realismo Crítico (BHASKAR, 1989, 1998, 2002) deve-se, principalmente, à estreita ligação entre sociedade/pessoa e a realidade social. De acordo com Bhaskar (1989), a realidade é estratificada³, e a atividade científica deve estar comprometida em revelar esses níveis mais profundos, suas entidades, estruturas e mecanismos (visíveis ou invisíveis) que existem e operam no mundo. Desconsiderar algum desses níveis propostos, poderia levar a equívocos dentro de uma visão crítica das práticas sociais.

Nesse sentido, segundo Resende (2009, p. 20), “ao contrário de uma abordagem realista ingênua, que consideraria o que existe como equivalente ao que poderia existir, e o objeto empírico como separado de nosso conhecimento sobre ele, Bhaskar (1989) propõe uma ontologia estratificada do mundo social”.

Portanto, para desvelar as desigualdades, os preconceitos, entre outras formas de opressão, é preciso estar desperto para a força ideológica da prática discursiva e social e buscar a transformação social. Se há a possibilidade de operação no estrato potencial, o que é uma potencialidade pode transformar-se em realização, desde que os mecanismos de bloqueio sejam identificados e superados.

A mobilidade das estruturas sociais é uma característica considerada pelo Realismo Crítico com vistas a uma possível Transformação Social. Não por menos, a possibilidade de intervenção é a principal característica de adequação do Realismo Crítico em relação à ADC.

³ Para Bhaskar (1989), os estratos são três: Potencial (o que pode acontecer); Realizado (o que acontece de fato) e Empírico (o domínio da experiência) (cf. RESENDE, 2009).

A sociedade, na ótica de Bhaskar (1998), pode sofrer transformação ou re(produção) de suas estruturas e práticas (sociais e discursivas) através da ação das pessoas. O Realismo Crítico e o modelo transformacional proposto por Bhaskar (1998), em consonância com a ADC (e seus estudos discursivos), que têm como centralidade as práticas sociais, podem ajudar a mapear conexões entre discurso e sociedade. Esses estudos objetivam desvelar mecanismos discursivos e seus desdobramentos ideológicos para, então, buscar modos de superar as relações assimétricas de poder que são parcialmente sustentadas pelo discurso.

De modo sintético, a figura a seguir representa a forma como entendemos o Modelo Transformacional postulado por Bhaskar (1998):

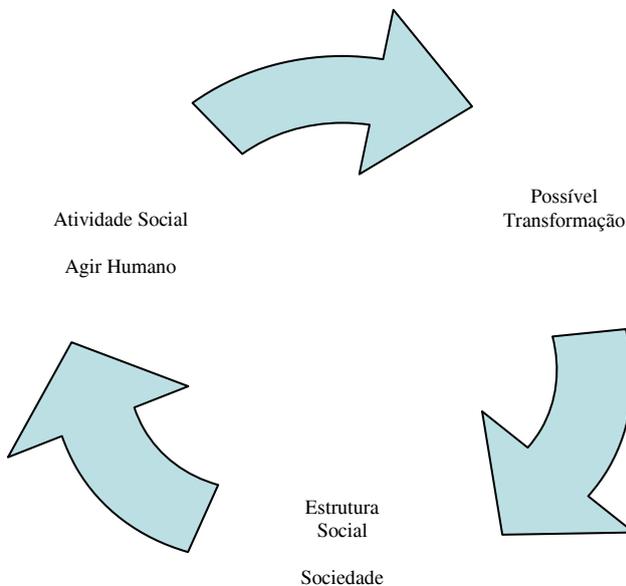


Figura 1 - Modelo Transformacional da Atividade Social.

Assim sendo, os agentes sociais (indivíduos) atuam na estrutura social (onde estão presentes seus recursos e constrangimentos) e, então, acontece a reprodução ou transformação dessas estruturas.

Pensando, então, na prática docente em relação às representações discursivas de professores socialmente e politicamente engajados, poderíamos sumarizar a possibilidade de transformação social no contexto escolar (micro) e na sociedade como um todo (macro). O docente crítico reflexivo atua nas estruturas sociais existentes, utilizando-se de seus recursos disponíveis e lutando contra os constrangimentos existentes, que contribuem para a reprodução e manutenção de desigualdades e preconceitos, buscando uma transformação social a partir do contexto micro (sala de aula-escola) para um contexto macro (sociedade).

Bhaskar (1989), em sua visão a respeito de educação e emancipação, é bem controverso, já que ousa misturar temas como espiritualidade, educação e ciências sociais. Para o autor, a emancipação passa obrigatoriamente pela autoemancipação, pois “quanto mais livre eu me tornar, mais minha ação tomará o rumo certo” (BHASKAR, 2002, p. 316). O autor aborda também os princípios de Marx e sua preocupação sobre quem iria educar os educadores, capacitá-los e transformá-los. Para que a transformação social se dê efetivamente, ela precisa acontecer de dentro para fora. Nenhum professor será capaz de transformar a realidade ao seu redor se ele mesmo não passar por esse processo.

Segundo Bhaskar (1989), tem de haver um propósito em tudo que é ensinado, caso contrário não há aprendizado nem transformação. É preciso que o professor reflita sobre a utilidade do que está ensinando dentro do contexto em que está inserido. O autor ainda menciona que nada pode ser transformado, a não ser que haja comprometimento, inclusive espiritual.

Nossa compreensão é que a Emancipação e a Transformação Social nascem de um desejo de viver em um mundo com menos miséria, desigualdade, preconceito e opressão. Esse desejo deve nascer das pessoas que se propõem a trilhar esse caminho.

Na visão de Bhaskar (*apud* PAPA, 2008),

se você ama as outras pessoas, então você deve estar engajado em atividades de transformação prática no mundo. (...) Isso é muito parecido com o ponto de vista de Marx - quando ele disse que, em uma sociedade comunista, a liberdade de cada um seria a condição de liberdade de todos. Em outras palavras, seu bem-estar, seu sucesso, seria a condição para o meu sucesso. Isso foi tão importante para mim. Quer dizer, não adianta eu ser livre, não adianta eu ser uma pessoa perfeita, se você ainda é uma pessoa miserável e infeliz (BHASKAR *apud* PAPA, 2008, p. 201).

Assim, alinhamo-nos à proposta de Bhaskar (1998) de transformação social, principalmente pelo seu caráter de inconformismo com as desigualdades, preconceitos, miséria e opressão que existem no mundo e pela possibilidade de mudança.

4 Metodologia

4.1 Pesquisa Colaborativa

O termo ‘pesquisa colaborativa’ por si só já dá pistas do que se trata, mas, na verdade, ao se pensar na questão da palavra colaboração, que dá origem a essa prática, nota-se que ela pode estar relacionada a um papel ativo ou passivo. A colaboração ativa é aquela em que o sujeito pesquisador e o(s) participante(s) e colaborador(es) estão inseridos em um contexto onde não há protagonistas e coadjuvantes, pois todos exercem um papel

fundamental para que tal engrenagem funcione a contento, e é esse papel ativo que todos os envolvidos devem desempenhar. Ninguém deve ficar à margem (papel passivo), sob pena de comprometer todo o processo e levar ao fracasso da ação.

Há vários entendimentos sobre *práticas colaborativas*, incluindo pesquisadores e estudiosos que acreditam nessa modalidade de trabalho contínuo e conjunto. Dentre eles, destacamos a perspectiva de pesquisa colaborativa à qual nos filiamos, que é defendida por Resende (2009) com três princípios essenciais: a utilização de métodos dialógicos e interativos; a adequação do tema da pesquisa aos participantes, contexto e disponibilidade de tempo; e o compartilhamento dos resultados e negociação de significados.

As contribuições advindas de pesquisadores educacionais de diferentes áreas e filiações teóricas (LIBÂNEO, 1990; ZEICHNER, 1993; PÉREZ GÓMES, 1992; PIMENTA, 2008; PERRENOUD, 2002; NÓVOA, 2001; entre outros) convergem para o mesmo núcleo, que é o do aprimoramento da prática docente através de ações coletivas que pressupõem interação, reflexão e colaboração, ou seja, que nenhuma ação será configurada, efetivamente, no nível individual, mas sim, no coletivo, seja pela reflexão crítica nas sessões reflexivas, nas conversas colaborativas, seja pela busca de soluções informais com seus pares. É por meio da ação coletiva que os significados são negociados, independentemente dos procedimentos.

A seguir, apresentamos a participante e os cenários desta pesquisa.

4.2 Participante e Cenários

A escolha da participante da pesquisa aconteceu em função de seu perfil como professora de língua estrangeira.

Sofia⁴ é professora de língua inglesa da rede pública de ensino desde 1986, tendo atuado em diversas escolas públicas, além de escolas particulares, cursos livres de idiomas e também no ensino superior. Atualmente, trabalha somente com ensino médio técnico. Fez mestrado em uma linha de pesquisa que busca a transformação social através da educação. Essa foi a principal razão de meu interesse em pesquisar a representação discursiva de Sofia sobre sua prática docente, com base em entrevistas.

Essa pesquisa foi realizada em três locais diferentes, duas escolas pertencentes à mesma rede de Ensino Público e uma escola de Ensino Médio Técnico, onde a professora Sofia, participante desta pesquisa, trabalha com língua estrangeira, mais especificamente, com a língua inglesa. Assim, parte da pesquisa foi realizada em Cuiabá e parte em uma outra região considerada “rural”, ou seja, dois contextos completamente distintos. Apesar de as duas escolas serem públicas e fazerem parte da mesma rede de ensino, os alunos dessas são diferentes em vários aspectos e, portanto, a representação discursiva de Sofia em relação à sua prática docente pode realizar-se de forma diferente nesses dois cenários. O terceiro cenário, onde foi realizada a última entrevista, é a casa de Sofia, já na fase final da pesquisa.

Ao todo, foram realizadas três entrevistas e vinte e três aulas gravadas. Das três entrevistas, a primeira foi realizada em agosto de 2008, na escola “rural” onde Sofia trabalhava na ocasião. A segunda entrevista aconteceu em março de 2009, na escola pública, pertencente à mesma rede, na área urbana de Cuiabá. Nessa escola, Sofia atua como professora de língua inglesa, no Ensino Médio Técnico. Em fevereiro de 2010, aconteceu a terceira entrevista, dessa vez, na casa de Sofia, já

⁴ Para proteção de identidade, o nome da professora é fictício.

em fase final da pesquisa. Optamos por realizar entrevistas não estruturadas, pela liberdade de adequação que essas oferecem.

5 Análise dos dados

A seguir, ilustramos alguns exemplos que demonstram o posicionamento da professora Sofia enquanto educadora com formação crítico-reflexiva.

Interdiscursividade

Exemplo 1

É como diz a Celani com os grupos de estudo da PUC de SP... “é pensar na prática”... mas lá é outro contexto... aqui as coisas são mais difíceis ainda com o grupo de estudos lá de Várzea Grande é complicado... com as condições que os professores tem... parece que muitos preferem ficar com os olhos vendados... como diz o Mário Sérgio Portela: “nós somos professores de carreira correndo de um lado pro outro”.

(Entrevista realizada em 25/08/2008)

Sofia fundamenta sua fala, nesse trecho, no discurso de outros professores e pesquisadores da área educacional, pois o uso do discurso direto ou indireto pode servir para depreciar ou valorizar o que foi dito e aqueles(as) que disseram, como defendem Resende e Ramalho (2006). O discurso direto é utilizado para retratar um contexto diferente (PUC de SP), comparando-o com o contexto regional (grupo de estudos na escola em Várzea Grande), na perspectiva crítico-reflexiva; depois, por empregar os advérbios de lugar *aqui* e *lá* para diferenciar a prática crítico-reflexiva nesses dois contextos, uma vez que, segundo ela, em São Paulo, as coisas já estariam mais avançadas.

Sofia também emprega a metáfora *ficar de olhos vendados*, que tem o significado de não querer ver, revelando que a opção

pela *cegueira voluntária* talvez se deva às dificuldades em empreender a prática crítico-reflexiva em alguns contextos, como o exemplificado e explicitado por ela. Em relação ao caráter impessoal, ao empregar *muitos preferem ficar de olhos vendados*, exclui-se desse grupo, reafirmando que, apesar das dificuldades dessa prática crítico-reflexiva, a *cegueira voluntária de muitos* não é uma opção considerada por ela.

Sofia finaliza, apoiando-se, mais uma vez, no texto de outro professor, afirmando que *nós somos professores de carreira correndo de um lado pro outro*, o que sugere que a escolha pela não reflexão crítica talvez ocorra pela falta de tempo e condições financeiras do professorado, incompatíveis com essa perspectiva. Embora seja consciente disso, sua declaração assertiva *é um começo* que indica que a participante acredita que a consciência do professor em relação ao seu trabalho pode sinalizar mudanças, mesmo que de forma mais lenta devido aos agentes e condições externas que fogem do domínio do professor.

Brechas para a reflexão

Exemplo 2

eu acredito que se **a gente** conseguir tocar neles...hum... mostrar que cada ser humano **tem que ter** responsabilidade dentro da área que atua...**eu acho de verdade** que pelo menos aí pode acontecer alguma mudança...transformação... **eu acho realmente** que pode florescer... mas se cai num terreno seco... aí não acontece nada... mas é como eu tô te falando... **é um trabalho de paciência**... mas eu gosto assim... parece que eles tem uma certa receptividade.

(Entrevista realizada em 09/03/2009)

Nesse trecho, analisamos as modalidades presentes nos enunciados de Sofia, que, segundo Fairclough (2003), define o modo como as pessoas mostram seu comprometimento ao fazer

afirmações, perguntas, ofertas e demanda. Os tipos de modalidades presentes no enunciado de Sofia estão ilustrados abaixo.

Tipo de Modalidade	O que revela	Exemplos
Modalidade subjetiva/epistêmica	Médio grau de afinidade do falante com a proposição	<i>eu acredito que se a gente conseguir tocar neles...</i>
Modalidade deôntica/objetiva	O comprometimento com a obrigatoriedade/necessidade	<i>mostrar que cada ser humano tem que ter responsabilidade dentro da área que atua...</i>
Modalidade subjetiva	Alto grau de afinidade do falante com a proposição	<i>eu acho de verdade .</i>
Modalidade subjetiva/epistêmica	Alto grau de afinidade do falante com a proposição	<i>eu acho realmente</i>
Modalidade categórica/epistêmica /objetiva	Alto grau de comprometimento com a sua proposição	<i>é um trabalho de paciência...</i>

O alto grau de subjetividade, revelado pela presença da modalidade subjetiva (acho, acredito, penso) demonstra o seu comprometimento e o seu engajamento em relação à sua prática docente crítico-reflexiva, embora isso se deva, em parte, às condições impostas pelo gênero entrevista. Esse tipo de modalidade sinaliza, também, sua posição em relação à formação dos alunos como cidadãos, conscientes de seu papel social. Ao dizer que *é um trabalho de paciência*, Sofia

demonstra também sua esperança, apesar das limitações impostas em um contexto mais amplo.

A presença de identificadores como *a gente* (inclusivo) revela sua solidariedade com os professores que vivem as mesmas angústias, sentem o mesmo desamparo, abandono e lutam pelas mesmas causas.

A transformação social através da educação

Exemplo 3

Acho que somos **pequenos soldadinhos**... estamos nos preparando para uma **batalha**... é algo em dose de **conta gotas**, **mas** é possível sim... se todos os profissionais da educação **trabalhassem** com a política em sala de aula... é como dizia Paulo Freire... **nós teríamos pessoas mais engajadas... e não exploraríamos e deixaríamos de ser tão explorados**...

(Entrevista realizada em 09/03/2009)

Nesse exemplo, o item lexical diminutivo *soldadinho* é empregado junto ao adjetivo *pequenos*, caracterizando um teor enfático, denotando duas faces da questão transformacional. De um lado, a magnitude do processo de transformação social, por abarcar diversos fatores sociais, políticos e ideológicos. De outro, a aparente fragilidade dos professores crítico-reflexivos frente à empreitada complexa que estão dispostos a enfrentar.

Sofia explicita sua visão de lentidão do processo ao fazer a escolha pelo substantivo metafórico *conta-gotas*. O substantivo *batalha* expressa a crença de Sofia de que essa não é uma ação fácil, ainda mais se observada a questão de que uma batalha é parte de uma guerra, ampliando, dessa forma, o escopo de como ela vê essa questão social.

Através das escolhas *pequenos soldadinhos, batalha e conta gotas*, Sofia constrói a metáfora da transformação social que, segundo Fairclough (2001, p. 241),

penetram em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discurso, mesmo nos casos menos promissores, como o discurso científico e técnico. Além disso, as metáforas não são apenas adornos estilísticos superficiais do discurso. Quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental.

As demais escolhas lexicais, ilustradas no exemplo 3, revelam, de modo particular, o que Sofia pensa sobre o processo de emancipação social. O conectivo adversativo *mas* reafirma sua crença na possibilidade de alcançar a transformação. Sofia demonstra ter o que Bhaskar (2002, p. 239) chama de “impulso emancipatório”, que está ligado a um desejo de compartilhar objetivos coletivamente, um sentimento de solidariedade.

Percebemos o uso da forma condicional *trabalhassem* junto da partícula *se*, que, nesse caso, o professor crítico-reflexivo (através da formação continuada) parece ter mais condições de perceber o que está ‘oculto’ em outros discursos. Sofia procura refletir, criticamente, antes, durante e depois da ação, de acordo com o modelo proposto por esse paradigma: a relação teoria e prática. Sofia revela ter conhecimento da teoria e das possíveis limitações de aplicá-las na prática, como agente numa realidade social construída. Essa característica é marcante em Sofia, que não dissocia a questão social de sua prática docente. Mesmo sabendo das limitações que a realidade social do contexto em que atua lhe impõe, ela não desiste de implantar e propor projetos de melhoria para a comunidade.

A prática do professor no paradigma crítico-reflexivo, conforme Papa (2005, 2008), deve estar pautada em uma preocupação com a transformação social e a emancipação, pois a transformação social, segundo a autora, é aquela que acontece, primeiramente, pela percepção do discurso hegemônico que permeia a sala de aula e a escola e que naturaliza desigualdades e preconceitos. O papel do professor seria construir, junto com seus alunos, um contradiscurso capaz de impulsionar ações conjuntas que possam melhorar as condições sociais. É isso que Sofia tem procurado assegurar em sua prática docente, ou seja, ela é uma educadora que busca comprometer-se com emancipação e transformação social.

6 Considerações Finais

Procuramos, neste estudo, investigar o dizer de uma professora de inglês de escola pública, com formação baseada na prática crítico-reflexiva. Nosso objetivo foi revelar que essa professora estaria mais preparada para gerir sua prática e enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Os resultados do estudo evidenciaram o interesse da professora Sofia pela prática crítico-reflexiva na sala de aula. Sofia demonstrou que é possível refletir e também promover a reflexão crítica diária. Ela revela ter conhecimento dos entraves burocráticos dessa prática, da força da ideologia dominante presente nos discursos de língua inglesa e das dificuldades de transpor a barreira entre a teoria e a prática reflexiva.

Assim como Sofia, entendemos que a emancipação e a transformação social nascem de um *desejo interior* (Bhaskar, *apud* Papa, 2008) de viver em um mundo com menos miséria, desigualdade, preconceito e opressão. Esse desejo deve nascer de nós, educadores críticos, que propomos trilhar esse caminho.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (Org) *et al.* **Formação reflexiva de professores: estratégia de supervisão.** Portugal: Porto Editora, 1996.

_____. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO (Org.). **A Supervisão na Formação de Professores: Da Sala à Escola.** Porto: Porto Editora, Coleção Infância, 2002.

BHASKAR, R. **Reflections On Meta-Reality: A Philosophy for the Present.** New Delhi:Sage, 2002.

_____. General Introduction. In: ARCHER, M. *et al.* (orgs.) **Critical Realism, Essential Readings.** London; New York: Routledge, 1998. p. ix-xxiv.

_____. Societies. In: ARCHER, M. *et al.* (orgs.) **Critical Realism, Essential Readings.** London; New York: Routledge, 1998b. p. 206-57.

_____. The logic of scientific discovery. In: ARCHER, M. *et al.* (orgs.). **Critical Realism, Essential Readings.** London; New York: Routledge, 1998c. p. 48-103.

_____. Philosophy and scientific realism. In: ARCHER, M. *et al.* (orgs.). **Critical Realism, Essential Readings.** London; New York: Routledge, 1998b. p. 16-47.

_____. **The possibility of Naturalism: a philosophical critique of the contemporary Human Sciences.** Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.

COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. The notion of transglossia and the phenomenon of linguistic mestizations in contemporary societies. **ANPOLL**, n. 20, p. 131-151, 2006.

_____. O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). **Linguagem e Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

DEWEY, John. How we think. **A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process** (Revised edition). Boston: DC Heath & Co., 1933.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analyzing discourse**: textual analysis for social research. 1st. ed. London: Routledge, 2003.

_____. **Discurso e mudança social**. 1ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Critical Discourse Analysis**. Boston: Addison Wesley, 1995.

_____. **Discourse and social change**. 1st. ed. Oxford: Polite Press. 1992.

_____. **Language and power**. 1st. ed. London: Longman.1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. O tema da reflexividade na formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 53-80.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

NÓVOA, Antônio. Dize-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Fazenda, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**, 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 29-41.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, 142. Maio, 2001.

PAPA, Solange Maria de B. I. **O professor reflexivo em processo de mudança na sala de aula de língua estrangeira**: caminhos para a (auto) emancipação e transformação social. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, LAEL - PUC/SP, 2005.

_____. **Prática Pedagógica Emancipatória: O professor reflexivo em processo de mudança**. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2008.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**. Caxambu, Anais ANPEd, 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**: Profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma G.. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

RESENDE, Viviane M.; RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico: Implicações Interdisciplinares**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educating the Reflective Practitioner** San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ABSTRACT: This article aims to show the final results of a research which had the purpose to investigate whether the discursive practice of an English teacher of a public school would be in accordance with her teaching practice, considering her engagement in groups of social studies and social projects at the school. The research is based on interpretative view and the data generation was performed through recordings of informal talks. For the analysis of data, the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003) and Critical Realism (BHASKAR, 1989, 1998, 2002) theoretical principles were used.

KEY WORDS: Discursive practice; Critical-reflective perspective; Continuing education.

Data de recebimento: 31/05/2011

Data de aprovação: 14/10/2011

Diálogos Regulares e Interações Discordantes

Regular Dialogues and Discordant Interactions

Wander Emediato¹

RESUMO: Este artigo possui dois objetivos básicos: discutir a especificidade das interações polêmicas como um tipo específico de diálogo regular marcado pela divergência de opiniões entre os participantes e propor uma reflexão sobre duas situações em que tais interações podem ocorrer de um modo específico: a entrevista e o debate político na televisão. Buscamos mostrar que em certas interações polêmicas não há acordo e negociação entre os participantes, mas não ocorre ruptura do diálogo entre os participantes. A esse tipo de interação damos o nome de “interação discordante”. Ela difere das interações polêmicas mais comuns, onde podem ocorrer ao mesmo tempo comportamentos concordantes e discordantes, acordos e negociações. Na interação discordante não há, no nível das opiniões e dos conteúdos expressos, nenhum acordo, negociação ou concordância, constituindo um objeto de análise interessante para o estudo das interações verbais.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; interação; argumentação; polêmica.

¹ Professor adjunto III – FALE/UFMG; Doutor em Ciências da Linguagem - Université de Paris XIII – França.

1 Introdução

Deste artigo possui dois objetivos básicos: discutir a especificidade das interações polêmicas como um tipo específico de diálogo regular marcado pela divergência de opiniões entre os participantes; e propor uma reflexão sobre duas situações em que tais interações podem ocorrer de um modo específico: a entrevista e o debate político na televisão. Em certas interações polêmicas, embora não haja acordo e negociação entre os participantes, não ocorre ruptura e o diálogo prossegue regularmente. A esse tipo de interação, daremos o nome, aqui, de “interação discordante”. Esse tipo difere das interações polêmicas mais comuns, nas quais podem ocorrer, ao mesmo tempo, comportamentos concordantes e discordantes, além de acordos e negociações entre os participantes. Na interação discordante, não há, pelo menos no nível das opiniões e dos conteúdos expressos, nenhum acordo, negociação ou concordância, constituindo um objeto importante para a análise do discurso e das interações.

O problema da interação polêmica e, em especial, do diálogo argumentativo, remete a uma longa tradição. Se o observamos de maneira ampla, essa tradição remonta à dialética de Aristóteles e à sua clássica distinção entre essa última e a retórica². Mas se nos concentramos nos desenvolvimentos contemporâneos dos estudos da interação, essa problemática é

² Aristóteles, na *Retórica*, busca distinguir e, ao mesmo tempo, assemelhar a retórica da dialética. Sua distinção básica concerne o problema da refutação e do uso de entimemas, mas também o problema da situação em que se encontra o orador. A dialética é mais propriamente uma situação dialogal (face a face) em que a refutação assume um papel preponderante. Na retórica, o orador, mesmo quando se dirige a um interlocutor adversário, tem como alvo privilegiado um auditório mais vasto, empírico ou ideal, e suas refutações não têm necessariamente um caráter imediato e dirigido ao interlocutor. De todo modo, a refutação ocupou um papel predominante na reflexão filosófica de sua época, em especial nas Refutações Sofísticas, de Aristóteles, e entre os erísticos da Escola Megárica.

bem recente e se desenvolve ao lado dos estudos sobre o discurso.

2 O problema da interação

Sem entrar em uma revisão exaustiva dos estudos sobre a interação, gostaria de recuperar alguns aspectos essenciais do problema. Kerbrat-Orecchioni (2000) apresenta um panorama histórico e conceitual dos estudos interacionistas, definindo o próprio conceito de interação. Ao defender o lugar dos estudos interacionistas nas Ciências da Linguagem, o referido autor situa-os como uma forma de análise do discurso, cuja especificidade consiste no fato de que se interessam exclusivamente pelos discursos dialogados, vistos como construções coletivas. Gumperz (1982) define o problema em sua fórmula *Speaking is interacting*, para significar que o exercício da linguagem implica a presença de participantes e que esses exercem, uns sobre os outros, uma rede de influências mútuas. Essa abordagem deve também muito aos estudos de Goffman (1973), que compreende a interação face a face como:

a influência recíproca que os participantes exercem sobre suas ações respectivas quando eles estão na presença física imediata uns dos outros: por uma interação, entende-se o conjunto da interação que se produz em uma ocasião determinada quando os membros de um conjunto dado se encontram em presença contínua uns dos outros: o termo “um encontro” é também conveniente. (GOFFMAN, 1973, p. 23, apud ORECCHIONI, 2000, p. 66, tradução nossa)

O conceito de *interação* se refere, portanto, e, ao mesmo tempo, a um processo de ação e reação verbal dos participantes de um “encontro” e um tipo de objeto, por metonímia, correspondente ao conjunto de todo o processo. Embora para Goffman (1973), o conceito de interação se restrinja

basicamente aos encontros face a face, Orecchioni (2000) propõe considerar diferentes graus de interatividade, dependendo da situação dialogal e independente de ser uma situação face a face. Isso é notável, por exemplo, nos casos dos fóruns de discussão na internet, que, embora na forma escrita possuam um forte grau de interatividade enquanto situações orais, como aulas e conferências, podem possuir um fraco grau de interatividade (Orecchioni, 2000, p. 67). A abordagem interacionista irá, porém, privilegiar as interações que apresentam um forte grau de interatividade e, sobretudo, aquelas que possuem uma dimensão “dialogal”, em oposição às que são fracamente interativas e, sobretudo, monológicas, dirigidas a um auditório silencioso. Vale citar, aqui, as oposições retomadas por Orecchioni (2000, p. 69), a partir de formulação de E. Roulet e da “Escola de Genebra”:

(1) discurso **monológico** vs **dialogal**: produzido por um único vs vários *locutores* de carne e osso (dialogização “externa”);

(2) discurso **monológico** vs **dialogal**: produzido por um único vs vários *enunciadores*, instâncias mais abstratas que o locutor coloca em cena em seu discurso e que assumem o conteúdo do dizer (dialogização “interna”).

Essa perspectiva nos permite situar as interações discordantes que analisamos mais à frente entre os discursos dialogais, pois trata-se de um encontro face a face entre interlocutores que reagem uns aos outros (uma entrevista e um debate entre políticos na televisão). Na entrevista, a relação se faz entre o entrevistador e o entrevistado, enquanto no debate a presença do jornalista moderador forma um trílogo (três participantes). Mas a cena situacional não é suficiente para descrever o processo enunciativo, pois o telespectador, verdadeiro alvo e destinatário das intervenções dos participantes, embora não

esteja presente na situação de comunicação, participa como um *terceiro* (*tiers*) discursivo na cena da enunciação.

As interações polêmicas supõem um processo de negociação entre os participantes, capaz de conduzi-los a acordos supostamente necessários para o prosseguimento de interação. A noção de “negociação conversacional”, especialmente tratada por Kerbrat-Orecchioni (2000), é definida, inicialmente, como:

todo processo interacional suscetível de aparecer quando ocorre uma divergência entre os interactantes concernente a algum aspecto do funcionamento da interação, e tendo por finalidade resolver a controvérsia. Essas negociações são permanentes, e indispensáveis para permitir a elaboração progressiva dessas construções coletivas que são os discursos dialogados (KERBRAT-ORECCHIONI, 2000, p. 71, tradução nossa).

O conceito de negociação, no caso das interações discordantes, fica exposto a uma aparente contradição: se os interactantes não estão dispostos a negociar os pontos de vista representados em suas argumentações, como a comunicação ainda é possível? Para resolver essa questão, faremos referência a uma definição mais precisa, apresentada por Kerbrat-Orecchioni (2000), da noção de “Negociação conversacional”:

já que as regras da interação dialogal são em grande parte frouxas, e fracamente coercitivas; já que também as partes em presença podem ter dessas regras concepções divergentes, e que seus interesses respectivos podem ser igualmente divergentes -, ocorre, portanto, com bastante frequência o surgimento de desacordos entre os participantes sobre algum aspecto do funcionamento da troca comunicativa. Nesses casos, os participantes, se eles desejam que a interação prossiga de um modo relativamente harmonioso, deverão recorrer a certo número de procedimentos visando a atenuar o

desacordo: são esses mecanismos de ajustamento dos comportamentos mútuos que denominamos habitualmente de “negociações conversacionais (KERBRAT-ORECCHIONI, 2000, p. 71, tradução nossa).

As negociações “conversacionais”, de acordo com a autora, podem incidir sobre diferentes elementos da interação: desde o roteiro geral da conversação (o contrato, ou *script*, por exemplo), a troca de turnos de fala, os temas tratados, os signos manipulados, o valor semântico e pragmático dos enunciados trocados, as opiniões expressas, o momento do fechamento da interação, as identidades mútuas, a relação interpessoal etc. Os posicionamentos argumentativos assumidos também são formas de negociar a identidade (ser de esquerda ou não, por exemplo, participar de um mesmo grupo de ideias etc.).

Essa definição nos permite compreender o funcionamento de certas interações polêmicas e, em especial, aquelas em que a regularidade conversacional não supõe a negociação e o acordo sobre opiniões, como em situações argumentativas marcadas pela divergência radical ou em situações de entrevista em que a identidade do entrevistado o impede, de certo modo, de validar as questões formuladas pelo entrevistador. Por isso, a noção de interação *discordante* será útil para caracterizar essas interações polêmicas, pois ela permite situar nosso objeto no campo das situações argumentativas em que a controvérsia é essencial ao seu pleno funcionamento ou em outras em que uma estratégia é colocada em cena para permitir o prosseguimento da interação em detrimento de um acordo.

As interações discordantes são especialmente relevantes e marcadas em situações argumentativas em função das opiniões expressas pelos interlocutores e dos interesses em jogo. Se elas não resultam em ruptura imediata por força da divergência

inegociável de opiniões, os interlocutores engajam-se na interação por outra razão e a tornam um diálogo regular, apesar da discordância radical. No entanto, para que as interações discordantes possam ser consideradas regulares, é preciso considerar que, nelas, há, ao mesmo tempo, conflito e cooperação, e que os traços da cooperação podem ser marcados e identificados na análise como procedimentos de negociação que permitem que o diálogo prossiga, apesar do conflito de opiniões não ser solucionado e nem haver interesse dos interactantes em ceder em suas opiniões. Nesse caso, o objeto do conflito (a divergência de opiniões) não é equivalente ao objeto da cooperação, que não se situa no terreno das opiniões em debate.

De fato, podemos conceber que um conflito de opiniões pode não ser solucionado em um diálogo regular, ou seja, é possível que um diálogo prossiga mesmo quando os participantes não negociam nada sobre as opiniões que exprimem. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando os participantes estão interessados no prosseguimento do debate para que suas opiniões possam ser ouvidas e apreciadas por terceiros, como em debates políticos na televisão. Kerbrat-Orecchioni (2000) exprime um ponto de vista importante sobre esse assunto, com o qual convergimos. A autora afirma que “mesmo que seja raro que as negociações de opiniões resultem em um acordo entre os ‘contenciosos’, elas podem ter sobre eles alguns efeitos em longo prazo, e sobre seus auditórios efeitos imediatos. A influência da conversação sobre as opiniões é, portanto, ‘real’ (Orecchioni, op. cit., p. 112, tradução nossa).

Os problemas que encontramos ao estudar um discurso dialogal não são estranhos às preocupações interacionistas e é possível, e necessário, a nosso ver, buscar integrá-las aos trabalhos em análise do discurso que tratem de situações dialogais.

Uma segunda posição que gostaria de integrar nesta análise provém da psicologia e, em especial, das reflexões levantadas por Ghiglione (1984). O autor propõe que uma situação potencialmente comunicativa (SPC) ocorre quando os interlocutores estão ligados por interesses comuns. Para que uma SPC se transforme em contrato de comunicação efetivo (CC), ou seja, em diálogo regular, é necessário algo mais, como por exemplo, que seja introduzido certo número de regras (conversacionais, de disibilidade, de saberes compartilhados etc.). Seguindo o pensamento de Ghiglione (1984), para que um CC seja efetivo e dê lugar a um diálogo regular, é necessário que a enunciação de um interlocutor A seja validada por um interlocutor B, ou melhor, que no jogo que liga o locutor e o interlocutor seja incluído um sistema de validações, intervindo em diferentes momentos da situação de interlocução, o que permite constatar a existência efetiva de um contrato de comunicação e de um diálogo regular. O esquema proposto por Ghiglione (*op. cit.*) para descrever o processo de interação, que pode ou não resultar em um diálogo regular e em um CC efetivo, é o seguinte:

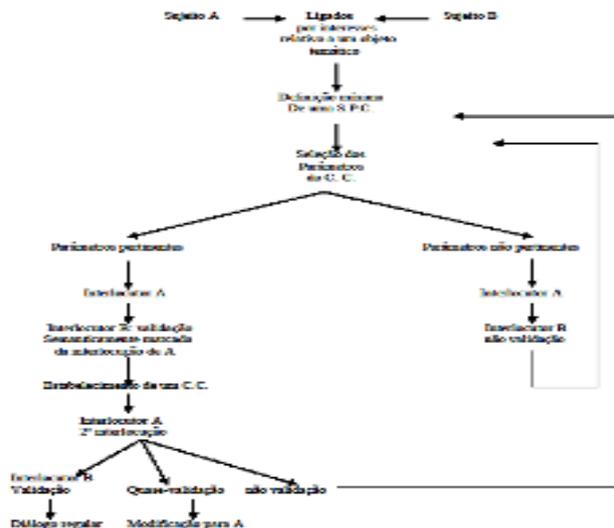


Figura 1 – Esquema proposto por Ghiglione (2000).

O esquema proposto por Ghiglione (*op. cit.*) impõe ao contrato de comunicação um princípio de validação atuando no momento da interação. Para Charaudeau (1995), vale lembrar, o contrato é algo que antecede a interlocução como um pressuposto de base, um *déjà-là*. Nós gostaríamos de introduzir, com Ghiglione (*op. cit.*), uma concepção do processo de validação que pode ser de grande relevância para a compreensão de situações interlocutivas, pois permite observar a negociação efetiva dos parâmetros contratuais e, ao mesmo tempo, perceber que a não validação axiológica (de opiniões) não impede a validação interlocutória e o estabelecimento de um diálogo regular.

Com efeito, o ato de validação de opiniões pode ser *concordante* ou *discordante*, ou seja, tanto se pode validar uma intervenção de A por uma intervenção concordante de B, o que serve para reforçar a posição de B, como se pode validar a intervenção de A por uma intervenção discordante de B, o que serve para problematizar a opinião de B e mesmo ameaçar a sua face. De modo geral, a refutação de proposições em uma interação provoca reações de justificação que tornam o diálogo regular, a menos que o participante que refuta não queira mais participar da discussão por falta de interesse na troca. Negociações e acordos, como concessões ou ponderações, são comuns em interações polêmicas. Portanto, não se deve confundir e limitar o conceito de validação com a concordância ordinária sobre opiniões. O conceito de validação engloba o de concordância, mas não se limita à concordância sobre opiniões. Um interlocutor A pode, efetivamente, discordar totalmente da opinião de um interlocutor B. Nesse caso, A não valida B no nível das opiniões. Mas A pode prosseguir dialogando com B regularmente, apesar de não validar a sua opinião, mesmo se não estiver disposto a lhe fazer nenhuma concessão, pois ele pode ter interesse no prosseguimento do diálogo.

Em um debate na televisão, o problema da influência é central e diz respeito à maneira como cada participante busca construir uma imagem do objeto mais conforme às suas próprias posições. Para Berrendonner (1990), toda interação possui uma estrutura triádica, incluindo dois interlocutores que interagem sobre um modelo público de realidade (MRP), funcionando como terceira instância do discurso. No espaço interlocutório, os protagonistas do discurso desenvolvem estratégias de influência e de pertinência para coconstruírem, numa dada situação, uma realidade pública compatível com as normas que regem os comportamentos, os interesses, as motivações e as atitudes. Para Berrendonner (*op. cit.*), comunicar é, ao mesmo tempo, cooperar sobre as normas comuns e agir no sentido de controlar as posições conformes de forma a fazer com que as normas consensualmente aceitas sejam aquelas que se encontram mais próximas de suas próprias posições. Os interlocutores lutam pelo controle das posições conformes, buscando aproximar a norma coletiva mais ideal das suas próprias posições. Assim, cooperar não é o mesmo que colaborar ou compactuar, pois inclui, ao mesmo tempo, um princípio comum de entendimento e de intercompreensão e um processo agonial que sustenta as ações de influência. Nas interações polêmicas que iremos analisar aqui, esse entendimento é fundamental.

3 Características das interações discordantes

As interações discordantes correspondem, em parte, às refutações dialéticas, podendo ser erísticas ou heurísticas. Elas são heurísticas em situações argumentativas em que há empenho dos locutores em chegar a conclusões mais adequadas à realidade, assim como também em realizar objetivos comuns. Nesse caso, o objetivo dos participantes não é de vencer o debate. As refutações heurísticas correspondem mais

propriamente ao ideal de uma discussão não centrada no ego e marcada pela alteridade. Situações acadêmicas podem ser um bom exemplo disso, quando os atores envolvidos estão efetivamente buscando solucionar problemas de pesquisa, falsear uma tese para verificar sua resistência à refutação e apresentar diferentes perspectivas possíveis de apreensão de um fenômeno. Ao contrário, as refutações erísticas ocorrem em situações em que o antagonismo é fortemente marcado e os interesses individuais e egocêntricos suplantam os interesses comuns. Elas correspondem mais propriamente ao ideal do debate, no qual geralmente há um terceiro (*tiers*), que é o verdadeiro destinatário da argumentação. A situação de debate político, sobretudo eleitoral, é um bom exemplo.

A interação discordante, embora marcada pela não validação axiológica, torna-se regular quando os participantes cooperam sobre o *script* da interação e não interrompem, nem questionam, os princípios que regem o encontro. O diálogo será regular se os participantes estiverem dispostos a fazer os esforços necessários para se engajarem na interação discordante, o que demanda um esforço cognitivo e afetivo. A eventual ruptura pode tomar a forma radical de fim da interação, em que os locutores vão embora e não conversam mais (ou partem para a luta corporal!), ou assumir a forma mais protocolar de fingirem que discutem entre si, assumindo a atitude conhecida como *langue de bois*³, em uma estratégia de *tropo comunicacional* (KERBRAT-ORECCHIONI, 1984), na qual tomam a palavra, mas não assumem nenhum posicionamento

³ A expressão francesa *Langue de bois* (língua de madeira) tem sua origem provável na Rússia e no meio militar, antes de tornar-se corrente, sobretudo nos meios políticos. De modo geral, faz referência a um modo de dizer, de responder e de explicar que busca desviar-se da realidade discutida, dissimular os fatos ou resistir a abordar um assunto polêmico, reduzindo as respostas a fórmulas atenuantes e abstratas. Podendo denotar uma prudência exagerada em responder a uma pergunta, a *langue de bois* geralmente se refere à atitude de “falar muito e não dizer nada”, razão pela qual se aproxima de um tropo comunicacional.

polêmico, reduzindo suas intervenções a uma reprodução de saberes normativos e institucionais, como porta-vozes de terceiros ausentes, sem acrescentar nada à discussão ou ao suposto debate, pois o interlocutor presente não é o verdadeiro destinatário⁴. No caso específico da *langue de bois*, o locutor, aparentemente, não está engajado na interação, gerando no interlocutor direto e no destinatário indireto (o público ouvinte) a impressão de que ele não responde efetivamente às perguntas, o que torna a interação particularmente disfórica.

Definida a interação discordante, vamos sugerir a seguir alguns dos seus aspectos rituais. Trata-se, aqui, de avaliar algumas estratégias de funcionamento que intervêm como estratégias de regulação e de planificação da discussão, baseadas nas proposições de Chabrol (1995):

- a) construir uma representação de si positiva, um *ethos*;
- b) preservar ou ameaçar a face do outro (GOFFMAN, 1973);
- c) buscar aproximar o modelo coconstruído de realidade pública de suas próprias crenças (BERRENDONNER, 1990);
- d) querer aparecer como vencedor;
- e) ceder ao interlocutor parte de sua proposição P (concessão);
- f) refutar P e apresentar provas contra P;

Podemos igualmente prever algumas modalidades de atos de linguagem fundamentais na dinâmica de uma interação discordante e que parecem ser bastante recorrentes em situações de conflito ou de negociação:

⁴ Para Kerbrat-Orecchioni (*op. cit.*), há tropo comunicacional cada vez que o enunciado não é feito para o destinatário-interlocutor presente no encontro interacional, mas a um receptor adicional, como no caso do telespectador de um programa de televisão ou do público ouvinte. Trata-se, assim, de uma estratégia que consiste em fingir que a palavra é dirigida a um interlocutor explícito e direto, quando, na verdade, a mensagem é dirigida a um receptor indireto, mas principal.

- *Ofender*: objetivo é de desqualificar o interlocutor; *elogiar* seria o termo oposto;

- *Acusar*: o objetivo é de atacar a face do interlocutor, responsabilizando-o por algo que fez ou disse, retirando-lhe a legitimidade; *defender* é o comportamento oposto;

- *Agravar*: ato que tende a agravar as ameaças para a face do outro em decorrência de um ato. *Atenuar* seria o comportamento oposto, que serve às estratégias de negociação; *agravar* serve às estratégias de agravamento de conflitos, visando à ruptura;

- *Desafiar*: consiste em propor ao interlocutor validar ou confirmar uma proposição problemática e de difícil comprovação empírica. Atacar proposição que vai de encontro à opinião comumente aceita e exigir provas de validação;

- *Desmentir*: refutação do fundamento e credibilidade de uma acusação ou proposição, serve como prova de que as posições do interlocutor não são justificadas e constitui também um ataque à sua face;

- *Contestar*: ato que visa a por em dúvida os pressupostos de um posicionamento ou de uma proposição sobre o mundo.

O conflito na interação discordante tem como objetivo fechar toda a negociação e abrir um espaço polêmico radical, fechando toda possibilidade do interlocutor de fazer valer suas posições, tidas como absolutamente não conformes. Trata-se, aqui, de uma estratégia de oposição sistemática, que inclui o interlocutor, mas visa todo o tempo a desqualificá-lo em suas ações e seus ditos. Os atos comuns são contestar, acentuar a divergência, desmentir, desafiar, acusar, ofender, blasfemar. Não se trata, aqui, de ruptura, pois se busca o diálogo com o interlocutor pela via do conflito, tendo como *Tiers* (figuras de terceiros envolvidos) interlocutores ou grupos de interlocutores que ambas as partes visam influenciar ou convencer.

4 Análise de caso 1: a entrevista

Certas situações de entrevista, na televisão, são marcadas pela intenção do jornalista entrevistador de estabelecer um debate com seu entrevistado, o que dá a esse tipo de interação uma dimensão discordante importante. Mais do que extrair uma informação do entrevistado para o telespectador, o que parece caracterizar esse tipo de entrevista é a intenção de estabelecer uma polêmica em torno de insinuações, alusões e opiniões próprias do jornalista ou que ele entende circulantes no espaço público, sendo quase todas rejeitadas pelo entrevistado. Isso ocorre, sobretudo, quando o entrevistado é um homem político, que deve responder a perguntas que envolvem o seu próprio campo político. O exemplo abaixo, que vamos mostrar em apenas um fragmento de interação, é de uma entrevista do canal *Publique Sénat*, da França. O entrevistado é o deputado Jérôme Chartier, do partido do governo, UMP, e o entrevistador é Michel Grossiord. O tema da entrevista é a situação do Primeiro Ministro francês, François Fillon, no governo do presidente Nicolas Sarkozy. O jornalista quer saber precisamente de seu entrevistado se François Fillon permanece ou não no cargo. Antes, o presidente Sarkozy havia anunciado sua intenção de fazer uma reforma ministerial em seu governo, ou seja, substituir seus ministros. O Primeiro Ministro, em geral, nesses casos, é substituído. O título do programa já enquadra o tema da entrevista de modo subjetivo, pois antecipa aquilo que é o próprio objeto da discussão: *Fillon orchestre sa sortie (Fillon orchestra a sua saída)*. O jornalista Michel Grossiord inicia sua entrevista perguntando ao deputado Jérôme Chartier como ele vê a situação do Primeiro Ministro na reforma ministerial pretendida por Sarkozy e, em especial, como ele vê as últimas atitudes de François Fillon, que teria denotado, em entrevistas para a imprensa francesa, ter divergências em relação à política

do presidente e que isso traduziria seu desejo de manter distância do pensamento mais conservador de Sarkozy. Essa contextualização do jornalista, marcada pelo comentário e por certo investimento subjetivo, desencadeia a interação, tendo como reação do entrevistado a seguinte resposta:

Jerôme Chartier: [...] sim, é verdade, nesse momento há uma espécie de pressão midiática para opor Nicolas Sarkozy e François Fillon, mas vocês estão no caminho errado... porque eles se entendem muito bem e têm uma relação de proximidade.

O jornalista intervém sobre a fala do entrevistado e faz o seguinte comentário:

Michel: Em todo caso, o Primeiro Ministro sabe bem utilizar os meios midiáticos, heim.

Nessa sequência, a intervenção de Jérôme Chartier (doravante L2) é, por nós, considerada uma *intervenção reativa refutativa* da *intervenção iniciativa* do jornalista ao começar a entrevista. Não só ele refuta a proposição do jornalista de que haveria uma divergência entre o presidente e o seu Primeiro Ministro, mas ele refuta até mesmo o questionamento proposto por ele e atribuído pelo entrevistado a uma “pressão midiática”, cuja intenção seria opor os dois homens políticos. Nota-se, ainda, que o jornalista Michel Grossiord (doravante L1) reage à intervenção refutativa de L2, fazendo uma crítica ao Primeiro Ministro (*ele sabe bem utilizar os meios midiáticos, heim*).

Uma nova sequência será aberta por L1 por uma nova questão (intervenção iniciativa)

L1: Jérôme Chartier, para você, o ideal é que ele (o primeiro ministro) permaneça no cargo?

Tendo como resposta de L2:

L2: Veja bem, o ideal é o presidente da república que decidirá, e é o que será ideal para ele e para a condução responsável do país.

E conseqüente reação de L1, que não considera sua pergunta respondida por L2:

L1: Você, sua opinião. Seu julgamento. Seu desejo!

Com nova reação de L2:

L2: Vou te fazer uma confidência.

Com nova reação de L1, que parece esperançoso pela anunciada confidência de L2:

L1: Ah!

E complementação de L2, que parece frustrar as esperanças de L1, pois não anuncia, em sua confidência, nada que ele já não soubesse e que possa responder à sua pergunta:

L2: Eu não sou o presidente da república... Você quer saber, nesse caso, eu devo me abster de qualquer comentário porque a política de ficção não é meu negócio. O que eu desejo é que o primeiro ministro, qualquer que seja ele, exerça com a mesma paixão, ardor e responsabilidade que François Fillon e pode ser, ao mesmo tempo, o próprio Fillon ou outra pessoa que será designada pelo presidente da república.

Essa sequência é exemplar para nossa demonstração de como uma interação pode se desenvolver na base da discordância e na resistência de um dos participantes em responder com franqueza, permanecendo na *langue de bois*. A interação é discordante no nível do questionamento. O entrevistado reage sucessivamente com intervenções refutativas, que contestam a orientação das questões colocadas pelo jornalista. Ao contestar, sua atitude visa a por em dúvida os

pressupostos do posicionamento do jornalista. Sobre a questão de L1 sobre se seria, para ele, ideal que o primeiro ministro permanecesse no cargo, ele se recusa a responder e se limita a ponderar que tal escolha pertence ao presidente da república (a falsa confiança que ele anuncia: como eu não sou o presidente, nada tenho a dizer sobre isso). Portanto, não só L2 discorda da questão colocada (para você, seria ideal que ele permaneça no cargo?), como do próprio questionamento (não lhe cabe responder a uma pergunta como essa, como se o questionamento não fosse razoável, pois cabe ao presidente da república a decisão sobre o futuro de seu primeiro ministro).

Esse tipo de atitude responsiva equivale à *langue de bois* já citada aqui e é o que dominará ao longo de toda essa interação. Vale ressaltar, ainda, sobre esse fragmento de interação, o seguinte: L1 sabe que L2 não pode responder com franqueza às suas questões. Sendo deputado do partido do governo, qualquer resposta que ele dê, com franqueza, às perguntas de L1, constituirão uma ameaça para ele na interação com os colegas de seu partido, com o primeiro ministro em questão e com o presidente. A sua identidade externa, ou seja, seu papel social (deputado da maioria governamental) determina fortemente suas limitações de resposta na entrevista. Evidentemente, L1 sabe disso. As perguntas que L1 dirige a L2 não estão, portanto, à espera de uma resposta franca. O que faz, então, L1 investir em uma interação discordante? Sabendo que seus questionamentos serão refutados por L2, que, por sua identidade está impedido de responder com franqueza, por que ainda ele insiste em colocar essas questões a L2? De outro lado, por que L2, o entrevistado, sabendo que não poderá responder com franqueza às questões de L1, ou seja, devendo recusar as questões colocadas, aceita participar de tal entrevista, sabendo, de antemão, o seu tema e os objetivos do jornalista? Trata-se, aqui, de um tropo comunicacional, em que os interactantes

fingem se engajar na interação quando, na verdade, elegem destinatários indiretos para suas mensagens.

Embora a interação possa passar por um tropo comunicacional, ela pode ser considerada regular se considerarmos que os objetivos interacionais de L2 e de L1 não são os mesmos e que, de fato, ambos conseguem realizá-los no encontro. L2 realiza um objetivo possível: representar a posição do governo sobre a reforma ministerial e acalmar a polêmica sobre a saída de François Fillon. L2 assume, assim, o papel de porta-voz da posição governamental. De outro modo, L1 realiza seu objetivo de porta-voz do rumor público ao colocar ao entrevistado tudo o que se discutiu durante a semana sobre o assunto, funcionando como um mediador das inquietações da opinião pública. Além disso, o diálogo também é regular por outra razão: L2 não recusa o seu papel na interação. Com efeito, ele assume o papel de entrevistado e, a cada questão colocada pelo entrevistador, ele apresenta uma resposta. O par adjacente questão/resposta, previsto no *script* da interação, é respeitado e realizado, o que torna a coordenação das ações regular. A discordância não se dá no nível da questão, mas no nível do questionamento, ou seja, da problematização proposta pela questão, que L2 refuta.

5 Caso 2: o debate político na TV

O fragmento abaixo foi extraído do debate entre José Serra e Dilma Roussef, durante o segundo turno da campanha presidencial de 2010, pela Rede Bandeirantes de televisão. O fragmento que vamos analisar começa com a pergunta do candidato José Serra a Dilma Roussef⁵.

⁵ O jornalista apresenta as regras dessa etapa: cada candidato faz uma pergunta ao outro, que tem 2 minutos para responder. Após a resposta, o outro candidato tem 2

José Serra: Eu queria perguntar a Dilma Roussef sobre infraestrutura de portos e aeroportos. Um estudo conhecido internacionalmente, citado pelo INPEA, inclusive, mostra que o Brasil é um dos países em pior situação em matéria portuária, é um dos mais atrasados nessa matéria e basta chegar ao porto de Santos, de Paranaguá, só em Santos tem uma fila de mais de cem navios aguardando. Isso se repete em todo o Brasil. O Porto de Salvador é tão problemático que muita mercadoria baiana vai para Pernambuco ou para São Paulo. Da mesma maneira, a situação é grave nos aeroportos. A maioria dos aeroportos brasileiros tem problemas, filas, atrasos, não estão em condições, como os portos, de dar suporte ao nosso desenvolvimento. Porque porto e aeroporto estrangulado significa menos emprego, menos atividade econômica para todos.

Dilma Roussef: Eu acho interessante essa pergunta e considero que ela é muito importante. Porque o Brasil, no período no qual você foi o ministro do planejamento, parou de investir no Brasil, não investiu em porto, não investiu em aeroporto, tudo o que eles não fizeram em oito anos ficou pra gente fazer nos nossos oito anos. Nós corremos atrás, fizemos o Programa de Aceleração do Crescimento, fizemos o programa nacional de drenagem e rompemos com a prática que eles tinham que era a seguinte, contratava a drenagem, o que é drenagem?, aprofunda o calado do porto para os navios adequados poderem entrar, eles contratavam durante todo o período, eles contratavam seis meses e aí faltava dinheiro, porque o FMI não deixava eles investirem, e a dragagem ia pro bebeléu. O que nós tivemos de fazer? Primeiro nós tivemos de contratar toda a dragagem dos portos por um período de três anos e garantir a qualidade da dragagem, ou seja, além de dragar e garantir a profundidade necessária de 12 metros para esses navios de grande porte poderem circular pelos portos brasileiros, nós tivemos também de criar toda uma regulamentação para que os portos fossem desburocratizados, porque não se teve, nesse período de oito anos deles, nenhuma iniciativa de modernização da gestão dos portos no Brasil. No que se refere aos aeroportos, eu também estou completamente desagradada do que está acontecendo e falarei na tréplica.

José Serra: olha, pode estar desagradada, Dilma Roussef, mas o fato é que tiveram oito anos para continuar a expandir os aeroportos. Quando eu fui ministro do planejamento, durante 16 meses no início do governo Fernando Henrique, eu destravei o Prodetur, que era um programa do BID, que financia projetos de turismo no nordeste, colocando o governo federal através do BNDS, porque os governos estaduais não tinham dinheiro. Nós modernizamos e ampliamos ou construímos 8 ou 9 aeroportos na região nordeste. O governo, além disso, faz mais cinco ou seis. O fato é que nesta administração os aeroportos entraram em crise, foi feito muito pouco. Querem um bom exemplo? Vá ao aeroporto de Vitória, veja o que tem lá, exceto placa, de que terá um aeroporto, vai pra Manaus, enfim, para o Brasil inteiro, e vai ver como está a situação, isso prejudica o desenvolvimento, o turismo, o emprego da mesma maneira, os portos, o fato é que dragagem pra cá, dragagem pra lá, e o relatório do INPEA, que é um órgão do próprio governo, mostra inclusive que não só o Brasil é um dos países em pior situação no mundo, como os investimentos programados são insuficientes, investimentos programados pelo próprio governo, infraestrutura não é algo que se resolve com saliva, com anúncios, com nossos publicitários, mas tem que se resolver com investimentos. Vai pras estradas também, as rodovias da morte, que existem em vários estados do Brasil, vá para Santa Catarina, a 282 e a 470, vai pra Bahia, que cruza a Bahia longitudinalmente, vai pra Minas, Belo Horizonte, Governador Valadares, essa é a situação. O atual governo não investiu mais que o governo anterior em infraestrutura, essa é que é a questão interessante.

Dilma Roussef: Os aeroportos estão movimentados porque agora o povo tem direito de viajar de avião, mais gente viaja de avião; na época deles, ir de avião, cruzar o Brasil, lá no Rio Grande do Sul até o nordeste ou vice-versa, viajar de leste para o oeste, era considerado algo que só os ricos podiam fazer. Quem virou classe média, que melhorou de vida, pode viajar e pode tirar suas férias, e nós tivemos de correr atrás. Por que eu falei que não estou gostando da situação dos aeroportos, e um dos compromissos meus é mudar completamente a gestão da Infraero, a Infraero tem que ser como é a Petrobrás, uma empresa aberta, com gestão profissionalizada, e acho também que a ANAC tem melhorado muito e cumprido o eu papel, que é de fiscalização, de impedir que as empresas criem dificuldades para os usuários de aeroportos e de toda a aviação,

então eu considero que é muito importante agora a gente correr atrás. Agora, eu acho estarrecedor a falta de senso crítico do candidato Serra. Sabe por que eles não investiam? Porque eles tinham um acordo com o FMI que impediam investimento em transporte, uma das áreas mais prejudicadas do Brasil foi o setor de rodovias que tava inteirinho esburacado, não tinha contrato de manutenção, que era igual a dos portos, ao invés de ter um contrato de longo prazo, que você dava as condições e exigia a prestação de serviços das empresas, eles contratavam por seis meses, atrasavam os pagamentos e as empresas não faziam nada.

Vimos que, no primeiro caso analisado (entrevista), a discordância incidiu sobre o questionamento, e não sobre as opiniões do jornalista entrevistador. A interação discordante pôde prosseguir como um diálogo regular porque ambos desenvolvem os seus objetivos interacionais. Já no segundo fragmento, referente ao debate entre José Serra e Dilma Roussef, a interação discordante incide fundamentalmente sobre as opiniões dos participantes. Não só eles divergem sobre a maneira de interpretar os objetos do discurso, como também não possuem nenhum interesse em concordar. A discordância de opiniões é total: o que um afirma, o outro refuta, oferecendo outra interpretação para os fatos. José Serra deixa entender que a causa do problema evocado (a precariedade de portos e aeroportos no Brasil) é a falta de investimentos do governo atual, do qual participa Dilma Roussef, no setor de infraestrutura; Dilma Roussef atribui essa precariedade à falta de investimento do governo anterior do PSDB, do qual Serra era ministro do planejamento. A estratégia argumentativa é a da responsabilização recíproca. O tipo de argumento utilizado por ambos os participantes é o argumento *ad hominem* e o tipo de ato, *a acusação*. Da parte de José Serra, o argumento *ad hominem* fica claro nos seguintes atos de acusação de Serra, em sua réplica à resposta de Dilma:

(...) Olha, pode estar desagradada, Dilma Rousseff, mas o fato é que tiveram oito anos para continuar a expandir os aeroportos. [...] O fato é que nesta administração os aeroportos entraram em crise, foi feito muito pouco [...] infraestrutura não é algo que se resolve com saliva, com anúncios, com nossos publicitários [...]

Essas críticas visam diretamente à pessoa de Dilma e constituem ataques à sua face. Da parte de Dilma, retivemos os seguintes argumentos *ad hominem* contra a pessoa de Serra, na primeira resposta que ela dá à questão que ele apresenta sobre infraestrutura:

(...) o Brasil, no período no qual você foi o ministro do planejamento, parou de investir no Brasil, não investiu em porto, não investiu em aeroporto, tudo o que eles não fizeram em oito anos ficou pra gente fazer nos nossos oito anos. Nós [...] rompemos com a prática que eles tinham que era a seguinte [...] não se teve nesse período de 8 anos deles nenhuma iniciativa de modernização da gestão dos portos no Brasil.

Mais adiante, na tréplica de Dilma:

(...) Os aeroportos estão movimentados porque agora o povo tem direito de viajar de avião, mais gente viaja de avião, na época deles, ir de avião, cruzar o Brasil, lá no Rio Grande do Sul até o nordeste ou vice-versa, viajar de leste para o oeste, era considerado algo que só os ricos podiam fazer [...] Agora, eu acho estarrecedor a falta de senso crítico do candidato Serra. Sabe por que eles não investiam? Porque eles tinham um acordo com o FMI (...).

Se analisarmos o problema da argumentação juntamente com o problema especificamente interacional, devemos avaliar a estratégia argumentativa utilizada (*ad hominem*) como uma estratégia interacional, cujo objetivo é atacar a face do interlocutor, visto como participante-adversário. O ato recíproco de acusação cumpre esse papel. A estratégia argumentativa e a

estratégia interacional podem, assim, ser vistas como um todo operacional.

Mas o fragmento do debate nos permite ainda observar que, além da estratégia de ataque à face do outro, pela responsabilização recíproca dos problemas de infraestrutura de portos e aeroportos no país, há um trabalho do participante sobre a sua própria face, através do qual cada um busca se colocar como ator de ações positivas e responsáveis para a melhoria da infraestrutura do país (autoelogio). Os excertos abaixo mostram como cada um age nesse sentido. Em primeiro lugar, vejamos as proposições de José Serra em sua réplica a Dilma:

(...) Quando eu fui ministro do planejamento, durante 16 meses no início do governo Fernando Henrique, eu destravei o Prodetur, que era um programa do BID, que financia projetos de turismo no nordeste, colocando o governo federal através do BNDS, porque os governos estaduais não tinham dinheiro. Nós modernizamos e ampliamos ou construímos 8 ou 9 aeroportos na região nordeste. O governo (*de FHC, do qual ele participou*), além disso, fez mais 5 ou 6 (...).

E, por sua vez, Dilma Roussef, em sua resposta a José Serra:

(...) tudo o que eles não fizeram em oito anos ficou pra gente fazer nos nossos 8 anos. Nós corremos atrás, fizemos o Programa de Aceleração do Crescimento, fizemos o programa nacional de drenagem [...] Primeiro nós tivemos de contratar toda a dragagem dos portos por um período de 3 anos e garantir a qualidade da dragagem, ou seja, além de dragar e garantir a profundidade necessária de 12 metros para esses navios de grande porte poderem circular pelos portos brasileiros, nós tivemos também de criar toda uma regulamentação para que os portos fossem desburocratizados [...]

E na tréplica:

Os aeroportos estão movimentados porque agora o povo tem direito de viajar de avião, mais gente viaja de avião. Quem

virou classe média, que melhorou de vida, pode viajar e pode tirar suas férias, e nós tivemos de correr atrás. Porque eu falei que não estou gostando da situação dos aeroportos, e um dos compromissos meus é mudar completamente a gestão da Infraero, a Infraero tem que como é a Petrobrás, uma empresa aberta, com gestão profissionalizada (...)

Pode-se perceber, nesses excertos, que a estratégia argumentativa de ambos os participantes é de construir uma imagem positiva de si pelo *autoelogio*, o que lhes permitiria hipoteticamente restaurar a imagem negativa que possa ter sido criada pelos argumentos *ad hominem* nos atos de acusação.

É importante ressaltar o funcionamento regular e coordenado desse tipo de interação marcadamente discordante: A ataca B, responsabilizando-o pelos problemas de infraestrutura do país; B ataca A da mesma forma, responsabilizando-o pelos mesmos problemas de infraestrutura (argumentos *ad hominem*). Em seguida, A busca restaurar a sua face, refutando B em seu argumento de responsabilização ao expor suas ações positivas no setor (auto-elogio); B refuta A em seu argumento de responsabilização e, da mesma forma, expõe suas ações positivas no setor (autoelogio). Pelo exposto, nota-se que suas ações são coordenadas e diametralmente opostas no conteúdo, mas totalmente simétricas na forma.

6 Conclusão

A análise dos dois casos permite concluir que os participantes de uma interação discordante parecem se compreender perfeitamente na inter-incompreensão. A coordenação de suas ações supõe a divergência, mas o conflito aberto não impede que haja negociação sobre o *script* da interação. Nos dois casos analisados, a realização potencial dos

objetivos perseguidos pelos participantes suplanta a discordância e as eventuais ameaças que a participação em uma interação conflituosa e polêmica possa apresentar.

Sobre o problema da intercompreensão, vale refletir sobre o que diz Bange (1995). Para ele, a análise do processo de significação e de intercompreensão mútua entre os participantes e a interdependência dos objetivos perseguidos é relevante para a análise das interações. Para Bange (*op. cit.*), há certa reciprocidade das motivações entre as ações dos participantes e uma complementaridade nos papéis que cada um assume. Cada participante coordena suas ações em função da ação do outro. A atribuição de sentido às intenções do outro também é coordenada, o que significa que o comportamento de um motiva o comportamento do outro. Essa definição de coordenação das ações a partir da atribuição recíproca de sentido às intenções pelos participantes de uma interação, Bange (*op. cit.*) vai buscar na sociologia e, em especial, em George Mead.

O conceito de ação social não é dissociado do de interação que se pode definir como uma engrenagem de ações sociais recíprocas, na qual os papéis de ator e de coator são trocados pelos participantes. Com efeito, a interação de A em vista de produzir uma reação de B provoca por sua vez uma ação de B somente se este a aceita, quer dizer, se ele julga que o objetivo perseguido por A é compatível com o objetivo que B pode ele próprio atribuir à sua própria ação, na qual A se torna co-ator. É, portanto, necessário que exista uma interdependência de objetivos perseguidos, uma certa reciprocidade das motivações entre as ações (Schutz), uma complementaridade de papéis (BANGE, 1975, p. 15. Tradução nossa).

Com efeito, há motivação recíproca entre as ações dos dois participantes do debate e uma complementaridade de papéis. Ambos os participantes partilham o mesmo interesse de expor suas opiniões sobre o problema evocado durante o debate da maneira mais eloquente possível e adotando a mesma

ritualização de ação. Os ataques pessoais *ad hominem* vêm de ambas as partes. Pode-se dizer, inclusive, que o ataque *ad hominem* de A é motivado pelo ataque *ad hominem* de B e, mesmo assim, o diálogo prossegue e é regular. Não possuindo nenhum interesse em concordar, nem atribuir razão ao outro, os participantes se tratam como verdadeiros adversários e concordam em participar da interação, sabendo de antemão que o quadro interacional supõe o ataque *ad hominem* e as acusações recíprocas, seguidos de uma defesa que busca restaurar a imagem ameaçada. Como na primeira interação entre o entrevistador e um entrevistado, o debate político também tem a característica de um tropo comunicacional, pois os interlocutores não se dirigem, de fato, um ao outro em suas intervenções, mas ao ouvinte *in absentia*, que é suposto acompanhar o debate e avaliar os participantes.

A relação dos participantes dessas interações com o destinatário ausente é importante para compreender parte da natureza cooperativa dessas interações discordantes. É a relação com o destinatário-ouvinte que une os dois participantes em uma interação cooperativa. É o interesse comum em persuadir o ouvinte, figurado como eleitorado por ambos, que os faz agir em cooperação em uma interação discordante e fortemente agonística. O objetivo de cada participante é vencer o debate e, para isso, precisam aceitar as regras do debate, aceitar ser alvo de ataques que ameaçam a sua face e participar do jogo. No entanto, para Chabrol (1995), “vencer” não é um resultado inscrito no contrato de comunicação e, portanto, no jogo. É um objetivo externo dos participantes. Para o referido autor, “vencer em um face a face não é um resultado inscrito no jogo, mas um suposto efeito construído sobre uma interpretação das reações atestadas ou imaginadas dos terceiros destinatários” (CHABROL, 1995, p. 352, tradução nossa). Assim, querer aparecer como vencedor em um debate em detrimento do

adversário, através do ataque à sua face, é uma estratégia dirigida ao destinatário ausente. É esse terceiro, o público ouvinte, que deve fazer uma avaliação que é dificilmente acessível aos participantes no momento da interação e talvez mesmo *a posteriori*. Mas é a aposta na avaliação desse destinatário ouvinte que motiva os participantes a se engajarem em um debate marcado pela discordância radical e a coordenarem suas ações. O que parece realizar os objetivos sócio-afetivos e cognitivos dos participantes é, em suma, a possibilidade de construir uma face positiva de si, sem preservar a face do outro e, particularmente, atacando sistematicamente a face do outro. Nesse tipo de interação, o ataque à face do outro pode realizar o objetivo de construir uma face positiva para si⁶, mas a intenção é mais propriamente a de ameaçar a face do outro.

Gostaria de tratar, ainda, de outro aspecto presente nos dois fragmentos analisados: o da identidade dos participantes. Tanto na interação-entrevista (1) do canal francês, como na interação-debate (2) do canal brasileiro, a identidade dos participantes restringe e determina o conteúdo e o modo de suas intervenções. Em (1), a identidade de deputado do governo (maioria parlamentar) impede que o participante expresse com franqueza a sua opinião e determina o seu modo de intervenção refutativa; em (2), a identidade dos dois participantes, candidatos ao mesmo cargo (presidência da república) e disputando os votos do mesmo eleitorado, impede que eles expressem concordância de opiniões e simpatia um pelo outro, determinando o modo de intervenção refutativo, a argumentação

⁶ Tal estratégia é, portanto, delicada, pois não é certo que o destinatário ouvinte, de modo majoritário, irá avaliar positivamente um participante que ataca sistematicamente a face do outro. De todo modo, quando o participante de um debate agonal decide intencionalmente agir assim, ele aposta na avaliação positiva de si pelo destinatário ou, pelo menos, no aumento de sua avaliação negativa sobre o participante-adversário.

ad hominem, os atos de acusação e o autoelogio. Em ambos os casos, a negociação conversacional não incide sobre opiniões, mas apenas sobre o *script* da interação. Assim, o que torna regulares as interações discordantes analisadas é o interesse comum dos participantes pelo *script* da interação: participar de uma entrevista na televisão em (1) e participar de um debate na televisão em (2), com os devidos benefícios potenciais resultantes dessas interações. Isso significa, portanto, que, nas interações discordantes, os interesses individuais dos participantes suplantam as divergências interindividuais e promovem o sucesso da interação. O que normalmente concorreria para a ruptura do contrato de comunicação, a não validação, opera justamente como o elemento regulador da troca. Numa interação discordante, discordar é o que permite a cada participante individualizar a sua identidade e obter o ganho desejado. Esse aspecto parece determinante nas situações erísticas. A não validação axiológica, ou seja, das opiniões expressas, não impede a validação interlocutória. Ao contrário, é a não validação axiológica que motiva os participantes do debate a coordenarem suas ações de modo recíproco.

Referências bibliográficas

BANGE, Pierre. Signification et intercompréhension. Essai d'explication de concepts. In: VERONIQUE, D.; VION, R. (Eds.). **Modèles de l'interaction verbale**. [Actes du premier colloque international sur l'analyse des interactions]. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, 1995.

BERRENDONNER, Alain. Avant-propos: systems et interaction. In: BERRENDONNER, A.; PARRET, H. **L'interaction communicative**. Berne: Peter Langue, 1990.

CHABROL, Claude. Stratégies dans la gestion des interactions discordantes. In: VERONIQUE, D.; VION, R. (Eds.). **Modèles de l'interaction verbale**. [Actes du premier colloque international sur l'analyse des interactions]. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, 1995. p. 347-364.

CHARAUDEAU, Patrick. Rôles sociaux et rôles langagiers. In: VERONIQUE, D.; VION, R. (Eds.). **Modèles de l'interaction verbale**. [Actes du premier colloque international sur l'analyse des interactions]. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, 1995.

GHIGLIONE, Rodolphe. 1984. Situations potentiellement communicatives et contrats de communication effectifs. In: **Verbum**, Tome VII, Nancy.

GOFFMAN, Irving. **La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi**. Paris: Éditions de Minuit, 1973.

GUMPERZ, John J. (Ed.) **Language and Social Identity**. Cambridge: CUP, 1982.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. L'analyse des interactions verbales: la notion de "négociation conversationnelle" – Défense et illustrations. In: _____. **Actes de Lalies 20**. Paris: Éditions Rue d'Ulm, 2000.

_____. Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral. **Pratiques**, n. 41, 1984, p. 46-61.

ABSTRACT: This article has two basic objectives. First, it discusses the controversial specificity of the interactions as a particular type of regular dialogue marked by the divergence of views among participants. Second, it proposes a reflection on two situations in which such interactions may occur in a specific way: the interview and the political debate on television. It seeks to show that in certain interactions there is no agreement and no negotiation among the participants. However, there is no dialogue break. Such type of interaction is called "discordant interaction." It differs from most common controversial interactions, in which concordant and discordant

behavior, agreements and negotiations occur simultaneously. In the level and content of opinions expressed in the discordant interaction there is no agreement, negotiation or accordance, whatsoever, constituting an interesting object of analysis for the study of verbal interactions.

KEY WORDS: interaction; discourse; argumentation.

Data de recebimento: 29/05/2011

Data de aprovação: 14/10/2011

A Constituição dos *Ethé* e os Imaginários Sócio-Discursivos do Profissional de Secretariado em Artigo da Revista Excelência

The Establishment of the *Ethé* and the Socio-Discursive Imaginaries of the Professional of Secretarial Field in an Article of *Excellence* Magazine

Ana Carolina Gonçalves Reis¹

Emília Mendes Lopes²

RESUMO: A inserção da mulher na carreira de secretariado, durante a Primeira Guerra Mundial, trouxe como consequência outros imaginários sócio-discursivos acerca da profissão. Essa passou a ser caracterizada como eminentemente feminina, mecanicista, sem necessidade de formação específica, concepção que perdurou até os anos 80. Na contemporaneidade, têm lugar alguns novos imaginários: o profissional é vislumbrado como eficiente nas atividades desenvolvidas, com habilidade para tomada de decisões e competência para assumir múltiplas responsabilidades. Contudo, percebe-se, ainda, em alguns discursos sociais, a veiculação de certos imaginários do passado no que se refere à ocupação. Buscando, pois, identificar os imaginários sócio-discursivos e as imagens construídas (*ethé*) do profissional de Secretariado na atualidade foi que propusemos este trabalho. Procedemos, assim, à análise do artigo publicado na Revista *Excelência*, as competências mais

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Auxiliar do curso de Secretariado Executivo (Departamento de Letras), da Universidade Federal de Viçosa.

² Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e pela Universidade de Paris XIII. Professora Adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

valorizadas para contratação do profissional de Secretariado, de autoria da secretária executiva Marlene de Oliveira. A fundamentação teórica de nossas discussões é respaldada em Charaudeau (2009) e Mendes (2010), no que tange aos sujeitos do Ato de Linguagem; Charaudeau (2007), acerca dos imaginários sócio-discursivos; Amossy (2005), Charaudeau (2006), Maingueneau (2005) e Mendes (2010), relativo à constituição dos *ethé*; Sabino e Rocha (2004) e Medeiros e Hernandez (2004), no que concerne à profissão de Secretariado.

PALAVRAS-CHAVE: secretária; imaginários sócio-discursivos; *ethos*; Teoria Semiolinguística; sujeitos da linguagem.

1. Considerações iniciais

A inserção da mulher na carreira de secretariado, durante a Primeira Guerra Mundial, trouxe como consequência outras representações, ou, como diria Charaudeau (2007), outros imaginários sócio-discursivos acerca da profissão: mecanicista, pouco qualificada, sem necessidade de formação específica para ser exercida.

Entretanto, a partir dos anos 80, era da qualidade e da informática, emergem alguns imaginários contemporâneos. O profissional, nesse momento, é vislumbrado como eficiente e eficaz nas atividades desenvolvidas, com habilidade para tomada de decisões e competência para assumir múltiplas responsabilidades (MEDEIROS E HERNANDES, 2004). Isso se deve a uma nova configuração nas empresas: essas passam a considerar o profissional de secretariado membro ativo das gerências e cogestor da organização, concepção que perdura até os dias atuais (SABINO e ROCHA, 2004). Contudo, percebe-se,

ainda, em alguns discursos sociais, a veiculação de certos imaginários do passado no que se refere à secretária/ao secretário.

Buscando, assim, identificar os imaginários sócio-discursivos e as imagens construídas (*ethé*) do profissional de Secretariado na atualidade é que propomos o presente trabalho³. Para alcançar esse objetivo, vamos proceder à análise discursiva do artigo *As competências mais valorizadas para contratação do profissional de Secretariado*, de autoria da secretária executiva – e professora/coordenadora de cursos – Marlene de Oliveira. Esse artigo foi publicado na revista *Excelência*, da Federação Nacional de Secretárias e Secretários do Brasil – FENASSEC –, e o que pretendemos é verificar como essa publicação está constituindo a profissão que representa.

A fundamentação teórica de nossas discussões será respaldada nas concepções de Charaudeau (2009) e Mendes (2010), no que tange aos sujeitos envolvidos no Ato de Linguagem; nas definições de Charaudeau (2007), acerca dos imaginários sócio-discursivos; e nas conceituações de Amossy (2005), Charaudeau (2006), Maingueneau (2005) e Mendes (2010), relativas à constituição dos *ethé*. Na análise de nosso *corpus*, vamos nos valer também das abordagens dos autores Sabino e Rocha (2004) e Medeiros e Hernandez (2004), no que se refere à profissão de Secretariado.

2. Pressupostos teóricos

2.1. Os imaginários sócio-discursivos

O conceito de imaginários sócio-discursivos que adotaremos fundamenta-se nas concepções de Charaudeau

³ Este estudo constitui um recorte de nosso projeto de dissertação de Mestrado.

(2007). O autor faz, primeiramente, uma distinção entre realidade e real significante para, então, chegar à definição que propõe. Na concepção do teórico, o significado não é a própria realidade, mas uma construção significante da realidade. Em outros termos, postula que essa corresponde ao mundo empírico, à sua fenomenologia, como um lugar de não significação ao se impor ao homem em seu estado bruto à espera de significado. O real, por sua vez, refere-se ao mundo da maneira como ele é construído pela atividade significante do homem, por meio do exercício da linguagem em suas diversas operações mentais (denominação, caracterização, descrição e explicação).

Nesse sentido, preconiza que as representações sociais são uma mecânica de construção do real (não da realidade). Como representações partilhadas, constituem um mecanismo de produção do sentido, que conforma a realidade em real significante ao engendrar formas de conhecimento sobre a realidade social.

Como produto dessas representações sociais é que se originam os imaginários sócio-discursivos. Conforme afirma Charaudeau (2007, p. 53), estes são

um modo de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais, que, como o dissemos, constrói a significação dos objetos do mundo, os fenômenos que aí se produzem, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em real significante⁴ (CHARAUDEAU, 2007, p. 53, tradução nossa).

Pode-se dizer, dessa forma, que é por meio dos imaginários que a sociedade imprime significação ao mundo que lhe é apresentado.

⁴ un mode d'apprehension du monde qui naît dans la mécanique des représentations sociales, laquelle, on l'a dit, construit de la signification sur les objets du monde, les phénomènes qui s'y produisent, les êtres humains et leurs comportements, transformant la réalité en réel signifiant.

Charaudeau (2007) pondera que os imaginários advêm da intersubjetividade das relações humanas, tratando-se de uma simbolização do mundo, ao mesmo tempo afetiva e racional. Além disso, o imaginário é fundado e veiculado pelos discursos que circulam na coletividade, sendo sócio-discursivo na medida em que seu sintoma é a fala.

Os imaginários ancoram-se em dois tipos de saberes: os de conhecimento e os de crença. A diferença entre ambos está, para Charaudeau (2007), na relação homem/mundo. No caso dos primeiros, o mundo se impõe ao homem, ou seja, pautados na verificação, os saberes de conhecimento são tomados como verdades objetivas. No que tange aos segundos, ocorre o contrário: é o homem que se impõe ao mundo. Desse modo, os julgamentos subjetivos sobre os fatos do mundo é que configurarão um saber.

Os saberes de conhecimento tendem, portanto, a estabelecer uma verdade acerca dos fenômenos, independentemente da subjetividade do sujeito. Esses saberes incluem o saber científico – que é provado, demonstrado – e o saber de experiência – que se pauta na empiria, na experimentação.

Já os saberes de crença relacionam-se a um modo de explicação do mundo originário de avaliações, apreciações e valorizações dos sujeitos. Abarcam, assim, o saber de revelação, relacionado a um movimento de adesão do sujeito a uma verdade, e o saber de opinião, concernente a uma tomada de posição pelo sujeito com relação aos fatos do mundo.

Os saberes fundamentam os discursos que circulam na sociedade e servem como argumentos para a criação dos imaginários. É a partir dos saberes de crença e de conhecimento que os imaginários sócio-discursivos são construídos, segundo Charaudeau (2007), com a dupla função de criação de valores e justificação das ações de indivíduos e grupos sociais.

Na instância de recepção, o Tui é o sujeito interpretante ou ator social, sendo o Tud a imagem desse como “destinatário ideal”, fabricada pelo Euc.

A significação discursiva é, conforme Charaudeau (2009), resultado da articulação entre o circuito interno (linguístico-discursivo) e o externo (situacional).

Em nossa análise, esses conceitos serão retomados e, portanto, melhor explanados.

2.3. Ethos

De acordo com Maingueneau (2002), *ethos* representa os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório para causar boa impressão, são os ares que assume ao se apresentar. Para o teórico, *ethos* é a construção de uma imagem que pode corresponder à finalidade do discurso.

Amossy (2005) afirma que os antigos designavam pelo termo *ethos* a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório. Conforme a autora, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de sua pessoa, buscando construir uma autoimagem confiável em função das crenças e valores que ele atribui àqueles que o ouvem. Dessa forma, o orador procura adaptar-se a seu auditório ao fazer uma imagem desse.

Maingueneau (2002) defende que o poder de persuasão de um discurso decorre também de uma identificação do leitor com valores socialmente especificados. Nesse sentido, o enunciador busca adequar sua apresentação de si aos esquemas coletivos que ele acredita serem interiorizados/valorizados por seu destinatário (AMOSSY, 2005).

No que se refere a essa relação entre imagem de si e esquemas coletivos, Charaudeau (2007) preconiza que o sujeito

falante não tem outra identidade (outros *ethé*, entendemos) além da permitida pelas representações que circulam em dado grupo social e que são configuradas como os imaginários sócio-discursivos. Em outras palavras, para esse autor, o sujeito enunciador vale-se dos imaginários veiculados na sociedade, na construção dos *ethé*, sendo tais imaginários constitutivos de uma identidade social (relacionada a um *ethos* pré-construído) e de uma identidade discursiva (ligada a um *ethos* discursivo) do sujeito.

Para tratar das figuras identitárias do discurso político, Charaudeau (2006) propõe duas categorias de *ethé*: os *ethé* de credibilidade e os *ethé* de identificação. Segundo Mendes (2010), contudo, é possível, partindo dessas, sugerir outras categorias ao se proceder à análise de determinado discurso, conforme pretendemos fazer em nosso trabalho. Ademais, para essa autora, *ethos* refere-se não só à imagem de si projetada pelo enunciador, mas à imagem do outro (ou dos outros) envolvido (s) no ato de linguagem.

Apenas para elucidar, ressaltamos que a credibilidade deve satisfazer, segundo Charaudeau (2006), algumas condições, como: sinceridade (dizer a verdade), performance (poder aplicar daquilo que se promete) e eficácia (possuir meios para realizar o que é prometido). No que tange à identificação, podemos depreender que essa se relaciona a imagens que o enunciador busca construir no sentido de se mostrar próximo do destinatário, participe de sua realidade, o que o faz parecer digno de crédito.

3. Análise

Conforme abordado no Referencial Teórico, utilizamos o esquema proposto por Charaudeau (2009) para determinar os sujeitos envolvidos no Ato de Linguagem.

Definimos, assim, como EUC, em nosso trabalho, uma instância compósita (MENDES, 2010), a qual inclui: a FENASSEC (Federação Nacional das Secretárias e Secretários), a Revista *Excelência* e a autora do artigo que constitui nosso *corpus*, Marlene de Oliveira. Cabe destacar que Marlene, enquanto ser empírico, psicossocial, é portadora de uma identidade social de secretária executiva e coordenadora de cursos, como pode ser visualizado no quadro descritivo que aparece ao lado da fotografia da autora. Esse Euc coloca-se como sujeito de fala, ou seja, como Eue, que compreende a enunciação. É no Eue que se estabelece a constituição de uma identidade discursiva de Marlene de Oliveira, a qual se relaciona aos vários *ethé* construídos no espaço do dizer (foco de nossa análise, como veremos a seguir). Os sujeitos que efetivamente têm acesso e, portanto, leem a publicação, sendo os responsáveis pelo processo de interpretação, compõem o nosso Tui. A imagem desses, fabricada pelo locutor como “receptores ideais”, é o que constitui o Tud: profissionais da área de Secretariado, abarcando secretárias, secretários, professores e alunos de cursos de Secretariado. Convém ressaltar que o Tui é o ser que age fora do ato de enunciação e, devido à sua posição, “foge do domínio” do Euc.

Iniciemos nossa análise com a descrição da profissional, como figura no *corpus*:

MARLENE DE OLIVEIRA: secretária executiva há 30 anos, graduada em Secretariado, pós-graduada em Comércio Exterior, mestre em integração Latino-americana, coordenadora de cursos universitários tais como bacharelado, tecnológico e à distância (EXCELÊNCIA, 2006)⁵.

⁵ Número 9, janeiro-março de 2006. (Todas as referências neste trabalho são relativas ao exemplar número 9).

Tais informações ficam alocadas em um pequeno quadro situado ao lado da imagem da autora do artigo. Como dissemos anteriormente, há nesse ponto a alusão a uma identidade social de Marlene de Oliveira: secretária executiva e professora/coordenadora. Podemos dizer que essas referências são utilizadas como estratégia de legitimação do sujeito falante. Segundo Charaudeau (2006), a legitimidade está relacionada a uma autoridade para dizer em função do estatuto e do papel social que são atribuídos ao Euc pela situação de comunicação. É possível perceber, também, nesse fragmento, a busca por uma construção de credibilidade, que se refere aos papéis que o Euc se atribui no ato de enunciação. Assim, para mostrar-se “digno de crédito”, o sujeito falante lança mão de um *ethos* discursivo de competência, que, de acordo com Charaudeau (2006), diz respeito a estudos, funções exercidas e experiência adquirida.

No primeiro e no segundo parágrafos do artigo, observamos que o Euc busca construir *ethé* de identificação. Ao incluir-se e incluir o outro na fala (ou os outros, se considerarmos o leitor da revista e os alunos a que a autora se refere), Marlene de Oliveira procura mostrar que conhece/compartilha da realidade do profissional de Secretariado – e, portanto, tem competência para instruí-lo. Destacamos, assim, o emprego da primeira pessoa do plural (nós): “nossa profissão”, “temos”, “nosso caso”, “nossa competência profissional”, “nosso executivo”, “sermos”, “falarmos”, “termos”, “realizarmos”, “compatibilizamos”, “nosso cliente”, “assessoramos”. Ainda nesses dois primeiros parágrafos, a enunciadora busca instituir um *ethos* de autoridade, no sentido de qualificada, competente (e, portanto, legitimada) para falar do assunto em questão, que domina em virtude do conhecimento adquirido em sua experiência como profissional (secretária e professora). O uso de certas afirmativas corrobora o que observamos: “A grande vantagem é que [...]”,

“Em nosso caso é uma vantagem competitiva [...]”, “[...] já vi secretária executiva com 60 anos atuando em uma multinacional”, “Mas a desvantagem que temos é [...]”. Nesse ponto, falamos de uma autoridade construída discursivamente que, assim como a identificação, pode colaborar para a credibilidade da enunciadora.

Focalizando no primeiro parágrafo, destacamos o enunciado: “A grande vantagem é que não temos problemas com a idade, o que ocorre na maioria das profissões”. Observamos aí um imaginário sócio-discursivo que circula no mercado de trabalho empresarial (e na sociedade) atual: quanto maior a idade do profissional, maior a dificuldade de conseguir ser empregado em uma corporação. Contudo, ao postular que no caso da profissão secretária é diferente (trata-se, inclusive, de uma “vantagem competitiva”), a autora constrói um *ethos* de profissional com um diferencial de empregabilidade no mercado – a idade –, ancorando-se em um imaginário de que um atributo pessoal pode ser um ponto favorável na contratação de uma secretária. Isso remete ao que acontecia na década de 60 e que ainda pode ocorrer atualmente: o fato de a beleza poder ser um critério para contratação. Em outros termos, tanto na questão da idade como na da beleza, há a alusão a uma característica particular da secretária, que não relacionada a habilidades técnicas ou comportamentais (as quais são requeridas pelas organizações para a admissão de um funcionário).

No segundo parágrafo, constatamos também outro imaginário acerca do profissional de Secretariado: o de detentor de competências técnicas (apenas). De acordo com Sabino e Rocha (2004), essas competências, na atualidade, incluem: administração, organização, idiomas e informática. O fragmento seguinte comprova nossa observação:

[...] não adianta sermos exímios nas técnicas secretariais, falarmos fluentemente o inglês e o espanhol, termos habilidade nas negociações, realizarmos um evento com sucesso, se não compatibilizamos com nosso cliente, ou seja, a quem assessoramos (EXCELÊNCIA, 2006).

Podemos depreender, dessa forma, que as competências comportamentais ou sociais⁶ seriam, para Marlene de Oliveira, as habilidades que faltam – e, por isso, devem – ser desenvolvidas pela secretária. Dito de outra forma, a profissional é vista como simples executora de tarefas rotineiras, imaginário dos anos 50, e não como cogestora, coadministradora das organizações (SABINO e ROCHA, 2004).

A valorização das competências comportamentais configura um imaginário sócio-discursivo do mercado corporativo contemporâneo, conforme podemos averiguar nos parágrafos terceiro e quarto:

[...] as empresas preferem investir aprimorando suas habilidades técnicas, a moldar o comportamento e atitude de alguém [...]

[...] o que torna um profissional diferenciado no mercado são suas habilidades comportamentais, visto que a cada década as habilidades e competências mudam de acordo com as necessidades do mercado [...] (EXCELÊNCIA, 2006).

Tal imaginário ancora-se no saber de conhecimento – científico –, uma vez que há pesquisas que fundamentam a afirmação da enunciadora. Como dissemos, para Charaudeau (2007), os saberes serão a base dos discursos que circulam na sociedade e servirão como argumentos para a criação dos imaginários. Isso pode ser confirmado no quarto parágrafo do artigo analisado:

⁶ Tais competências, segundo Sabino e Rocha (2004), abarcam a comunicação, a responsabilidade, a liderança e o aperfeiçoamento.

Uma empresa de consultoria internacional na área de RH realizou uma pesquisa com 4.500 executivos entrevistados das 500 maiores companhias do Brasil, sendo 85% homens e somente 15% mulheres, com idade entre 25 a 65 anos e chegaram à surpreendente conclusão de que o que torna um profissional diferenciado no mercado são suas habilidades comportamentais [...] [grifo nosso] (EXCELÊNCIA, 2006).

Nesse mesmo fragmento, conforme destacamos, observamos outro imaginário fundado no saber de conhecimento: o de que a maioria dos executivos (e, portanto, dos chefes), no Brasil, são do sexo masculino. Isso pode ser percebido também em mais segmentos discursivos do artigo: “relacionamento com nosso executivo”, “o nosso principal cliente”, “seu executivo”. Nesses segmentos, notamos, pois, o imaginário de secretária **do executivo**, ou seja, de propriedade particular do superior (como ocorria até os anos 70), e não de secretária **executiva**, de membro ativo da organização, concepção atual da profissional, conforme Sabino e Rocha (2004).

A partir do quarto parágrafo, Marlene de Oliveira apresenta as onze competências comportamentais que, segundo ela, são as mais valorizadas pelas empresas para a contratação de um profissional de Secretariado.

Mas, antes de abordá-las, propomo-nos a discutir a questão do imaginário relacionado ao gênero na profissão de Secretariado, tema que nos instigou ao procedermos à análise do artigo. Cabe destacar que o Secretariado é tido como uma ocupação eminentemente feminina. Pode-se dizer que esse imaginário ancora-se em representações advindas da Primeira Guerra Mundial, quando as mulheres passaram a ocupar os cargos outrora ocupados pelos homens. Esses, os únicos que antes podiam exercer o ofício de secretariar, foram obrigados a ir para as frentes de batalha na referida guerra. Os postos de

trabalho por eles ocupados nas empresas ficaram vagos, e essas colocaram as mulheres para desenvolver as funções inerentes ao cargo. Segundo Sabino e Rocha (2004), dada a organização trazida dos lares, as mulheres desempenharam, com ainda mais eficiência, a tarefa de secretariar; logo, conquistaram definitivamente o posto de secretárias. Dessa forma, a profissão passou a ser categorizada como feminina.

Notamos, contudo, em nosso *corpus*, que o Eue procura referir-se ao profissional de Secretariado empregando o gênero masculino na escrita. Entendemos que, ao valer-se de “o profissional de secretariado”, “o secretário”, “secretários executivos”, “do profissional”, a autora busca abranger homens e mulheres em seu Tud. Pode-se inferir que isso se deve ao fato de que, na atualidade, tem sido crescente o número de homens procurando cursos de Secretariado e, portanto, uma colocação nesse mercado⁷. Podemos depreender que Marlene de Oliveira lança mão da prudência⁸, da sabedoria, o que colabora com a construção de um *ethos* de credibilidade da enunciativa. Mas, em outros pontos, ainda averiguamos marcas que veiculam o imaginário de que falamos, ou seja, que fazem alusão à profissional especificamente do sexo feminino: “[...] já vi secretária executiva com 60 anos atuando em uma multinacional”, “Já foi comprovado que as mulheres têm mais capacidade para adaptação do que os homens, sendo essa a competência mais exigida depois da comunicação”. Em outros termos, os diferenciais apresentados (a questão da idade e a da adaptação) foram aqui relacionados à figura da mulher.

Centraremos nossa análise agora nas competências listadas por Marlene de Oliveira. Vamos nos deter brevemente

⁷ Informação obtida em <http://www.betedelia.com.br/artigo15.htm>. Acesso em: 14 dez. 2010.

⁸ Charaudeau (2006) postula que a prudência (*phronésis*), assim como a simplicidade sincera (*arété*) e a amabilidade (*eunóia*), contribuem para que o orador pareça “digno de fé”, gerando confiança no auditório.

em alguns pontos que consideramos relevantes para serem enfatizados, procurando destacar os imaginários sócio-discursivos e os *ethé* que identificamos.

Na descrição da competência Ansiedade, verificamos a construção de um *ethos* de secretário sem controle emocional. O fragmento abaixo evidencia o que ponderamos:

O profissional desejado pelo mercado atual é aquele que utiliza a ansiedade a seu favor, para produzir e criar, tornando-a uma ferramenta útil e não utilizando para produzir o stress, levando-o a perder o foco e os objetivos que precisam ser atingidos e levando tensão para todos os colegas de trabalho com quem atua [grifo nosso] (EXCELÊNCIA, 2006).

Esse *ethos* está relacionado ao imaginário do profissional que detém somente a aptidão de executar atividades da rotina da empresa, sendo, portanto, inábil para trabalhar em situação de conflito, quando, de alguma forma, ele teria que desenvolver outras habilidades – comportamentais – além daquelas para as quais fora (exclusivamente) treinado.

Com relação à Independência, a explanação é iniciada da seguinte forma: “Habilidade de saber tomar decisões na ausência de seu executivo, usando o bom senso e responsabilidade”. Nesse ponto, figura um *ethos* de profissional subordinado, o que é pertinente com o imaginário de secretário como submisso, sem capacidade para agir se não for orientado por um superior. Entendemos que, se o Eue apresenta esse aconselhamento de Independência, é porque supõe que o Tud não a detém (e precisa dela). Esse mesmo imaginário pode ser observado na competência pela enunciadora, denominada de Pró-atividade:

Uma das competências muito exigidas pelas organizações e uma grande reclamação de muitos empresários e executivos do perfil acomodado de muitos profissionais; que somente realizam o que é necessário cumprindo sua obrigação, não

acrescentando o “plus”, ou seja, ter iniciativa [...], praticar o servir [...] [grifo nosso] (EXCELÊNCIA, 2006).

Observamos, pois, esse imaginário de subserviência de que anteriormente falamos. Podemos acrescentar, ainda, nesse trecho, o de profissional sem iniciativa, que realiza as tarefas somente quando recebe ordens de outrem. É importante mencionar que o imaginário de subserviência veiculado no artigo tem como fundamentação a relação hierárquica vertical de subordinação do secretário ao executivo, que vigorou por muitos anos nas organizações, como podia ser visualizado nos seus organogramas. De acordo com Medeiros e Hernandez (2004), atualmente, essa relação não é mais assim configurada, mas delineada na forma horizontal, representando uma parceira, uma cogestão entre o secretário e o executivo. Percebe-se, portanto, a veiculação de um imaginário que se remete a um contexto passado, não contemporâneo.

Na explicação da competência denominada de Comprometimento, destacamos o seguinte fragmento:

As organizações atuais não desejam somente o cérebro, braços e pernas de seus colaboradores, mas também desejam que ele se envolva com emoção, paixão e coração. A pessoa comprometida vibra com os resultados e sofre com as perdas da empresa. [...] É tratar a empresa como se fosse sua (EXCELÊNCIA, 2006).

Aqui é veiculado outro imaginário acerca do secretário (e, em nossa sociedade, não só no que se refere a esse, mas ao profissional de qualquer área): o bom funcionário tem um envolvimento total – inclusive, emocional – com a empresa; é aquele que se dedica à organização como se o local de trabalho fosse sua propriedade. Pode-se entender esse discurso como a alusão a uma “fidelidade irracional” à organização (SABINO E ROCHA, 2004), em que o comprometimento, inclusive, excede

a questão profissional e passa a ser, também, algo pessoal. É possível, assim, falarmos da construção de um *ethos* de dedicação integral.

Um item que merece destaque é a competência designada como *Ética*⁹ pela autora. Segundo Marlene de Oliveira:

Habilidade de identificar princípios e postura do profissional. O “puxa saco” não é mais bem visto na empresa, nem o que fica se preocupando com o horário de trabalho de seu colega. Mas ter ética e princípio significa: o que você faz quando está sozinho, quando ninguém da empresa está vendo seu comportamento? (EXCELÊNCIA, 2006).

Nesse ponto, verificamos imaginários do profissional de secretariado que começaram a ser veiculados após a inserção da mulher nesse mercado: a secretária tida como bajuladora do chefe (puxa saco) e intriguista (fofoqueira), ou seja, uma funcionária sem o profissionalismo requerido para se trabalhar em uma organização.

Finalmente, o tópico 11: Preocupar-se com o outro. Marlene de Oliveira atrela essa competência à “responsabilidade social”. Segue o trecho que analisaremos:

Habilidade de olhar a sua volta e não somente para seu próprio umbigo. [...] Por isso é importante agregar em seu currículo, trabalhos voluntários, doando seu tempo ou algumas horas no fim de semana para contribuir com o bem social do outro (EXCELÊNCIA, 2006).

Aqui, identificamos o imaginário sócio-discursivo da importância do profissional fazer um trabalho voluntário **para que conste em seu currículo**. Assim, é interessante notar que,

⁹ Não entraremos na conceituação do termo, muito discutido entre pesquisadores, visto não ser este o foco do nosso trabalho.

ao preconizar que o secretário/a secretária deve realizar algum serviço para a sociedade, a autora constrói um *ethos* de profissional não engajado em causas sociais. Contudo, o engajamento deve-se dar não para que se promovam melhorias para a coletividade, mas para que se aprimore o próprio currículo. A responsabilidade social em si não é abordada, o que nos leva a entender que a autora vislumbra a secretária como aquela que só se atenta àquilo que estiver relacionado ao seu trabalho.

4. Considerações finais

Foi possível verificarmos a construção de vários *ethé* de secretário que remetem ao imaginário de profissional detentor apenas de competências técnicas, inábil no que se refere a competências comportamentais. Alguns dos *ethé* que podemos listar: subordinado, técnico, executor de tarefas rotineiras, não engajado em causas sociais, sem profissionalismo, sem controle emocional e treinado para uma fidelidade a qualquer custo (irracional) ao executivo e à empresa. Em outros termos, as imagens de secretário/secretária construídas pela autora do artigo remetem a uma concepção de profissional datada dos anos 60 e 70, conforme Sabino e Rocha (2004).

Observamos, também, ao longo de todo o artigo, uma constante busca de se capacitar o secretário, mas oferecendo-lhe orientações que mais nos pareceram dicas de autoajuda a instruções para o aprimoramento profissional. Exemplificamos nossa afirmação com alguns fragmentos do *corpus*: “o profissional desejado pelo mercado atual é aquele que utiliza a ansiedade a seu favor, para produzir e criar”; “ter iniciativa [...]”, “praticar o servir”; “as organizações atuais não desejam somente o cérebro, braços e pernas de seus colaboradores, mas também desejam que ele se envolva com emoção”; “o que você faz

quando está sozinho, quando ninguém da empresa está vendo seu comportamento?”. Em nosso entendimento, tratam-se de aconselhamentos para um “autoadestramento” do secretário, a fim de que atenda de, forma integralmente eficiente, todas as demandas da empresa e do executivo.

Um ponto que destacamos foi nossa constatação com relação ao gênero empregado no discurso da enunciativa. Conforme averiguamos, Marlene de Oliveira procura referir-se ao profissional de Secretariado utilizando sempre o gênero masculino na escrita. Entendemos que isso se deve ao fato de que, na atualidade, tem sido crescente o número de homens procurando uma colocação nesse mercado, mas, mais que isso, percebemos que a autora busca, ao incluir homens e mulheres em seu TUD, construir um *ethos* de credibilidade em seu discurso. Nesse sentido, salientamos que o EUE institui discursivamente não só uma imagem do outro (do profissional de secretariado), como também uma imagem de si, conforme Mendes (2010). Constatamos, ainda, que Marlene valeu-se não só da credibilidade, mas também da identificação com o TUD para mostrar-se digna de crédito.

Por fim, voltamos a salientar a notória manutenção de certos antigos imaginários relacionados à profissão, os quais justamente ancoraram a construção dos vários *ethé*. Podemos depreender que as imagens do secretário ficaram atreladas à de profissional que só domina aquilo que está relacionado ao seu trabalho rotineiro de execução de tarefas.

Referências Bibliográficas

AMOSSY, R. (Org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e Discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Les stéréotypes, c'est bien, les imaginaires, c'est mieux. In: BOYER, H. **Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène**. Langue(s), discours. Vol. 4. Paris: Harmattan, 2007. p 49-63.

_____. O *ethos*, uma estratégia do discurso político. In: _____. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 112-184.

MAINGUENEAU, D. **Análise de Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MEDEIROS, João Bosco; HERNANDES, Sonia. **Manual da Secretária**. 9ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MENDES, Emília. **Ethos, imagem icônica e discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Marlene de. As competências mais valorizadas para contratação do profissional de Secretariado. **Excelência: A Revista da Fenassec**. Recife /PE, ano 4, número 9, p.10-11, janeiro-março, 2006.

SABINO, Rosimeire Ferraz; ROCHA, Fábio Gomes. **Secretariado: escriba ao *web writer***. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

ABSTRACT: The insertion of women in the secretarial career, during the First World War, has entailed other socio-discursive imaginaries about the career. This career came to be characterized as eminently feminine, mechanistic, and with no specific needed training, conception which endured until the '80s. In the contemporaneity, some new imaginaries take place: the professional is envisioned as efficient in performing activities and as possessing decision-making ability and competence to assume multiple responsibilities. However, it is still perceived, in some social discourses, the placement of certain imaginaries of the past with regard to the occupation. We propose this paper, then, seeking to identify the socio-discursive

imaginaries, as well as the current constructed images (*ethé*) of the Professional of the Secretarial field. We proceed, thus, to consider the article published in the magazine Excellence, *The most valued skills for a professional in the secretarial field*, authored by the executive secretary Marlene de Oliveira. The theoretical basis of our discussions is based on Charaudeau (2009) and Mendes (2010), in what concerns the subject of Language Act; Charaudeau (2007), about the socio-discursive imaginaries; Amossy (2005), Charaudeau (2006), Maingueneau (2005) and Mendes (2010), regarding the establishment of *ethé*, and Sabino and Rocha (2004) and Medeiros and Hernandez (2004) regarding the Secretarial career.

KEY WORDS: secretary; socio-discursive imaginaries; *ethos*; Semiolinguistics Theory; people of the discourse.

Pressupostos Teóricos no Manual do Professor e Atividades de Escrita em um Livro Didático de Língua Estrangeira: Uma Reflexão sobre a Transposição Didática¹

The Theoretical Assumptions in the Teacher's Guide and Writing Activities in a Foreign Language Text Book: a Reflection on Didactic Transposition

Juliana Orsini da Silva²

Alcione Gonçalves Campos³

Vera Lúcia Lopes Cristovão⁴

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise de como é proposta a transposição didática para o trabalho com a produção escrita nas atividades contempladas em uma das unidades de um material didático de língua inglesa. A base teórica que orienta este trabalho é o interacionismo sócio-discursivo (ISD), sugerido por pesquisadores de Genebra e explicitado em Bronckart (2003). Por meio de nossa análise, verificamos que a proposta do material didático é adotar os

¹ Este artigo é fruto de nossas discussões na disciplina – *Políticas Educacionais e Ensino de Língua Estrangeira*, ministrada pela professora Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina. Apresentamos uma versão sintetizada no III Conali – Congresso Nacional de Linguagens em Interação, no mês de maio de 2011 em Maringá-PR.

² Aluna Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – UEL.

³ Aluna Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – UEL.

⁴ Professora Doutora do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas – UEL e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – UEL.

gêneros textuais como objeto mediador do processo de ensino aprendizagem, que, segundo o manual do professor do material analisado, está de acordo com as propostas dos PCNs-LE (BRASIL, 1998). No entanto, há uma divergência entre aquilo que o material didático traz como embasamento teórico e a transposição didática desse referencial nas atividades que propõem em suas unidades. Isso mostra que, na tentativa de estar “atualizado” no que tange às propostas teórico-metodológicas que trazem o documento oficial (PCNs), há um mascaramento no trabalho com os gêneros textuais. Há a presença de gêneros que circulam na sociedade, porém, não há, pelo menos na unidade em foco, um trabalho sistemático e efetivo com esse modelo.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros textuais; atividades de produção escrita; material didático; transposição didática; PCN-LE.

1. Considerações iniciais

É inegável que o trabalho com produção escrita na aula de língua estrangeira é fundamental, não só pelo desenvolvimento de habilidades linguísticas, como também pelo desenvolvimento de habilidades discursivas, ou seja, o trabalho com a produção de textos na aula de língua estrangeira precisa ser concebido como um processo dialógico ininterrupto. Isso porque, conforme Bakhtin (citado por MUSSALIN, 2004), “um discurso nasce de outros discursos e se produz para um outro sujeito, sendo que esse outro é construído imaginariamente pelo sujeito-autor” (MUSSALIN, 2004, p. 250).

Os PCNs-LE (BRASIL, 1998) propõem que o ensino de língua estrangeira (LE) seja feito com base em diferentes tipos de textos: textos literários, como poemas e romances, textos

científicos, textos de propaganda, entrevistas, debates etc, a fim de que o aluno possa se apropriar das mais diversas formas utilizadas em processos comunicativos, de acordo com os objetivos a serem atingidos. E, de acordo com documentos mais recentes como as Diretrizes Curriculares do Paraná (2006), os gêneros textuais podem ser tomados como objeto de ensino para se alcançar tal propósito.

No que diz respeito à produção escrita, o documento enfatiza que ter um objetivo para escrever e um leitor para ler tornam-se aspectos básicos no processo da produção escrita. Entretanto, sabemos que, na realidade escolar, na maioria dos casos, a produção escrita acontece exclusivamente por meio do principal instrumento de ensino nas escolas - o livro didático. Ele ocupa um lugar de destaque e caracteriza-se, em geral, como o único material de leitura e escrita na sala de aula.

Foi pensando nisso que, ao depararmos com um material didático de língua estrangeira que traz em seu início (no manual do professor) os pressupostos teóricos que embasam a proposta de trabalho, despertou-nos o interesse em investigar como é proposta a transposição didática para o trabalho com produção escrita nas atividades contempladas em uma de suas unidades. Temos como objetivo verificar se o foco da produção escrita baseia-se na abordagem de gênero textual como propõe o material.

A proposta do material didático é adotar os gêneros textuais como objeto mediador do processo de ensino aprendizagem, que, segundo o manual do professor do material analisado, está de acordo com as propostas dos PCNs-LE (BRASIL, 1998). A noção de gêneros presente nos PCNs-LE não é explicitada. O documento adota o termo tipo de textos – poema, aula expositiva, relatório de pesquisa, carta de negócios, anúncio etc. – que, na verdade, remetem à noção de gênero do discurso dos postulados de Bakhtin (1997) e gênero de texto,

adotado por Bronckart (2003). A base teórica geral que orienta este trabalho concentra-se no interacionismo sócio-discursivo (ISD), sugerido por pesquisadores de Genebra e explicitado em Bronckart (2003), sendo “a noção de gênero de texto proposto por Bronckart equivalente à noção bakhtiniana de gênero do discurso” (MACHADO, 2009, p. 97).

Para tanto, apresentamos uma breve revisão teórica sobre as abordagens de produção escrita, a noção de gêneros textuais, os conceitos de transposição didática, os pressupostos teóricos do manual do professor, a descrição e análise da unidade do material didático selecionado e as conclusões a que chegamos por meio de nossas reflexões.

2. As abordagens de produção escrita em LE

De acordo com Lopes-Rossi (2002), as práticas de escrita na escola são consideradas inadequadas, devido à artificialidade das situações em que são produzidas e dos temas propostos, bem como pela falta de objetivo de escrita por parte do aluno, de um leitor real e também de acompanhamento do professor nas várias etapas de elaboração de um texto – planejamento, organização das ideias, revisão do texto por parte dos alunos. Nesse sentido, o texto produzido na escola não é um texto autêntico, não existe na sociedade, não tem finalidade a não ser cumprir uma exigência do professor ou do currículo escolar.

Além disso, há uma artificialidade dos temas propostos e, como consequência, pouca possibilidade de interesse dos alunos pelos temas, decorrendo em uma falta de objetivos de escrita, a não ser o de tirar nota ou cumprir uma exigência do professor.

Segundo as Diretrizes Curriculares do Paraná (2006), o trabalho com a escrita precisa ser significativo, a escrita deve ser

vista como uma atividade sociointeracional, isso porque em toda situação real de uso escreve-se para alguém de quem se constrói uma representação ou alguém que é real. No entanto, como coloca Lopes-Rossi (2002), o único leitor do texto do aluno acaba sendo o professor.

Desse modo, o ensino da produção escrita em língua estrangeira pode ser caracterizado como um produto ou como um processo. A abordagem da escrita com foco no produto, conforme Cotton (citado por RODRIGUES JUNIOR, 2003), reconhece a escrita como um processo linear, enfatizando a forma em detrimento das ideias. Assim, a ênfase dada é no texto acabado, desmerecendo os primeiros momentos da produção escrita, como o planejamento, e a escrita situa-se dentro de contextos superficiais. Essa abordagem baseia-se em teorias ultrapassadas de ensino.

Por sua vez, a abordagem da escrita com foco no processo reconhece a escrita como um processo recursivo, focalizando o texto em desenvolvimento. Privilegia as etapas de produção textual: pré-escrita, rascunho, revisão, edição e publicação do texto, além de valorizar não apenas a sala de aula como circulação dos textos, mas também outros contextos de circulação. Centra-se, portanto, em teorias recentes de ensino-aprendizagem.

Há ainda a proposta de ensino de produção escrita sob a abordagem de gêneros textuais. Essa é mais socialmente orientada e focaliza a maneira com que escritores e textos interagem com o leitor. Para Pasquier e Dolz (1992), através de atividades didáticas que privilegiem a diversidade de gêneros de textos que circulam na sociedade, o aluno pode aprender a escrever textos visando a situações reais de comunicação, levando em conta o objetivo para a produção escrita, o destinatário e o lugar social onde o texto será publicado. Dessa

forma, a produção escrita passa a ter um significado real para o aluno. Ele não escreve somente porque a professora pediu.

Essa abordagem é proveniente dos estudos de Bakhtin (1992), segundo os quais todas as esferas de produção humana se dão por meio de enunciados escritos ou orais; e tais enunciados são produzidos pelos membros das diferentes esferas comunicativas. Os enunciados são reveladores das especificidades de cada esfera, o seu conteúdo temático, seu estilo verbal, ou, ainda, a construção composicional. Cada esfera de atividade humana revela seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados gêneros do discurso.

Nesse sentido, em todo texto é necessário considerar, segundo Bronckart (2003), o contexto de produção, composto por falantes e ouvintes, leitor e ouvinte, local em que foi produzido, papéis sociais e objetivos para a produção do texto.

Dessa forma, “as escolhas lexicais e gramaticais da língua escrita mudam de acordo com o propósito social de um texto. Vale notar a importância de se revelar explicitamente aos alunos que as diferentes exigências sociais criam diferentes gêneros” (FERRARI, 2002, p. 51).

O que difere a abordagem dos gêneros textuais da abordagem da tipologia textual é, como assevera Lopes-Rossi (2002), que a última contempla unicamente a organização textual, desmerecendo o “escopo social” dos textos. Como argumenta Bonini (1999), não os trata como formas de comunicação dentro de um contexto social, mas como fórmulas funcionais abstratas.

Portanto, dentro da abordagem de gênero textual, no ensino da escrita, os gêneros de texto, de acordo com Marcuschi (2003), não são formas individuais de comunicação, são formas sociais e serão materializados em textos de acordo com a intenção do produtor desse texto e o contexto de interação.

Dessa forma, a seguir, fazemos algumas reflexões a respeito do que é considerado gênero textual pelos estudiosos da área, principalmente sob a perspectiva de Bakhtin (1997) e Bronckart (2003), que adotamos neste trabalho.

3. Os gêneros textuais

Toda e qualquer linguagem está ligada ao social, e é por meio dela que o homem se realiza socialmente, participa do seu meio, atua como cidadão. Segundo Bakhtin (1997), a língua é um sistema histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Sendo assim, aprender uma língua é mais que decodificar palavras e entender sua estruturação. Precisa-se estar ciente de como esta língua é utilizada em um dado grupo social e em determinado momento histórico.

Os PCNs (BRASIL, 1998) concebem a linguagem como uma forma interindividual de ação, que está orientada por um objetivo específico. Ou seja, a língua é usada pelos sujeitos de uma sociedade de acordo com o objetivo que querem alcançar. Além disso, o documento traz uma visão sociointeracional da linguagem ao afirmar que quem faz uso da linguagem “considera aquele a quem se dirige” e “todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história” (BRASIL, 1998, p.24).

Para Bronckart (2003), a linguagem é um instrumento semiótico através do qual o homem existe e age, e seus traços são traços do comportamento humano social e histórico. Os gêneros textuais seriam a materialização dessa linguagem em textos (orais ou escritos), que são o suporte da comunicação do

ser humano, o qual os usa de acordo com o meio social e histórico em que vive e seus objetivos linguísticos.

Bakhtin (1997) afirma que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos individualmente, mas elaborados de acordo com o campo de comunicação no qual está inserido. Ainda segundo o autor anteriormente citado, todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e, nesse uso, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional serão determinados pelo campo de comunicação.

Marcuschi (2003, p. 19) define gêneros textuais como “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social [...], entidades sócio-discursivas sem o domínio das quais a comunicação seria impossível”. São, também, maleáveis e surgem devido à necessidade comunicativa num dado momento em determinadas sociedades. Então, surge a explicação para o aparecimento e desaparecimento de alguns gêneros em certos momentos. Marcuschi (2003, p. 22) afirma ainda que os gêneros são caracterizados muito mais “por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas”.

Machado (2005) conceitua os gêneros com base na teoria sócio-discursiva de Bronckart como pré-existentes às ações humanas e necessários para que essas se realizem. Para Bronckart (citado por MACHADO, 2005), os gêneros são constantemente objeto de avaliações e mudanças sociais. O que os constitui, em determinado momento de uma sociedade, como uma espécie de armazenamento de modelos referenciais dos quais todo e qualquer produtor de textos se serve na realização de ações da linguagem.

Machado (2005) conclui, a partir dos postulados de Bronckart e das teorias do Interacionismo sócio-discursivo, que

os gêneros não podem ser classificados apenas de acordo com as propriedades linguísticas do texto, embora elas sejam de extrema importância no estudo e análise dos mesmos, uma vez que, para o ISD, os gêneros são um instrumento semiótico através do qual realizamos ações de linguagem em determinadas épocas e sociedades. Por isso, para se avaliar os gêneros textuais, é preciso, além de analisar suas características linguísticas, entender como e com que propósitos nos valem deles para nos expressar.

4. Documento oficial, ensino de gêneros e transposição didática

Os PCNs-LE (BRASIL, 1998) propõem que, no ensino de língua estrangeira (LE), deve-se trabalhar os textos como unidade de ensino. Embora não utilizem explicitamente o termo gênero textual ou gênero do discurso, fazendo opção pelo termo tipo de texto, acreditamos que uma abordagem com base em gêneros textuais esteja de acordo com a abordagem proposta. Em outras palavras, a proposta dos PCNs-LE (BRASIL, 1998, p.31) sugere o ensino a partir de textos diversos: “textos literários (poema, romance etc.), textos pedagógicos (material didático para ensinar espanhol; aula expositiva etc.), textos científicos (relatório de pesquisa, trabalho publicado em revista científica etc.), textos epistolares (carta pessoal, carta de negócios etc.), textos de propagandas (anúncio para vender uma TV), entrevistas, debates etc” (BRASIL, 1998, p. 31), os quais devem ser trabalhados levando-se em consideração os contextos sócio-históricos e também a organização textual que os compõem, possibilitando que o aprendiz possa adquirir conhecimentos que o leve a construir significados e a se comunicar adequadamente com seus interlocutores. Essa é a mesma proposta que embasa o trabalho com gêneros textuais na

perspectiva do ISD. Os gêneros são tomados como objeto de ensino e o trabalho com as variedades dos gêneros existentes permitem que o aluno aprenda a utilizar, de forma segura e autônoma, as diversas formas de comunicação humana que se constituem na sociedade.

Os documentos oficiais alertam para o dever da escola em promover atividades que possibilitem ao aluno adquirir o domínio, tanto escrito como oral, do uso da linguagem em situações reais, levando-se em consideração como, o que, quem, para quem, porque e onde se produz, podendo escolher o tipo de texto adequado à sua produção.

Por meio dos gêneros que circulam na sociedade (carta pessoal, e-mail, telegrama, telefonema, editorial, receita culinária, carta comercial, reportagem, entrevista, romance, bilhete, bate-papo etc), os alunos poderão distinguir um texto formal de um informal, saber quando usar linguagem coloquial ou a forma culta. Ao saber escolher o gênero mais adequado para uma interação verbal, as suas interações sociais, nas esferas de comunicação em que vivem, poderão ocorrer de forma consciente e, assim, mais eficiente na obtenção de seus propósitos.

A noção de gênero presente nos PCNs tem como fonte a teoria da enunciação de Bakhtin (1997) – a qual também é fonte do interacionismo sócio-discursivo proposto por Bronckart (2003) – e postula a necessidade de se fornecer ferramentas para o ensino, a fim de mediar a atividade e de materializá-la.

Na concepção do ISD, os gêneros devem ser tomados como quadros de atividade social nos quais as ações de linguagem se realizam. O objeto de ensino e aprendizagem deve ser as operações de linguagem necessárias para a produção ou compreensão de textos pertencentes a um gênero. Uma vez

dominados os gêneros, tais operações se constituem em capacidade.

Para Schneuwly e Dolz (2004), as atividades propostas com gêneros devem propiciar o desenvolvimento de três capacidades: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva.

A capacidade de ação refere-se à representação do contexto social. Permite ao sujeito produzir seu texto de acordo com o contexto de produção, ambiente físico, o estatuto social dos participantes e do lugar social onde se dá a interação. A capacidade discursiva refere-se às representações do conteúdo temático. Possibilita ao sujeito escolher os tipos de discurso e sequências textuais. E a capacidade linguístico-discursiva diz respeito ao domínio de operações psicolinguísticas e à escolha de unidades linguísticas e mecanismos de textualização.

O ensino de LE passa a dar uma grande atenção ao trabalho com gêneros textuais, devido, em parte, às referências dos PCNs, que propõem a reorganização de programas de ensino, de preparação e uso de materiais didáticos e de procedimentos em sala de aula, além dos avanços nos estudos e pesquisa no campo de gêneros textuais e ensino.

Nessa perspectiva, salientamos como, na concepção de alguns estudiosos da área, Almeida (2007) e Machado (2007; 2009), as pesquisas e estudos em torno dos gêneros textuais seriam transpostos para a sala de aula, tomando por base a noção de transposição didática.

Concordamos com Machado (2009) sobre a noção de que a transposição didática é:

[O] conjunto das transformações que um determinado corpo de conhecimentos científicos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, implicando, necessariamente, determinados deslocamentos, rupturas e transformações diversas nesse conjunto de conhecimentos, e não como uma

mera aplicação de uma teoria de referência qualquer (MACHADO, 2009).

De acordo com Chevallard (citado por ALMEIDA, 2007), a transposição didática é composta por três partes. A primeira é o saber dos sábios, produzido por cientistas e especialistas em diversas áreas. A segunda é o saber a ensinar, que se refere ao planejamento de conteúdos e aplicação em sala de aula. E a terceira parte é o saber ensinado, aquele que foi apreendido pelos alunos devido às transposições realizadas. Machado e Cristovão (2009) referem-se a esses saberes como: “conhecimento científico”, “conhecimento a ser ensinado” e “conhecimento efetivamente ensinado”. Segundo essas autoras, esses conhecimentos sofrerão transformações no processo de transposição didática. Assim, o “conhecimento científico” se transforma no “conhecimento a ser ensinado”, que, por sua vez, é transformado no “conhecimento efetivamente ensinado”, o qual “inevitavelmente ainda se constituirá em conhecimento efetivamente aprendido” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 130).

Para Machado (1997, 2009), com base em Bronckart, os procedimentos de transposição didática devem incidir sobre três níveis. O primeiro refere-se ao sistema educacional (instruções oficiais, textos que expressam expectativas da sociedade); o segundo é o dos sistemas de ensino (as instituições escolares, considerando-se diferenças como idade do público escolar, estatuto sócio-econômico dos alunos etc.); e, finalmente, o terceiro nível é o dos sistemas didáticos, estruturas constituídas por professor, alunos e objetos do conhecimento e pela relação entre esses três elementos.

Entendemos, baseados nesses autores, que, para uma transposição didática adequada, é necessário ter conhecimento e domínio dos vários âmbitos que a envolve, dos diferentes

saberes ou conhecimentos: científico, a ensinar e ensinado. E, além de ter conhecimento sobre os saberes, o autor de material didático deve compreender o funcionamento do sistema educacional, sistema de ensino e sistema didático. Isso porque, segundo Machado (1997), um dos locais onde a transposição didática ocorre são os livros didáticos.

Para produzir um bom material, é necessário que o autor, assim como professores e especialistas em didática, tenham conhecimento e domínio da teoria da qual faz empréstimo e pense em formas eficazes de progressão de conteúdos e procedimentos para uma realização coerente de transposições pedagógicas. Portanto, não basta o autor de material didático inserir em sua obra determinados conteúdos apenas porque estão de acordo com os documentos oficiais, sem pensar nos outros procedimentos para que haja uma transposição adequada.

O grupo de Genebra propõe a utilização de sequências didáticas baseadas em modelos didáticos de gêneros nas práticas escolares para o ensino de leitura e produção de textos (orais e escritos). O modelo didático de gêneros é uma descrição do gênero construído para orientar as práticas de ensino em torno desse gênero. Uma sequência didática é, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” com objetivos específicos, a fim de levar os alunos à apropriação das dimensões constitutivas desse gênero de texto, estruturando-as de tal forma que essas atividades tenham um sentido para o aluno.

A estrutura das sequências didáticas está dividida em três etapas. Há, primeiro, uma produção de textos feita pelos alunos com o objetivo e diagnosticar suas capacidades de linguagem e problemas. Na segunda etapa, são feitas algumas oficinas com atividades desenvolvidas para que os alunos se apropriem das

características fundamentais do gênero. Por fim, na terceira etapa, há uma produção final.

O material didático em foco neste estudo propõe o trabalho com as práticas de leitura, escrita e análise linguística, baseado na abordagem de gêneros textuais, como apresentaremos a seguir. O nosso objetivo, portanto, é verificar como é proposta a transposição didática da escrita com base em gênero textual, nas atividades propostas em uma unidade do livro da 5ª série do ensino fundamental.

Assim, a seguir, apresentamos os pressupostos teóricos enfatizados, no manual do professor, no início do material, os quais embasam a sua proposta e em seguida nossa análise.

5. Pressupostos teóricos no manual do professor

O material escolhido para análise é uma apostila de uma editora renomada, utilizada em várias escolas da rede privada do estado. O exemplar em foco é da 5ª série do ensino fundamental, sendo que o material didático dessa editora conta com volumes que vão do maternal ao ensino médio. A disciplina língua inglesa, especificamente, inicia-se na 1ª série do ensino fundamental e finaliza na 3ª série do ensino médio. Para esse estudo, direcionamos o nosso olhar para a unidade 2 do volume 1 da 5ª série, a qual se propõe, no manual, ser trabalhada dentro da proposta teórica e metodológica dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Sendo o material elaborado para o uso de falantes de língua portuguesa e com base nos princípios e diretrizes contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, cabe à Língua Inglesa o papel de capacitar os alunos a atuarem como leitores críticos, que reconhecem e identificam os diferentes gêneros textuais com os quais entram em contato, a fim de poderem questionar e transformar a realidade que os cerca (MANUAL DO PROFESSOR, p.1).

Afirma-se, ainda, no manual do professor, que a proposta de trabalho tem seu foco na prática de compreensão textual, apoiada nos estudos dos gêneros textuais ou discursivos. “Para tanto, é necessário considerar a função sociointerativa da língua, com o intuito de chegar ao engajamento discursivo dos alunos” (MANUAL, p. 1).

Assevera o manual que, para os alunos compreenderem a realidade que os cerca, é primordial levá-los a observarem criticamente os diferentes gêneros textuais que agem sobre o seu mundo e que constituem esse mundo.

O objetivo do material, segundo o manual do professor, é levar os alunos a identificarem os diferentes gêneros de texto em relação à forma, ao conteúdo e à linguagem utilizada. Para isso, as atividades de análise, compreensão e produção de texto procuram conduzir os alunos a descobrirem que função determinado gênero textual cumpre naquela situação comunicativa, qual o canal de comunicação utilizado pelos interlocutores, bem como estilo, forma e conteúdo.

A partir dessa revisão teórica de que trata o manual do professor, apresentamos, a seguir, a análise da unidade selecionada.

6. A unidade do material didático

A unidade em foco, no livro da 5^a série, tem como título *He's an astronaut*. Apresentam-se, inicialmente, situações de diálogo em que os alunos precisam relacionar figuras com seus respectivos enunciados. Na sequência, apresentam-se alguns *greetings* em situações formais e informais em um quadro comparativo e, abaixo, um exercício em que precisam marcar a alternativa que responde a cada fala. As demais atividades que seguem referem-se ao trabalho com esse conteúdo inicial.

Como proposta de leitura, é apresentada uma pequena biografia sobre o astronauta brasileiro Marcos Pontes. Propõe-se no enunciado:

Maria resolveu fazer uma pesquisa sobre personalidades importantes da atualidade e descobriu uma pessoa que a inspirou: Marcos Pontes. Porém, antes de saber mais sobre essa pessoa, responda: Ao passar os olhos rapidamente sobre o texto a seguir, que tipo de informações está presente nele? () scientific information () photograph () personal information () names () e-mails () numbers

Vemos que há uma proposta de pré-leitura a fim de que o aluno perceba as características do texto que vai ser apresentado. Isso é interessante por permitir que o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero que vai ser abordado seja ativado por meio de seus componentes composicionais. Todavia, a proposta fica na superficialidade, não aprofundando a análise das várias características gerais comuns ao gênero biografia, como: nome, profissão/atuação, nacionalidade, entre outros aspectos importantes da vida do biografado.

Segundo Murcho (2003), numa boa biografia, acompanhamos a vida de alguém e, ao mesmo tempo, aprendemos história, filosofia e ciências sem percebermos. Aí está o fascínio das biografias, as quais, de acordo com Carino (1999), podem despertar muito interesse, conscientizar, fazer conhecer, exaltar, sacralizar e, por outro lado, podem também criticar, desfazer mitos etc. Para que isso ocorra na sala de aula, é necessário que as atividades propostas levem os alunos a ler as biografias e a buscar nelas informações que lhes possibilitem essa aprendizagem, esse olhar. No entanto, isso não ocorre na atividade descrita anteriormente porque há apenas a identificação de algumas características gerais do texto.

Na sequência, propõe-se uma atividade de compreensão do texto - *true or false*. Além da atividade enfatizar o assunto

tratado, há uma alternativa em que se questiona se o texto é uma biografia. Notamos que há uma preocupação em evidenciar a que gênero pertence o texto apresentado; no entanto, com apenas uma pergunta genérica e isolada, fica difícil levar os alunos a identificarem o texto como sendo uma biografia. Nesse momento, seria interessante o trabalho com atividades que levassem ao desenvolvimento da capacidade de ação, ou seja, atividades que explorassem o contexto social, o contexto de produção, o estatuto social dos participantes e do lugar social onde se dá a interação.

Não vemos o trabalho com as condições de produção do gênero – a sua função, para quem foi escrito, onde foi publicado, quem escreveu, com qual finalidade. Não há data e nem local de divulgação do texto explícito na proposta, o que é uma falha, já que tais elementos contribuem para a construção de sentido do texto. Não há ainda um trabalho com as capacidades discursivas e linguístico-discursivas do gênero.

Dentro das capacidades discursivas, seria necessário explorar o tipo de discurso e de sequência predominantes, que é a narração, a organização do conteúdo de forma cronológica e linear, aspectos de conexão, coesão nominal e verbal.

São feitas apenas duas atividades em torno do texto, as quais são atividades que, na melhor das hipóteses, levam os alunos a uma vaga noção do gênero textual. Não há, como é proposto pelos pesquisadores de Genebra, a construção de uma série de atividades em torno desse gênero para que os alunos possam se apropriar dele. Segundo Bronckart (2004), devemos formar o aluno para a maestria em relação aos modelos preexistentes de gêneros, a fim de que possam usar esse conhecimento na construção de sentidos e produção de outros gêneros. Com as atividades propostas na unidade em análise, é pouco provável que essa maestria seja atingida, em razão do trabalho muito limitado.

Após essas duas atividades descritas, deixa-se a biografia de lado e começa-se uma atividade com outro gênero: a entrevista.

Como proposta de escrita, apresentam-se algumas entrevistas para que o aluno complete as fichas de identificação que se encontram ao lado daquelas. Nesse momento, é possível verificar que há um mascaramento da concepção de escrita que traz o manual do professor no início da apostila. Isso porque se contempla o gênero biografia na proposta de leitura, porém trabalha-se com outro gênero na proposta de produção escrita.

Além disso, verificamos que a abordagem de escrita que permeia a proposta está centrada na escrita como produto, uma vez que se reconhece a escrita como um processo linear, enfatizando a forma, dando ênfase no texto acabado, desmerecendo os primeiros momentos da produção escrita, como o planejamento. A atividade de escrita tem a função de preencher lacunas, ou seja, são dados alguns modelos de frases que podem ser utilizadas em entrevistas e, no momento da produção, o aluno apenas preenche os espaços com o que está faltando em relação ao que já foi dado.

Nessa perspectiva, embora o manual do professor enfatize o trabalho com o gênero textual fundamental para tornar os alunos capazes de se tornarem leitores críticos, que identificam os gêneros e podem questionar, para modificar a realidade, isso não se contempla na unidade analisada. Um dos aspectos fundamentais para o trabalho com gêneros textuais é o fato de que todo texto tem um propósito social, é escrito para alguém, com alguma finalidade. Há a necessidade, portanto, de um interlocutor no processo de escrita.

Na unidade em análise, propõe-se como enunciado da atividade de escrita:

Agora é a sua vez! Complete esta ficha com dados do seu colega ao lado.

Vemos que o objetivo para se escrever, com esse enunciado, é apenas preencher as lacunas com informações sobre o colega. Quem é o interlocutor? Certamente, o professor é quem irá corrigir a atividade. Não há, portanto, um objetivo significativo para a escrita e nem um interlocutor marcado. Nesse sentido é que afirmamos a concepção de escrita como produto e não como gênero textual, como contemplado no manual do professor. A escrita é entendida como preenchimento de espaços, como um produto final.

Ao final da unidade, há um trecho de uma entrevista com Marcos Pontes, que é utilizada para exploração de aspectos gramaticais e, em seguida, uma atividade para os alunos preencherem com os verbos evidenciados.

Assim, verificamos que a transposição didática da produção escrita na unidade não contempla o que é proposto como referencial teórico no início do material didático, no manual do professor, ou seja, abordagem de ensino a partir de gêneros textuais. Percebemos, por um lado, que o material aborda os gêneros textuais de maneira superficial e, em determinado momento, apenas como instrumento para a exploração gramatical. Por outro lado, os textos presentes na unidade didática não são exemplares autênticos dos gêneros apresentados. São textos que foram produzidos para a apostila e, portanto, textos da esfera escolar pertencente ao gênero apostila.

7. Considerações finais

Apresentamos, neste trabalho, uma análise de uma unidade de material didático da 5ª série do ensino fundamental,

verificando como se propõe a transposição didática da escrita com base nos gêneros textuais nas atividades propostas. Sabemos que a análise não se encerra aqui, já que outras leituras são possíveis. Contudo, para o fim a que nos propusemos, podemos afirmar que há uma grande divergência entre aquilo que o material didático traz como embasamento teórico e a transposição didática desse referencial nas atividades que propõem em suas unidades. Isso mostra que, na tentativa de estar “atualizado”, dentro das propostas teórico-metodológicas que trazem o documento oficial (PCNs), há um mascaramento no trabalho com os gêneros textuais. Há a presença de gêneros que circulam na sociedade, porém, não há, pelo menos na unidade em foco, um trabalho sistemático e efetivo com esse modelo. A abordagem de escrita que se mostra presente é a escrita como produto.

Portanto, o que parece evidente é o fato de que, com essa unidade do material didático, fica, exclusivamente, a cargo do professor tornar as atividades de leitura e produção textual mais significativas para o aluno, de modo que não continue valendo a noção de que o texto produzido na escola não é um texto autêntico, não existe na sociedade, não tem finalidade a não ser cumprir uma exigência do professor ou do currículo escolar.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, G. P. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 261-306.

BONINI, A. Reflexões em torno de um conceito psicolinguístico de tipo de texto. **D.E.L.T.A.** São Paulo. vol. 15, nº 2, p. 301-318, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CARINO, J. **A biografia e sua instrumentalidade educativa**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a05.pdf> (Acesso em julho de 2010).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para a Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. IN: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Org./Trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FERRARI, Z.A. Escrever: o quê? Para quem? **Anais do IX EPLE**. Encontro de professores de línguas estrangeiras. Londrina: APLIEPAR, 2002. p. 48-55.

LOPES-ROSSI, M.A.G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: _____. (Org.) **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

MACHADO, A.R. **A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades**. Conferência pronunciada no dia 17/06/1997, no Seminário Critérios de avaliação de livros didáticos 6ª a 8ª séries, Ministério de Educação e de Desporto, como palestrante convidada.

_____. A perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.237-259.

_____. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. In: ABREU-TARDELLI, L. S; CRISTOVAO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 93-121.

_____; CRISTOVÃO, V. L. L. A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, L. S; CRISTOVAO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p.123-151.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel, BEZERRA; Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.19-36.

MURCHO, D. **O que vale uma vida?** Disponível em:<<http://www.criticanarede.com/ed43.html>. (Acesso jul. 2010).

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da rede pública de Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba, 2006.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. **Um Decálogo para Ensinar a Escrever**. Disponível em: <<http://alfabetizacaoecia.blogspot.com/2010/02/um-decalogo-para-ensinar-escrever.html>>. Acesso jul. 2010).

RODRIGUES JUNIOR, J. M. Processo e Produto: uma avaliação do ensino de escrita em um curso básico de língua inglesa. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Ensinando e aprendendo inglês na Universidade: Formação de professores em tempo de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os Gêneros Escolares _ das Práticas de Linguagem aos Objetivos de Ensino. IN: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Org./Trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

ABSTRACT: This article aims to present an analysis of how didactic transposition is proposed to work with writing activities in one of the units of an English language text book. The theoretical framework, which is the base of this study, is the socio-discursive interactionism (SDI) proposed by researchers from Geneva and established in Bronckart (2003). Through this analysis, we verified that the course book proposes to adopt textual genres as objects to mediate the teaching and learning process which, according to the teacher's guide is based on the official document PCN-LE (BRASIL, 1998). However, there are some discrepancies between what the course book brings as its theoretical base and its didactic transposition on the activities. This shows that, in the attempt to be up-dated, in accordance to the official theoretical proposals, there is a misunderstanding of what it is to develop activities based on the textual genres approach. There are genres from social spheres in the unit analyzed, nevertheless there is not a systematic and effective work following this approach.

KEY WORDS: textual genres; writing activities; text book; didactic transposition; PCN-LE.

Data de recebimento: 31/05/2011

Data de aprovação: 14/06/2011

A Gramaticalização de *Até Que*

The Grammaticalization of *Até Que*

*Gabriela da Silva Pires*¹

*Ana Paula Antunes Rocha*²

RESUMO: Este trabalho se insere nas pesquisas sobre gramaticalização e, a partir de dados com corpus do português do Brasil, objetiva trazer considerações sobre alguns dos diversos usos argumentativos desempenhados pelo item *até que*, em gramaticalização. Em termos gerais, esse é um processo natural entre as línguas, no qual termos lexicais ou menos gramaticais tornam-se (mais) gramaticais, desempenhando funções mais gramaticais (HOPPER, 1991; HEINE *et. al.*, 1991; dentre outros). Até o momento, nossos dados sinalizam que *até que* apresenta cinco acepções de sentido, em relação polissêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Gramaticalização; Polissemia; Mudança Semântica; Perífrase *até que*; Semântica Argumentativa.

¹ Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (2008). Possui mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora, onde atualmente cursa o doutorado. Atualmente, é professora temporária da Universidade Federal de Viçosa (2010-2011) e professora da Escola de Estudos Superiores de Viçosa.

² Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1997) e mestrado em Letras pela mesma instituição (2001). É doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto. Faz parte da diretoria científica do Projeto Atlas Linguístico do Brasil, sendo responsável pela região de Minas Gerais.

1. Introdução

Este trabalho busca fazer considerações acerca de alguns dos diversos usos do item³ *até que*, a partir de dados do português do Brasil. Curiosamente, esse item desempenha um papel argumentativo semelhante ao *até*, reconhecidamente um operador argumentativo, e é encontrado em instâncias como: “Daniel Dantas não fala. *Para quem não fala, até que ele falou muito*” (VEJA: 17/05/06). Apresenta, contudo, propriedades específicas – as quais serão discutidas ao longo do trabalho. A observação do comportamento argumentativo de *até que* nas ocorrências analisadas aponta haver sensível mudança de sentido dessa partícula, uma vez que ela passa a desempenhar funções pertinentes ao texto e não mais como referência de espaço físico e de tempo (como a preposição *até* ou a perífrase conjuncional temporal *até que*). Assim, essa leitura conduz a uma análise de *até que* sob a ótica das recentes teorias acerca da gramaticalização.

A relevância deste estudo se justifica, assim, pelo fato de ainda não se ter conhecimento de estudos voltados especificamente para a investigação dessa perífrase enquanto legítima marcadora de argumentatividade. Outro ponto é o fato de a pesquisa poder dar subsídios para investigações futuras ainda mais consistentes.

Os objetivos desta pesquisa são, pois: (i) verificar o processo de gramaticalização do item *até que*; (ii) elencar alguns dos usos de *até que* encontrados no *corpus*; (iii) dados os diversos usos de *até que*, investigar possíveis relações polissêmicas entre eles, bem como a existência de um sentido

³ Item refere-se em geral a um só termo. No entanto, será aqui utilizado para se referir a *até que* em função do fato de esta aparente perífrase guardar em si um sentido constituído pelo todo.

básico compartilhado por todos esses usos; e (iv) pontuar as diferenças de uso entre o item *até que* e o operador argumentativo *até* em alguns contextos.

O *corpus* de pesquisa conta com os dados de fala do VALPB (Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba), cedido pelo professor Dermeval da Hora, bem como com dados extraídos da Revista Veja em sua versão eletrônica. A opção por *corpora* de diferentes fontes atende tão somente à intenção de propor uma maior abrangência de registros, não havendo a preocupação em se fazer uma análise comparativa. A pertinência em se analisar dados empíricos deve-se à nossa preocupação em contribuir para o entendimento do Português do Brasil enquanto língua viva, desprovido-nos de quaisquer preconceitos linguísticos.

Uma análise mais acurada dos dados permitiu levantar diversas acepções de sentido para *até que* e especificidades de uso, a depender do contexto linguístico presente. Dentre alguns desses usos argumentativos, pode-se dizer que o *até que* atua no escopo do enunciado, ajuda a evidenciar situações de pressuposto, marca a inclusão de termo não previsto e pontua certa gradação/ênfase do peso argumentativo do enunciado. Entretanto, tem-se que esses diversos usos podem ser analisados como que guardando um sentido comum que os perpassa, a saber: o *até que* pontua uma ideia de destaque, ou *culminância*⁴ do argumento apresentado.

⁴ O termo *culminância* não foi encontrado na literatura acerca de Semântica Argumentativa. É aqui utilizado para expressar que *até que* eleva o teor argumentativo do enunciado que introduz a uma alta posição na escala argumentativa. A ideia se assemelha à de auge (ápice) da proposição em relação ao contexto em que se insere.

2. Um breve aporte teórico acerca da Semântica Argumentativa

Tendo em vista que um dos objetivos deste trabalho é apontar usos argumentativos do item *até que*, torna-se relevante trazer uma explanação, ainda que de forma sucinta, de alguns dos conceitos básicos da Semântica Argumentativa.

A perspectiva de abordagem funcionalista, além de não considerar uma autonomia plena da língua e da sintaxe, prevê a participação dos falantes na dinâmica de criatividade, manutenção e mudanças linguísticas. Além disso, afirma também que a razão de ser da língua está em seu papel de ação de uns indivíduos sobre outros. Baseado nesses princípios, Ducrot (1977, p. 9) afirma que “considerar a comunicação como função linguística fundamental é admitir que a fala, por vocação natural, é fala para outrem, e que a própria língua não se realiza senão quando fornece um lugar de encontro para os indivíduos”. Instaure, assim, os estudos da Semântica Argumentativa como uma área em Linguística que se dedica à compreensão dos enunciados proferidos como dotados de intenções e poder de orientar a interpretação que se deseja no outro.

Dentre os referidos estudos de Semântica Argumentativa, conceitos como pressupostos, subentendidos, operadores argumentativos, classe e escala argumentativa são recorrentes. Tem-se, a seguir, uma breve explanação de tais conceitos.

Pressuposto e subentendido - Uma das primeiras considerações de pressuposição é dada por Ducrot (1977). O autor postula que “pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe [...], mas situar o diálogo na hipótese de que já soubesse” (DUCROT, 1977, p. 77). Expandindo esse conceito dado por Ducrot e ampliando outro conceito também trazido por ele, Koch (2006, p. 62) resume a diferença entre pressuposto e subentendido, ao dizer

que o pressuposto traz pistas linguísticas explícitas no enunciado (frase) enquanto que o subentendido não aparece marcado na frase; está mais implícito e depende de processos interpretativos mais sofisticados e de habilidade de inferência.

Operadores argumentativos - Os operadores argumentativos são elementos do enunciado que se encarregam de conduzir o que se diz a uma determinada conclusão, nem sempre explícita. Tradicionalmente, classificados nas gramáticas como conjunções, advérbios, preposições, essas palavras, se consideradas em sua atuação pragmática, orientam, influenciam, operam, argumentam – a favor ou contra alguma proposição. Ducrot (1977, p. 139) postula que certos morfemas ou expressões “não podem ser descritos senão em relação à orientação pragmática do discurso”.

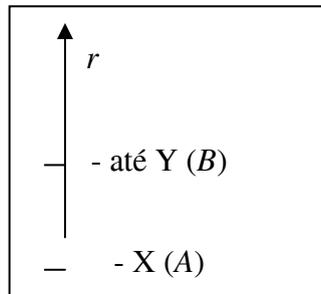
Classe argumentativa - Elementos pertencem à mesma classe argumentativa quando exercem uma função tal que conduz a um mesmo tipo de conclusão. Guimarães (2002, p. 27) menciona haver certa regularidade de sentido entre os operadores de igual classe argumentativa. Para ele, “uma *classe argumentativa* é constituída pelos enunciados cujos conteúdos, regularmente, se apresentam como argumentando para uma conclusão que define a classe argumentativa”. De forma mais didática, Koch (2001, p. 31-37) apresenta e exemplifica vários tipos de operadores argumentativos, dentre os quais, alguns são mencionados neste trabalho. Há operadores que marcam o argumento mais forte de uma escala orientada, dando sentido de certa conclusão, como *até*, *até mesmo*, *inclusive*. Há operadores que introduzem conteúdos pressupostos, como *ainda*, *agora*, *já*. Há operadores, como *mas*, *porém*, *embora*, que contrapõem argumentos que são orientados para conclusões contrárias.

Escala argumentativa - Como o próprio nome sugere, a escala argumentativa é uma medida abstrata da força argumentativa

que os segmentos dos enunciados exercem para atingir determinada conclusão no enunciado. O argumento de maior proeminência ocupará posição mais alta na escala e, assim, concorrerá mais fortemente para alcançar a conclusão desejada.

Assim, mesmo inseridos numa mesma classe, certos operadores podem competir entre si para trazer o argumento mais proeminente para alcançar determinada conclusão.

Discutindo essa proposição, Guimarães (2002) traz dois exemplos com os operadores *até* e *até mesmo*. Segundo o autor, para uma sequência X até Y ⁵ é dada uma escala argumentativa entre dois segmentos A e B , em que B é um argumento mais forte que A para atingir a conclusão r , como consta na seguinte escala:



3. Postulações sobre a gramaticalização

Muitas pesquisas funcionalistas têm se apoiado nos respaldos da teoria sobre gramaticalização, na tentativa de explicar fenômenos de mudança linguística que envolvem certas especificidades. Basicamente, considera-se que um termo está

⁵ Um exemplo para esta equação seria: "O vice-diretor e até o presidente da empresa foram presos por corrupção", em que "O vice-diretor" está para X e "o presidente da empresa" está para Y.

em processo de gramaticalização ou já gramaticalizado quando passa a desempenhar funções mais gramaticais na sentença. O item perde, assim, autonomia lexical, alguns traços semânticos e passa a sofrer certas restrições sintáticas. Um ponto mencionado por alguns estudiosos é a unidirecionalidade da gramaticalização, em que o desenvolvimento dos itens segue um padrão do mais concreto/mais humano para o mais abstrato. Bibee *et. al.* (1994) discutem a unidirecionalidade como um fator de “passos” previsíveis de desenvolvimento – trata-se da trajetória da gramaticalização. Esses passos são os que mostram, por exemplo, que o futuro (em inglês) provém de uma cadeia de construções de movimento, marcadores de obrigação ou de desejo. Essa cadeia é considerada mais próxima da experiência humana e, portanto, mais concreta. Tal fato corrobora a hipótese de unidirecionalidade, em que é postulado haver uma direção semântica na mudança.

Outro ponto em debate é que para haver gramaticalização há igual necessidade de que um item migre de categoria e passe a desempenhar novas funções, as quais podem ser diferentes do item de origem sob o prisma sintático, semântico ou pragmático-discursivo. É, dessa forma, que se diz que a mudança linguística precede a gramaticalização, mas que nem toda mudança desembocará numa gramaticalização.

Recentemente, têm surgido muitas propostas de base cognitivista para abordar o fenômeno da gramaticalização. Assim, trabalhos como os de Eve Sweetser (1990) são reconhecidamente valiosos para explicar, em termos de operações conceptuais e cognitivas (em especial em se tratando da relação entre experiência física e sua aplicação abstratizada no discurso), como os processos metafóricos concorrem para dar conta da mudança semântica e categorial que engendra a gramaticalização de itens na língua.

Sweetser (1990) traz uma contribuição notável aos estudos de gramaticalização quando, em um artigo, esclarece a característica de desbotamento semântico (*semantic bleaching*) inerente tanto à mudança semântica quanto à gramaticalização. Além disso, a autora apresenta as regularidades desse fenômeno usando, dentre seus exemplos, o verbo GO (ir) marcando futuramente, algumas posições (temporais, causais etc) e verbos modais. Há uma convergência quanto à explicação do desbotamento entre esses itens, em que Sweetser (1990) demonstra ser o mapeamento topológico das estruturas imagéticas-esquemáticas, provenientes da experiência física (mais concreta), o que subsidia as projeções metafóricas para expressar os significados e relações gramaticais (ou seja, mais abstratas) dos referidos itens.

Um conceito que circunda os trabalhos em gramaticalização, e utilizado por Votre (1996), é o de “deslizamento metafórico”, amplamente mencionado pelos teóricos dessa perspectiva como *bleaching* (que significa desbotamento). Dessa forma, novos significados são agregados a um termo original, porém, alguns traços de seu sentido original se mantêm; daí haver desbotamento e não perda total do significado original. É preciso enfatizar que os sentidos originais do item gramaticalizado não são facilmente apreendidos pelos falantes em geral, soando como usos independentes da forma original. De uma maneira geral, tem-se apontado um “deslizamento metafórico” – utilizando o termo de Votre (1996) – como motivador de vários casos de gramaticalização. O autor, embasando-se nos estudos clássicos acerca da gramaticalização, já mencionados, mas principalmente na proposta de Traugott & Heine (em artigo intitulado *Approaches to grammaticalization*, de 1991), pontua que as formas originais tendem a partir de uma noção de espaço, mais básica, podendo ou não passar por uma noção de tempo (para a qual já é feita certa transferência

metafórica, tendo em vista que para se conceptualizar a noção de tempo são, muitas vezes, tomados pontos de referências espaciais) e chegando, num grau mais avançado de gramaticalização, a operar na categoria textual, a qual já é mais abstrata. Recorrentemente, há a menção ao seguinte esquema:

espaço > (tempo) > texto

Além disso, o deslizamento metafórico remete a outro conceito caro aos teóricos sobre gramaticalização: a motivação icônica da língua. Nesses termos, há algo de simbólico na língua que se mantém atestando que certos usos sofrem influência icônica/simbólica e contrariando a ideia de arbitrariedade dos signos. Pensando em *até (que)*, pode-se cogitar que está inscrita na palavra sua indicação de alcance, a qual se transfere metaforicamente e permanece no uso argumentativo de *até que*.

A atenção ao caso de gramaticalização particular de *até que* torna perceptível o fato de que se trata de um caso de passagem de um item já gramatical (preposição) para um ainda mais gramatical operador argumentativo (cf. Heine et. al., 1991). A nova função desempenhada pode ser medida por um afastamento da concretude do campo físico, passando à esfera textual-discursiva, a qual é mais abstratizada, visto tratar-se do campo das ideias. Explicando melhor, tem-se que *até*, enquanto preposição, relaciona termos do campo físico – espacial ou temporalmente falando. Já a chamada locução (ou perífrase) conjuncional temporal *até que* relaciona termos oracionais, ainda que continue mantendo relação com elementos do campo físico, nesse caso, relações temporais. Ao ser utilizado para enfatizar a argumentação, o *até que* dá indícios de um novo estágio de gramaticalização, pois para de relacionar diretamente elementos do campo físico, como as relações de espaço e tempo, e passa a relacionar tão somente as ideias. Nesse ínterim, o item está ainda

mais gramaticalizado, pois se considera que há mais abstração em relacionar argumentos discursivo-textuais do que relações tidas como mais concretas, como as de espaço, ou mesmo as não tão concretas, como as de tempo, mas que ainda se vinculam ao campo físico.

Baião e Arruda (1996) propuseram, em seu artigo sob o viés funcionalista, a análise da gramaticalização de *até* em termos de mudança entre espaço > tempo > texto. Operando argumentativamente (no texto), *até* assume um valor inclusivo e de contra-expectativa, como neste exemplo trazido pelas autoras, que se assemelha em parte com o uso de *até que*:

[...] é hoje em dia as/eu tô achando... o casamento assim... quer dizê/ como muitas pessoas que estão se casando (...) então... pra mim casamento praticamente é uma rotina já... né? pelo tempo que peguei de casada... tô quase chegando a boda de prata... então... pra mim não foi tão ruim assim... pra mim aguenta até hoje... foi *até* bom, tá (Informante do CA Supletivo) (BAIÃO; ARRUDA, 1996, p. 257) (grifo das autoras).

De forma mais pormenorizada, Silva (2005) se propôs estudar diversos usos de *até*, sob o prisma da gramaticalização, numa abordagem também funcional, apresentando uma gama de usos, desde espacial até marcador de pressuposição. O item *até que* consta em seu trabalho como uma das ocorrências encontradas para os diversos usos de *até* e não como o foco de estudo. Dessa forma, a investigação que por ora é feita difere-se das demais justamente por se propor analisar em foco o item *até que* como perífrase de forte teor argumentativo.

Será aqui apresentado um modelo que traz cinco princípios de gramaticalização propostos por Hopper (1991) e será aplicado à perífrase *até que*. Não será, pois, feita uma abordagem exaustiva de várias propostas, uma vez que, dentre os estudos sobre gramaticalização, o modelo de Hopper (1991) é o

que mais interessa aqui por fazer abordagens consistentes segundo a perspectiva diacrônica e sincrônica, e também por poder ser aplicado em estágios iniciais de gramaticalização. Objetivamos, assim, buscar evidências mais consistentes que constatem se essa perífrase já está gramaticalizada ou se se encontra em estágio avançado de gramaticalização.

Longhin (2003) sintetiza os cinco princípios de gramaticalização elaborados por Hopper (1991), úteis para análise desse fenômeno em sua fase processual, enfocando seu caráter eminentemente gradual. De forma resumida, temos: o princípio de *estratificação*, que considera a coexistência entre as formas fonte e as formas gramaticalizadas; o princípio de *divergência*, em cuja concepção assume-se que a forma que deu origem ao item gramaticalizado, além de continuar a existir, pode sofrer outras mudanças; a *especialização*, princípio pelo qual há um estreitamento nas nuances semânticas do item em gramaticalização, levando à sua especialização em determinados contextos e não em outros; o princípio da *persistência*, que é a capacidade de se depreender alguns traços de significado da forma fonte na forma gramaticalizada (alvo) que se perpetuaram; e, por fim, o princípio de *descategorização*, que remete à perda de traços categoriais primários que assumem características de itens ditos secundários.

4. Aplicação dos princípios de gramaticalização ao item *até que*

Quanto ao princípio de *estratificação* (layering), considera-se que há a coexistência entre as formas fonte e as formas gramaticalizadas, que pode demorar séculos. A gramaticalização não implica, assim, a substituição de um item por outro. Coexistem, em português, a preposição *até*, o operador argumentativo (típico de inclusão) *até*, a perífrase conjuntiva temporal *até que*, e o operador argumentativo *até que*.

Coexistem, pois, no campo da argumentatividade, tanto *até* como *até que*, apesar de não se estar, com isso, dizendo que a intercambiabilidade entre eles não pudesse trazer mudanças significativas de sentido. Dessa forma, os seguintes enunciados poderiam ser comutados, sem com isso haver substancial mudança de significado, visto que parecem apresentar sentidos sutilmente diferentes:

(1) Fazendo tudo errado, Severino **até que** começa a soprar bons ventos, como se viu na rejeição de outro aumento de impostos. (VEJA: 06/04/05)

(1') Fazendo tudo errado, Severino **até** começa a soprar bons ventos, como se viu na rejeição de outro aumento de impostos.

O segundo princípio é o de *divergência* (divergence). Nessa concepção, assume-se que a forma que deu origem ao item gramaticalizado, além de continuar a existir, está sujeita a novas mudanças. Prova disso é que o *até* – preposição indicativa de espaço e tempo – continua em uso. Nos exemplos seguintes, *até* é utilizado tanto para marcação espacial como para temporal. Enquanto operador argumentativo, já gramaticalizado, o *até* aparece com sentido inclusivo, nos moldes de Baião e Arruda (1996). Vejamos nossos exemplos:

(2) Ao ver Sol na boate, Tião a carregou nos ombros **até** uma limusine, onde o casal fez amor ao som do lancinante falsete de Caetano Veloso, que cantava *Eu Sei que Vou Te Amar* enquanto o carro andava pelas ruas de uma Miami de mentirinha. (VEJA: 25/05/05)

(3) É porque aí eu trabalhava demais na prefeitura, mays botaru eu numa repartição, eu só posso fazer limpeza {inint}, negócio de meia hora de serviço, já tá pronto. Aí, fico lá **até:: até** onze horaø, quando dá onze horaø eu vem embora. Aí, só vô no outro dia. (VALPB- masc. 233)

(4) **Até** já liguei para o Erasmo Carlos e combinei de trabalharmos juntos para o próximo CD. (VEJA: 03/11/04)

Em (2), o sentido é mais básico – de espaço percorrido até a limosine; em (3), há o sentido de tempo percorrido até às onze horas. Já em (4), o sentido é argumentativo de inclusão. Também o *até que* continua atuando enquanto conjunção temporal, como em:

(2) Essa casa eu construí:: com esforço meu mesmo, né?
Juntanôo::, comprando de mói de tijolo, né? E guardando aí,
né? **Até que**:: chegou o ponto de eu levantar, né? (VALPB-
masc. 230)

Como marcação de conjunção temporal, nota-se que *até que* sinaliza uma relação de fronteira, de chegada; ou seja, o sujeito relata que juntou materiais até um ponto máximo, em que, a partir daí, começou nova etapa: a construção da casa.

A *especialização* (specialization) diz respeito à possibilidade de redução das nuances semânticas do item. Nesse ínterim, uma das formas concorrentes tenderá a se especializar e prevalecer para determinado tipo de contexto. Quanto a esse aspecto, ainda é precoce dizer que dentre as formas concorrentes de operadores argumentativos – *até* e *até que* – haverá preferência por uma forma, a qual se especializará para desempenhar tal função na língua. Estudos de caráter qualitativo e quantitativo, com amostras representativas dos falantes de português, poderão se habilitar a tentar responder tal questão. No entanto, para marcar escopo de sentença (e não apenas de um sintagma), o *até que* parece se especializar mais que *até*.

Principalmente quando inicia a sentença, o item *até que* incide no escopo dessa sentença como um todo, e não em apenas um dos componentes. Para isso, é preciso lembrar que o escopo é, em termos gerais, o principal foco que o locutor deseja dar a seu enunciado e que pode incidir sobre um único elemento

(sintagma) ou sobre o enunciado como um todo. Veja-se a comparação com *até*:

(2) Quando localizada junto a um semáforo **até a faixa de pedestres** [escopo] é em regra respeitada.

(6') Quando localizada junto a um semáforo **até que a faixa de pedestres é em regra respeitada** [escopo]. O mesmo não ocorre com as desenhadas em lugar onde não há semáforo. (VEJA: 28/01/04) (texto 02- anexo)

Em (6), o escopo parece incidir sobre a faixa de pedestres, atribuindo-lhe um teor de inclusão, enquanto o mesmo não pode ser aplicado a (6'), que engloba toda a sequência iniciada por *até que*.

A *persistência* (persistence) é o quarto princípio mencionado. Como o próprio nome indica, persistência é a capacidade de se depreender alguns traços de significado da forma fonte na forma gramaticalizada (alvo) que se perpetuaram. Esse princípio é reivindicado, na análise de dados, ao se propor que há relações polissêmicas entre os diversos usos de *até que*, e que tal polissemia deve-se ao fato de ainda persistir, nos usos atuais, o sentido básico de chegada ao limite, instaurado pela preposição *até*.

O quinto e último princípio é o de *descategorização* (de-categorization). Esse princípio implica que o item em gramaticalização perde traços morfossintáticos de sua categoria. É consensual que os papéis argumentativos tanto de *até* como de *até que* não se enquadram nem em preposições tampouco em conjunções temporais.

Com base na aplicação dos cinco princípios de Hopper (1991), parece haver forte evidência de que o item *até que* encontra-se em estágio de gramaticalização.

5. Análise dos dados

A partir de uma análise sincrônica, foram encontrados, até o momento, cinco usos argumentativos para o item *até que*. A segmentação desses usos é feita por fins didáticos, pois a presença de um sentido não exclui a existência de outro. Os usos pragmáticos de *até que* se estabelecem nas cinco considerações a seguir: 1) atua no escopo do enunciado; 2) ajuda a evidenciar situações de pressuposto; 3) marca a inclusão de termo/elemento não previsto; 4) pontua certa elevação/ênfase do peso argumentativo do enunciado; e 5) seus usos apresentam um sentido comum: pontuam uma ideia de *culminação* do argumento apresentado, demonstrando haver entre eles uma relação polissêmica.

O fragmento a seguir apresenta o *até que* atuando como marcador de escopo de todo um enunciado:

(3) **Para um país tropical**, onde a maioria dos estados só sabe que é inverno porque a chuva aumenta um tiquinho, **até que os casacos desta temporada são bastante adequados.** Eles, que já vinham se ajustando e acinturando nas últimas temporadas, encurtaram de vez. Em alguns casos, viraram pouco mais do que golas. Tanto que barrigas e braços, em outros tempos exclusividade do verão, continuam flinando por aí. (VEJA: 08/06/05)

De uma forma bastante geral, esse enunciado traz a proposição de que casacos mais curtos e frescos são adequados ao inverno tropical do Brasil. O valor atribuído ao *até que* nesse trecho é marcadamente o de reafirmar essa adequação. Seu sentido poderia ser parafraseado por *realmente* ou *não é que ...?*, sem maiores danos de significado. Além disso, esse item atua como marcador de escopo de todo o enunciado sublinhado.

Concorre para essa acepção um fato sintático significativo: a posição de *até que* antes do sujeito. Assim, se fosse comutado por *até*, *inclusive* ou *mesmo*, por exemplo, o sentido seria basicamente o de inclusão de casacos entre os vestuários adequados ao inverno brasileiro, como em:

(7') **Para um país tropical**, onde a maioria dos estados só sabe que é inverno porque a chuva aumenta um tiquinho, **até os casacos desta temporada são bastante adequados**.

Uma substituição por *até* acarretaria efeito duplo. O escopo deixaria de se direcionar à oração *os casacos desta temporada são bastante adequados* para apenas se referir ao sintagma *os casacos desta temporada*. E, assim, o sentido do *até* estaria mais próximo do de concessão, uma vez que marcaria a inclusão de um elemento num contexto tal em que se pensasse que *casacos* não seria um elemento esperado. Reiterando-se o comentário ora mostrado, apresentamos o fragmento (8):

(4) Meu filho? Ele, :: não. Ele nunca precisou de ficar de castigo não, certo? Meu filho sempre foi uma criança assim, calma, é. Quando ele fazia o jardim, quando ele fazia o jardim, **até que** eu não gostava, porque a professora quando quando eu ia lá, a professora [diz], a professora falava: “mas o seu filho é tão calmo que ele fica lá no cantinho. (VALPB- fem. 305)

Aqui, há o relato de uma mãe afirmando com determinada ênfase o fato de não gostar do comportamento calmo do filho. Assim, a perífrase *até que* engloba e põe em destaque toda a proposição eu não gostaria. Se fosse comutada por *até*, o escopo passaria a ser o sintagma pronominal eu. Logo, o efeito seria semelhante a *inclusive*, como em:

(8') Quando ele fazia o jardim, quando ele fazia o jardim, **até** eu não gostava, porque a professora quando quando eu ia lá, a professora [diz], a professora falava: “mas o seu filho é tão calmo que ele fica lá no cantinho.

Outro uso reconhecido para *até que* é o fato de ajudar a enfatizar situações de pressuposto. Silva (2005), ao analisar diversos usos de *até* na cidade de Goiás – GO, postula que o *até*, em presença da partícula *que*, introduz um conteúdo pressuposto. Assim, conforme expõe o autor, no exemplo (9), a seguir, cria-se a expectativa de que o informante deveria ter medo.

- (5) Doc. No caminho da escola cê tinha medo... num tinha?
 Inf. **Até** que num tinha medo não. Nós sempre ia de três né. Mais aí tinha a turminha que vinha junto até uma certa distância. Aí depois separava. Mais uma vez nós passô medo foi de chuva. (SILVA, 2005, p. 102-3)

Além disso, *até que* é considerado um “atenuador discursivo”. Assim, para Silva (2005):

o *até* funciona como um forte atenuador discursivo, uma vez que o informante poderia ser categórico e fazer uso da polaridade (positiva ou negativa), dizendo “eu tinha medo sim” ou “eu não tinha medo não”, contudo, as escolhas linguísticas recaíram sobre o *até que* como forma de atenuar o discurso: “*até que* eu não tive medo não” (SILVA, 2005, p. 103).

Nesta investigação, entretanto, tem-se que o contexto sintático é, na verdade, o grande favorecedor da pressuposição, atuando em conjunto com *até que* para torná-la mais evidente. Os contextos sintáticos de negação e as expressões que incluem o argumento em um determinado grupo⁶ (contrário à conclusão exposta), dentro do *corpus* analisado, parecem favorecer o pressuposto. O exemplo seguinte comporta esses dois contextos sintáticos mencionados:

- (2) Estacionada no patamar dos 12 pontos no ibope desde seu início, Cidadão Brasileiro **até que não** faz feio para quem bate de frente com a novela das 8 da Globo. **Mas** os bispos da

⁶ As referidas “expressões de inclusão em grupo” encontradas no *corpus* iniciam-se primordialmente pela expressão *para quem + verbo*.

Record sonhavam em obter bem mais: entre 15 e 20 pontos de média. (VEJA: 07/06/06).

Na própria inserção de *Cidadão Brasileiro* no grupo dos que batem de frente com a novela das oito, está inscrita a expectativa de *fazer feio*, ou seja, não alcançar a audiência desejada. Inscrita, pois, está a pressuposição de que normalmente esse programa não atingiria os 12 pontos de audiência mencionados. E, corroborando tal fato, está a negação. Ora, nega-se algo que alguém já supõe ou supôs como afirmativo. No entanto, a inserção de *até que*, nesses contextos, reforça a marca de pressuposição, por elevar o peso argumentativo do que se está a dizer, chamando atenção para o fato enunciado.

As expressões de inclusão em grupo, da mesma forma que favorecem o pressuposto, também preparam o ambiente para inserção de elemento não previsto naquele contexto. Para introduzir tal elemento não previsto, *até que* atua como um operador argumentativo de substancial força. Dado o próximo exemplo, pode-se depreender que o locutor primeiramente traz uma voz que parece concordar que o esperado é que *Daniel Dantas não falasse muito*:

(3) “Daniel Dantas não fala. *Para quem não fala, até que ele falou muito*. O suficiente para mandar um monte de gente para a força. Em primeiro lugar, Lula e seus ministros.” (VEJA: 17/05/06)

A estratégia parece ser a de apresentar a proposição de um determinado ponto de vista que é incompatível com a conclusão final a que se chega. Assim, a primeira sequência utilizada não é necessariamente a do enunciador, mas uma voz (da expectativa compartilhada por ele e seu interlocutor, por exemplo) trazida propositalmente para que, ao pontuar o

segundo argumento, iniciando-o pelo operador *até que*, sua argumentação ganhe peso enfático. A conclusão pode ser: *Daniel surpreendeu muita gente*, ou mesmo *Daniel era falso*.

Por fim, outro uso bastante recorrente – que vem sendo mencionado ao longo deste trabalho – é o papel desempenhado por *até que* em pontuar certa elevação/ênfase do peso argumentativo do segmento. Essa aceção já é pontuada para *até* em muitos estudos, tanto que ele é considerado um operador que se posiciona num alto grau da escala argumentativa. Baião e Arruda (1996, p. 256), por exemplo, postulam que “o elemento *até* assume um valor de **inclusive**, tendo ainda um caráter de realce discursivo” (grifos das autoras).

Nesta investigação, cogitam-se algumas paráfrases para esse uso de *até que*. Além de *inclusive* e *mesmo*, cujos sentidos acabam recaindo sobre a questão da inclusão, têm-se outras paráfrases, como *de fato*, *realmente*. Observe-se o seguinte exemplo:

(4) Celular serve para falar com outras pessoas, certo? Em parte, muito em parte. Entre a turminha mais jovem, o que menos se faz ao celular é falar – principalmente se do outro lado da linha estiverem mamãe ou papai. O negócio deles (elas, fiéis ao estereótipo, **até que** falam bastante) é mandar mensagens e fotos, baixar campanhas e imagens, brincar com os inúmeros joguinhos disponíveis e entrar em salas de bate-papo para fazer novos amigos, tudo tecendo furiosamente os minúsculos botões que tanto embaralham os dedos dos mais velhos. (VEJA: 17/12/03)

O *até que* desse exemplo não introduz pressuposto, mesmo porque o que se diz sobre o fato de mulheres falarem bastante ao telefone já é tido como pressuposto e está linguisticamente assinalado pela expressão “fiéis ao estereótipo”. Assim, visto que a informação nova vinculada parece não ser imprevista (muito pelo contrário, aliás), o *até que*

reforça, intensifica e eleva o teor argumentativo para a proposição de que mulheres falam realmente muito. Para corroborar, há mais este fragmento:

(5) E* Você conhece alguém que fala diferente de você?

F* Não. Eu conheço pessoas que têm uma que são mais calma, menos ansiosa do que eu, e que tem uma e que tem assim faz pausa, fala bem explicadozinho. Eu **até que** eu gostaria falar igual. Eu conheço gente que fala nesse sentido melhor do que eu. (VALPB- fem. 330)

Aqui, a narradora expressa sua vontade de falar como outras pessoas, que, segundo ela, falam melhor. A própria repetição do pronome **eu**, juntamente com a presença do operador *até que* entre essas duas instanciações parecem corroborar a necessidade de a narradora em evidenciar sua vontade.

Por fim, pode-se dizer que, nas ocorrências apresentadas, tem sido verificado um sentido polissêmico comum de *culminância* para o argumento. Está relacionado ao sentido básico desempenhado pela preposição *até* (conforme consta no quadro das abordagens gramaticais), que é o de determinar um término, tanto se referindo ao espaço, como ao tempo – o que já é um uso mais abstrato. De maneira ainda mais abstratizada, o uso sequente de *até que* para indicar uma marcação apenas temporal (com função conjuncional), indica haver aí um estágio mais avançado de gramaticalização. Assim, a perífrase *até que*, ao chegar ao uso argumentativo recorrente entre os falantes – que é o de marcar a entrada de um novo argumento, cujo peso é mais decisivo –, traz consigo um sentido básico: a marcação do limite, do auge. É pensando necessariamente na questão de auge do argumento que se propõe aqui ter o *até que* um uso ainda mais enfático na concorrência rumo à conclusão das proposições, se comparado ao *até*, por exemplo. Essa mesma

ideia se remete a uma noção limítrofe, sendo possível, então, cogitar a questão de *até que* corroborar para que seja alcançado um ponto (argumentativo) de chegada desejado.

O que importa aqui é o questionamento sobre a permanência semântica e a possibilidade de se depreender alguma relação em comum entre os usos, ainda que ela não seja transparente. Silva (2005) postula para *até* a noção de delimitação inclusiva. Para o referido autor, “[n]os usos do *até*, a estrutura imagética correspondente à do domínio espacial é o traço de delimitação inclusiva, que ora delimita e inclui espaço, tempo e quantidades e ora delimita e inclui ações, qualidades, fatos, ideias, etc” (SILVA, 2005, p. 110).

Neste trabalho, além de se concordar com esse autor, acrescenta-se que parece haver, em *até que*, um acentuado sentido de elevação do teor argumentativo de uma dada proposição. A ideia incutida, porém, não é apenas de passagem, como de um ponto a outro (havendo a inclusão, tanto de termos do mundo físico quanto do discursivo). A proposição estabelecida por *até que* parece chegar ao ápice. Nesses termos, *até que* se mostra mais enfático que *até*, uma vez que parece pontuar de maneira mais veemente, nos exemplos encontrados, a ideia aqui chamada de *culminância* do argumento, corroborada provavelmente pelo fato de a partícula *que* pontuar a ideia de fronteira.

6. Considerações finais

Acredita-se ter alcançado o objetivo inicial de legitimar, através de amostras do *corpus*, o uso argumentativo de *até que*, o que ficou evidenciado através dos vastos exemplos apresentados. Além disso, intencionou-se buscar subsídios teóricos que comprovassem o estágio de gramaticalização desse

item, uma vez que se havia percebido uma sensível mudança semântica aparentemente motivada, que estaria fazendo com que operasse também discursivamente (e, portanto, abstratamente) na língua. Também esse segundo propósito foi verificado graças às aplicações dos princípios de teóricos legitimados para tal fim.

A proposta de se levantar alguns usos para *até que* e apontar uma relação polissêmica entre eles também dá indícios de ter sido bem sucedida. O sentido básico depreendido para o *até que* foi o de *culminância*. Corroboram, nesse caso, tanto a motivação metafórica a partir da partícula *até* (marcadora de limite), como o teor fronteiro da partícula *que* (que marca o fim de um enunciado antes de se seguir ao próximo).

Uma resposta à questão da origem e do uso argumentativo de *até que* requer ainda estudos mais acurados. Porém, considera-se que as instigações promovidas pelas análises aqui contidas possam servir como estímulo a novas pesquisas.

Espera-se, diante dos dados obtidos, que esta investigação possa contribuir para se legitimar formalmente o uso de uma perífrase que já faz parte da fala e da escrita dos falantes brasileiros e que, por sua força argumentativa, corrobora com um princípio inerente à língua: o de atender à necessidade expressiva de seus usuários.

Referências Bibliográficas

BIBEE, J.; PERKINS, R.; PAGLIUCA, W. **The evolution of grammar:** tense, aspect and modality in the languages of the world. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

BAIÃO, R. B.; ARRUDA, J. A gramaticalização de *até*. In: MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M. **Gramaticalização no português do Brasil:** uma abordagem funcional. Rio

de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ; Departamento de Linguística e Filologia, 1996.

DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística**: dizer e não dizer. São Paulo: Cultrix, 1977.

GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do português. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. From cognition to grammar – evidence from African languages. In: TRAUGOTT, E; HEINE, B. (Orgs.). **Approaches to grammaticalization**. vol. 1. Amsterdã: John Benjamins, 1991.

HOPPER, P. On some principles of grammaticization. In: HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. **Approaches to grammaticalization**. vol. 1. LOCAL: John Benjamins, 1991.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Argumentação e linguagem**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LONGHIN, S. R. **A gramaticalização da perífrase conjuncional ‘só que’**. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2003.

SWEETSER, E. Grammaticalization and semantic bleaching. **Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society**. Berkeley, CA, 1990.

SILVA, L. A. da. **Os usos do até na língua falada na cidade de Goiás: funcionalidade e gramaticalização**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2005. 187 p.

VOGT, C. **O intervalo semântico**. São Paulo: Ática, 1977.

VOTRE, S. J. Um paradigma para a linguística funcional. In: MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M. **Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; UFRJ: Departamento de Linguística e Filologia, 1996.

ABSTRACT: This work is part of the research works concerning grammaticalization, which is a natural process among languages in which lexical terms become (more) grammatical (HOPPER, 1991; HEINE *et al*, 1991; and others). Our aim is to present some uses performed by the expression *até que*, based on linguistic data of the Portuguese spoken in Brazil. At the moment, the data analyzed points out that the periphrasis *até que* has five uses, in a polissemic relation.

KEY WORDS: Grammaticalization, Polissemey, Semantic Change, Periphrasis *até que*, Argumentative Semantics.

Data de recebimento: 31/05/2011

Data de aprovação: 14/06/2011

O Silêncio Sintático como Elemento Constitutivo do Sentido

Syntactic Silence as a Meaningful Constitutive Element

Luciani Dalmaschio¹

Luiz Francisco Dias²

RESUMO: Este trabalho fundamenta-se nos estudos desenvolvidos pela Semântica da Enunciação, cuja base teórica propõe que o funcionamento linguístico é regido a partir das dimensões orgânica e enunciativa. Nessa perspectiva, tomamos como objeto específico de análise o lugar sintático “objeto verbal”, projetado pelo verbo e não ocupado no enunciado. Alicerçados no estudo desse fato gramatical e tomando por base um *corpus* diversificado, trabalhamos com a proposta de que o silêncio sintático apresenta-se como elemento constitutivo do sentido.

PALAVRAS-CHAVE: semântica; sintaxe; enunciação; silêncio sintático; objeto verbal.

1. Introdução

Para sistematizar nossas discussões sobre o que será nomeado aqui como silêncio sintático, começamos por buscar a etimologia da palavra silêncio. De acordo com

¹ Doutoranda em Linguística – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

² Doutor em Linguística. Professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Cunha (1982, p. 722), o vocábulo silêncio se origina da palavra latina *silentium* e significa interrupção de ruído, calada, estado de quem se cala. Partindo dessas definições, podemos pressupor o motivo de o silêncio assumir um sentido pejorativo de omissão, de passividade. Afinal, os trajetos de sentidos que operam na constituição histórico-social dessa palavra orientam-na para que a percebamos como a privação do dizer. Segundo Orlandi (1995, p.12), “o silêncio foi relegado a uma posição secundária como excrescência, como o ‘resto’ da linguagem.” E, assim como pensa a autora, “nosso trabalho o erige em fator essencial como condição do significar.” (ORLANDI, 1995, p. 12).

Trabalhamos com a perspectiva segundo a qual a língua chama para dentro de si a incompletude, o não-dito, a multiplicidade de sentidos, o simbólico dos dizeres, que se inscrevem no próprio dizer. Assim, quando afirmamos que os sentidos são múltiplos e que só se manifestam enquanto efeitos de sentidos em determinado acontecimento enunciativo, através do entrelaçamento com outros sentidos (interdiscurso) que circulam na memória discursiva, estamos instalando a hipótese de que:

o silêncio é contínuo e há sempre ainda sentidos a dizer. (...) é nessa perspectiva que consideramos a linguagem como categorização do silêncio, isto é, ela é a gregaridade, a possibilidade de segmentação, ou melhor, o recorte da significação em unidades discretas. Entretanto, uma vez recortado, o sentido permanece sempre a ser ainda dito. Se o silêncio não tivesse um sentido em si mesmo, uma vez categorizado, este sentido seria definitivo (ORLANDI 1995, p.73-74).

É importante explicar que, para efeito de nossas discussões, estamos considerando o tipo de silêncio denominado por Orlandi como *silêncio constitutivo*, que “nos indica que para dizer é preciso não-dizer” (ORLANDI, 1995, p.24).

A autora ainda nos propõe duas outras caracterizações para o silêncio. Uma seria aquela que considera o *silêncio* como *fundador*, um silêncio “que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro.” (ORLANDI, 1995, p.14). Ver o silêncio como “fundante” significa, para a autora, imaginá-lo como parte integrante da própria palavra, do próprio dizer, como condição do significar. De acordo com essa perspectiva,

a busca da completude da linguagem – o que implicaria a ausência do silêncio – leva à falta de sentido pelo muito cheio, mesmo se, do ponto de vista estritamente sintático, há gramaticalidade. Exemplo: ‘A mulher que eu vi que tinha um livro que era amarelo que tinha comprado para seu primo que morava ao lado...’ (ORLANDI, 1995, p. 71).

Nessa direção, os discursos estão permeados pelo silêncio e essa relação entre silêncio e dizer é estabelecida pelo sujeito, durante o processo discursivo, ainda que de maneira não consciente. Ou seja, o silêncio opera também no inconsciente da possibilidade do não-dizer.

Outro tipo de silêncio, definido por Orlandi (1995), que também se afasta daquele que tomamos como base de nossas análises, é o *silêncio local*. Esse tipo de silêncio também integra a categoria que Orlandi (*op. cit.*) denomina “política do silêncio”, assim como o silêncio constitutivo – com o qual trabalharemos. A diferença entre os dois é que o *silêncio constitutivo* opta pelo não-dizer, por considerar que o uso de “uma palavra apaga necessariamente as ‘outras’ palavras” (ORLANDI, 1995, p. 24), enquanto o *silêncio local* se refere à censura propriamente dita, “[à]quilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura” (ORLANDI, 1995, p. 24).

Tomando como orientação o silêncio constitutivo, voltamos, então, nossa análise para o domínio da sintaxe.

Percorrendo o campo dos estudos sintáticos, encontramos ocorrências em que o silêncio se manifesta como elemento importante para o ato de significar. Um desses casos, que passamos a descrever aqui por meio de exemplos, situa-se na órbita da transitividade.

Relembremos o tratamento dado pela sintaxe tradicional, e até por algumas de base não-tradicional, às formas verbais que compõem o anúncio abaixo:

(1)



Figura 1 – Anúncio publicado na Revista *Veja*, de 28/08/2006.

Como sabemos, a análise realizada pela tradição gramatical sobre as formas verbais “falou” e “ouviu”, que compõem o enunciado dessa propaganda da Volkswagen, situa-as como verbos transitivos que foram utilizados intransitivamente. Ou seja, as posiciona como itens lexicais de sentidos completos que não necessitam de outro termo para a integralização de seu sentido.

Sendo assim, o objeto simplesmente não existiria nesse enunciado por ser dispensável para a produção do sentido, uma vez que esse complemento está diretamente relacionado às formas verbais e essas o excluem de suas constituições.

Entretanto, o lugar teórico de onde analisamos esse fato – transitividade dos verbos “falar” e “ouvir” – posiciona o objeto não como um constituinte inexistente nesse enunciado. Trata-se, antes, de um ocupante de um lugar projetado por essas formas verbais que não se configura como elemento linguístico explícito, mas que precisa fazer parte da constituição da sentença para que ela ganhe efeito de completude. A isso, estamos chamando de silêncio sintático.

Expliquemos melhor. Percebe-se que os dois verbos do anúncio, normalmente utilizados como transitivos (nomenclatura usada pela gramática tradicional), não apresentam, nesse contexto, objetos marcados linguisticamente. No entanto, esse fato não desfaz a evidência de que os lugares sintáticos para os objetos verbais estão delimitados e precisam ser preenchidos para que a enunciação se complete de maneira satisfatória.

Quanto ao primeiro “falou”, a hipótese que se cria para tal preenchimento é a seguinte:

(2) A concorrência falou (as vantagens de seus produtos).

Em (2), a ocupação do lugar de objeto se constitui a partir de um processo de referenciação bem pontual: o verbo “falar”, associado à concorrência, orienta necessariamente a predicação de que participa a chamar a presença de um complemento que valorize os produtos dos concorrentes de mercado da Volkswagen. O que propomos é que, na cena que se cria por ocasião desse dizer, desse acontecimento enunciativo, o domínio de sentido que sustenta a ocupação do lugar de objeto do verbo “falar” é bem marcado, pois deve se ajustar a um

recorte de significação sócio-historicamente delimitado por um anúncio publicitário dessa natureza. O papel da fala da concorrência para o mercado consumidor está bem demarcado socialmente e todas as tentativas discursivas operam no sentido de conquistar novos clientes.

Já em relação ao verbo “ouvir”, a possibilidade de ocupação do lugar por ele projetado torna-se ainda mais evidente, uma vez que a sentença anterior funciona como o domínio de referência para esse segundo preenchimento. Ou seja, se na propaganda “a concorrência falou *as vantagens de seus produtos*”, é de se concluir que:

(3) O consumidor ouviu (a fala da concorrência).

Ou

(4) O consumidor ouviu (a conhecida qualidade da Volkswagen).

Vale ressaltarmos que, ao se pensar que na predicação do verbo “ouvir” participa um complemento como em (3), necessariamente, outros enunciados deverão seguir esse raciocínio, como:

(5) ... mas não concordou com ela.

O mesmo vale para construções como (4). Só que, dessa vez, não se trata do estabelecimento de uma sentença complementar, como (5), e sim de uma reestruturação de (3). Ou seja, pensar que

(4) O consumidor ouviu (a conhecida qualidade da Volkswagen).

equivale a pensar que:

(6) O consumidor (não) ouviu (a fala da concorrência).

Afinal, trata-se de uma propaganda que pretende confirmar a preferência dos consumidores pelos carros produzidos pela Volkswagen, por meio da apresentação de pesquisa que coloca essa empresa como líder do mercado de automóveis. Logo, quaisquer dos objetos utilizados para integralizar a predicação com o verbo “ouvir” devem apresentar o mesmo recorte de sentido, de modo a desmerecer “ironicamente” a fala da concorrência.

Isso posto, percebe-se que o lugar-sintático “objeto verbal” será, necessariamente, preenchido, uma vez que foi projetado pelo verbo e que a língua permite que tal ocupação aconteça com palavras e/ou expressões assimétricas, desde que a enunciação garanta a simetria. Isso acontece porque o acontecimento enunciativo passa por um domínio histórico que faz funcionar a língua. “Assim, o domínio de referência é algo da relação entre um recorte determinado pelas condições históricas do acontecimento e uma injunção desse recorte ao lugar específico de configuração da forma linguística” (DIAS, 2005, p.119). E é esse domínio referencial que possibilita a produção dos efeitos de sentido de um enunciado, dando-lhe, inclusive, a oportunidade de significar em silêncio.

Analisemos agora o verbo “apontar”, utilizado no anúncio que segue:

(7)



Figura 2 – Propaganda do CVV.

Fonte: (GUIMARÃES F; GUIMARÃES, F.; GUIMARÃES, M, 1997, p.336).

Na propaganda do CVV (Centro de Valorização da Vida), temos claramente o silêncio sintático como um recurso linguístico fundamental para a construção da expressividade do texto. Novamente, percebemos que o lugar de objeto é configurado pelo verbo, mas que a ocupação orgânica desse lugar não acontece. E, mais uma vez, podemos notar que “a falta de um elemento léxico não afeta a unidade da sentença, porque há uma memória de seu lugar que advém de outros extratos de ocorrência que são constitutivos do espaço sintático” (DIAS, 2007, p.197). Referimo-nos, como pode ser percebido, à forma verbal “apontar”. Entretanto, essa não-ocupação ganha contornos diferentes daquela analisada anteriormente, envolvendo os verbos “falar” e “ouvir”.

Na análise dos verbos presentes no anúncio da Volkswagen, tivemos oportunidade de perceber que as condições enunciativas que regulam o preenchimento dos lugares de objeto direcionam essa ocupação para um domínio de referência bem pontual. Fato contrário se estabelece com o verbo “apontar”. Em (7), há uma fuga da pontualidade referencial.

Sem realizar muito esforço, podemos acionar na memória dos dizeres em que se inscreve essa sentença um objeto utilizado com regularidade em sua constituição. Portanto, seria esperado que (7) fosse assim integralizada:

(8) Em caso de desespero aponte (o revólver {uma arma}) para o ouvido.

Entretanto, há um deslocamento desse sentido, sustentado pelas condições de enunciação que regem o enunciado. Trata-se de uma propaganda que pretende valorizar a

vida, dado o caráter social da instituição que a produz³. Logo, o objeto adquire sua identidade, tendo em vista a esfera discursiva da qual participa. Outro dado que orienta o deslocamento é o recurso não-verbal que integra a constituição textual do anúncio. O desenho de um telefone também é peça importante para que a ocupação do lugar de objeto na sentença possa ser realizada da seguinte forma:

(9) Em caso de desespero aponte (o telefone) para o ouvido.

Na verdade, o deslocamento maior que o enunciado produz se origina do fato de que a sentença produzida em (7) deve se reestruturar a ponto de negar o primeiro efeito de sentido por ela suscitado (8) e, pelo movimento de dizeres produzido em (9), ganhar o seguinte efeito de completude:

(10) Em caso de desespero (não) aponte um (revólver) para o ouvido, aponte (o telefone).

Vale ressaltar que só podemos trabalhar a noção de deslocamento em função da repetição, do hábito. O enunciado (9) corresponde a uma reestruturação de (8). Afinal, acreditamos que é “recorrendo ao já-dito que o sujeito ressignifica. E se significa” (ORLANDI, 1995, p.90). O que podemos perceber é que os diferentes percursos de sentido do verbo “apontar” são elementos que possibilitam a construção de domínios de referência também distintos para a ocupação do lugar de objeto. Trata-se de um intervalo entre uma memória de recorrências e

³ O Centro de Valorização da Vida (CVV) foi fundado em 1962, em São Paulo, em decorrência do aumento do suicídio nas grandes metrópoles, tendo como objetivo a prevenção ao suicídio, através do apoio emocional oferecido por pessoas voluntárias às pessoas angustiadas, solitárias ou mesmo sem vontade de viver. Assim, iniciou-se o Programa CVV, ou simplesmente CVV, que hoje conta com 2500 voluntários, 57 postos distribuídos pelo Brasil, que se colocam gratuitamente à disposição de todos que necessitam de ajuda. (Adaptado de http://www.cvv.org.br/c_historia.htm - Acesso em 26 jun. 2007).

uma atualidade de uso. Esse seria, então, o espaço do equívoco, espaço esse em que “os sentidos não se imobilizam... não perdem seu caráter errático: deslocamentos, equívocos e mudanças se produzem. E não param de produzir seus efeitos” (ORLANDI, 1995, p. 94).

O interessante a ser percebido, no entanto, é que o publicitário, ao silenciar esse termo, não pretende que seja escolhido um ou outro item lexical para a ocupação desse lugar. A ocupação do lugar de objeto impediria a viagem dos sentidos. O silêncio sintático seria, portanto, um lugar na organicidade da sentença (no caso deste trabalho, o lugar de objeto), que permite a possibilidade do movimento dos dizeres.

Outro exemplo que pode ser utilizado para ilustrar essa percepção do silêncio sintático como um horizonte, e não como uma falta, acontece na campanha publicitária descrita a seguir.

(11)

4



Figura 3 – Slogan da Associação Brasileira de Psiquiatria.

O slogan em (11) faz parte de um vídeo produzido pela associação Brasileira de Psiquiatria e visa a enfatizar os

⁴ In: http://www.abpbrasil.org.br/newsletter/campanha_eutenho. Acesso em 22 jan. 2008.

transtornos mentais como doenças comuns, que podem atingir qualquer pessoa, e que, por isso, são tratáveis e devem receber atenção como todas as outras doenças. O vídeo, que tem a duração de 30 segundos, apresenta profissionais de diversas áreas falando: “eu tenho”. Nele, um locutor explica a alta incidência dos transtornos mentais e a importância de procurar atendimento. A campanha termina de forma esclarecedora, utilizando a seguinte sentença:

(12) Você tem o direito de ser feliz.

Parece evidente que a enunciação, proferida pelos participantes do vídeo, silencia o lugar de objeto projetado pelo verbo “ter”, não porque pressupõe que haja uma ocupação imediata daquele lugar com o termo “doenças mentais”, mas porque prevê que essa não-ocupação possibilitará um aumento no horizonte de possibilidades discursivas passíveis de ocupar aquele espaço.

A análise realizada no parágrafo anterior ganha pertinência pelo fato de a ocorrência “o direito de ser feliz” também funcionar como expressão referencial, capaz de preencher o espaço sintático projetado pela predicação configurada em (11). Ou seja, quando as pessoas que participam da campanha dizem “Eu tenho”, estão compondo um enunciado com duas faces referenciais, que podem ser expressas da seguinte forma:

(13) Eu tenho *doenças mentais*
mas
Eu tenho *o direito de ser feliz*.

Dessa forma, mais uma vez, percebemos uma movimentação de sentidos, sendo possibilitada pelo silêncio sintático do lugar de objeto.

Entretanto, vale explicar que considerar o silêncio sintático como um horizonte de possibilidades discursivas não significa atribuir a ele um *status* de esvaziamento, tampouco marcá-lo sob o signo de um “reservatório de dizeres”, visto que não apresenta um sentido específico. Observemos a ocorrência (14) para ampliar um pouco essa discussão.

(14) Interlocutor 1: Sua mãe tá aí. Você não vai receber?

Interlocutor 2: Receber por quê? Por acaso ela me deve alguma coisa?

(POSSENTI, 1998, p. 32)

O gesto enunciativo, assumido pelos interlocutores 1 e 2, nesse texto humorístico, de não marcar explicitamente, na estrutura orgânica da sentença, o objeto que produz efeito de completude do enunciado, faz-nos levar em consideração os seguintes aspectos:

- a) a não possibilidade de imaginarmos a ocupação desse lugar como desnecessária. Esclareçamos: expressões que pertençam ao domínio referencial “a sua mãe” e “dinheiro” devem ser acionadas para que a enunciação ganhe efeito de completude;
- b) a restrição de ocupar o lugar de objeto com referentes que levassem à produção de apenas um efeito de sentido. Se assim fosse, o texto perderia sua especificidade discursiva, que é a de participar de enunciações com efeitos humorísticos, já que a primeira sentença, aquela proferida pelo locutor 1, regularia o domínio referencial da segunda, a produzida pelo locutor 2. Isso garantiria o preenchimento das duas ocorrências do verbo “receber” com a expressão “a sua mãe”, que, para se materializar duplamente, deveria apenas apresentar certa adequação em virtude das particularidades de

funcionamento dos dêiticos, tornando-se, assim, “a sua mãe”, no primeiro enunciado e “a minha mãe”, no segundo; e

- c) a inadequação de preenchermos o lugar sintático em análise com qualquer elemento léxico. Considerando toda a piada como sustentação do domínio de referência para a escolha do objeto passível de ocupar o lugar projetado pelo verbo “receber”, é estranho imaginarmos que esse preenchimento fosse feito com outros vocábulos e/ou expressões que não pertencessem aos campos de referências (“sua mãe” e “dinheiros”) já descritos.

Nessa direção, o silêncio sintático não se constitui como o “nada”. “Silêncio não é o vazio, o sem-sentido” (ORLANDI, 1995, p.70). Tampouco ele deve ser visto como o “senhor” absoluto dos sentidos. “O silêncio não é, pois, em nossa perspectiva, o ‘tudo’ da linguagem” (ORLANDI, 1995, p.23). Trata-se, antes, de um lugar que garante o “movimento dos sentidos.” (ORLANDI, 1995, p.23).

E qual seria então, o limite para esse movimento, para essa fluidez dos sentidos? O deslocamento, embora contínuo e necessário na constituição do dizer, é inevitavelmente contido por uma rede de significados que se entrelaçam no acontecimento enunciativo. E esse entrelaçamento não se constitui de maneira aleatória, ele se configura historicamente a partir de uma tensão entre memória e atualidade, posta em cena pela posição assumida pelo sujeito no processo de enunciação.

É dessa forma, então, que entendemos o silêncio como um dos eixos responsáveis pela fluência da interpretação. “Ele é o ponto de apoio do giro interpretativo” (ORLANDI, 1995, p.164), sendo, “para o falante (...) lugar de elaboração de outros sentidos (...); para o analista, uma pista de um modo de funcionamento do discurso” (ORLANDI, 1995, p.130).

Assim, nas ocorrências que nos propusemos a analisar aqui, percebemos que a não-ocupação do lugar de objeto, ou o silêncio sintático do lugar de objeto, como nomeamos, torna-se, na perspectiva da semântica do acontecimento, o lugar de regulação dos efeitos de sentido pelas condições enunciativas, efeitos esses que orientam a enunciação para um ou outro caminho do dizer.

Referências Bibliográficas

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DIAS, L. F. Problemas e desafios na constituição do campo de estudos da transitividade verbal. In: SARAIVA, Maria Elizabeth Fonseca; MARINHO, J. H. C. (orgs.) **Estudos da língua em uso** – relações inter e intra-sentenciais. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p.101-122.

_____. Gramática e política de língua: institucionalização do linguístico e constituição de evidências linguísticas. In: ORLANDI, E. P. **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. P. 183-200.

GUIMARÃES, F.; GUIMARÃES, M. **A Gramática lê o texto**. São Paulo: Moderna, 1997.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1995.

POSSENTI, S. **Os Humores da Língua: Análises Linguísticas de Piadas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ABSTRACT: This paper is based on the studies developed by Enunciation Semantics, which theoretical basis states that the linguistic functioning is constituted by organic and enunciative dimension. In this approach, the focus of analysis is on the syntactic place “verbal object,” projected by the verb, but not

fulfilled within the sentence. This study, based on this grammatical topic and also on a diverse *corpus*, works with the proposition that the syntactic silence presents itself as a meaningful constitutive element.

KEY WORDS: semantics; syntax; enunciation; syntactic silence; verbal object.

Data de recebimento: 31/05/2011

Data de aprovação: 14/06/2011

The Role of “Extreme Case Formulations” as Facework at Procon

O Papel dos Casos de Formulações Extremas como Trabalhos de Face no Procon

Sonia Bittencourt Silveira¹

Thenner Freitas da Cunha²

ABSTRACT: We focalize in this paper the kind of description entitled “extreme case formulations” used to justify, accuse or argue in order to make the other participants of a verbal interaction to arrive at a desired conclusion (POMERANTZ, 1984). At the Bureau of Consumer Protection (PROCON), during conciliation hearings, the parties (complainants and respondents) use this discursive strategy to present their viewpoints as legitimate or defensible. The data utilized were generated during conciliation hearings at PROCON, in Juiz de Fora, MG, and they were transcribed according to Conversation Analysis conventions. This type of activity (cf. LEVINSON, 1979; SARANGI, 2000) is characterized as a conflict situation, caused by the different goals of the opponent parties: the consumer wants to blame the respondent for his/her damages and the respondent generally does not assume any responsibility for the consumer’s claims. These actions are produced discursively by means of rhetorical descriptions (EDWARDS & POTTER, 1992) to present different versions of the “facts” that originated the hearing. Adopting both an interactional

¹ Doutora em Linguística e professora no programa de pós-graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

² Doutorando em Linguística pelo programa de pós-graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

perspective in Linguistics (cf. COUPER-KUHLEN & SELTING, 2001) and an impoliteness interactional perspective (cf. HOUGH, 2007), we examine the way participants make their points of view relevant and how they orient themselves, during the interaction, in relation to the dimensions of *respect* and *disrespect*, attending to face wants of the *self and/or the other*. (cf. PENMAN, 1990). Extreme case formulations can be seen as facework used to “save” face and/or to make the other “lose”. Thus the consumer-complainant try to offer a version that can be seen as relevant and lawful, according to the Consumer Defense Code, and present evidences that sustain his/her claims credibility. On the other hand, respondents main strategy is to account for their actions thought *excuses*, trying to attribute to external factors or, sometimes, to the complainant him/herself the responsibility for his/her claims. In this way, saving the own face generally has, as consequence, making the other lose face and *vice-versa*. By the other side, the third- party, when acting as a mediator, orient him/herself to the instrumental goal of PROCON, the production of an agreement between the opponent parties. As we will see, this is directly associated with his/her discursive competence in getting the parties to negotiate new positions, and other faces, differently from the ones formulated initially in an extreme fashion. When it happens, besides the agreement, the parties may have their consumption relations restored.

KEY WORDS: extreme formulations; facework; conciliation hearings.

1 Introduction

Our main goal in this paper is to examine the way “extreme case formulations” can be used as

facework by the opposing parties (complainants and respondents) in conciliation hearings at PROCON, a Brazilian bureau for consumer defence. Pomerantz (1986) suggests that the participants in talk-in-interaction turn to “extreme case formulation” when they anticipate or expect that their interlocutors aim to question their claims, especially in conflict situations. The instrumental goals of conciliation hearings at PROCON is to solve conflicts between consumers and providers of goods and services on an alternative basis to that offered by the formal justice, such as the courtroom. Nowadays, several institutions have been created to serve this goal. Positive aspects of conciliation hearings are that they normally have a lower cost and people can be helped faster in their troubles (FOLGER & JONES, 1994).

This paper reports a research on talk-in-interaction conducted at PROCON (i.e., pro-consumer), a Brazilian general name for Consumer Protection Service. It is a public mediation institution sponsored by the state and municipalities, whose function is to inform consumers as to their rights in consumption relationships and help them solve problems with providers of goods and services. A Brazilian Federal Law from 1990, the Consumer Defence Code, gives the necessary legal aid for the management of conflicts in this context.

The conciliation hearing is a type of activity (LEVINSON, 1992; SARANGI, 2000) characterized by an open conflict of interests: the complainant wants to blame the respondent for his/her damages and the latter tries to impute responsibility to external factors or, sometimes, to the complainant him/herself. These actions are produced discursively by means of rhetorical descriptions (EDWARDS & POTTER, 1992) that are designed to favour the one who presents them. The consumer tries to offer a version that can be framed as lawful by the Consumer Defence Code, presenting

evidence to support his/her claim. The respondent generally tries to mitigate or to refuse responsibility.

Adopting an interactional perspective in discourse (cf. COUPER-KUHLN & SELTING, 2001) we analyse the way participants in conciliation hearings describe the state of affairs that gave rise to the hearing, to attend the communicative goal of presenting it as believable, rational, lawful, etc., and how they orient themselves to the dimension respect-contempt by their face (cf. PENMAN, 1990) in this context.

In the next sections we will briefly present the main ideas on “extreme case formulation” and some theories that have supported facework studies in conflict situations.

2 Extreme-Case formulations (ECFs).

Pomerantz (1986) defined ECF operationally, “by example rather than by logical or grammatical rule” (cf. EDWARDS, 2000, p. 349), and she has suggested that the participants of talk-in-interaction situations turn to “extreme formulation cases” when they anticipate or expect that their interlocutors aim to question their claims, especially in conflict situations.

According to Edwards (2000, p.349), ECFs are ways of referring to an object or event that invoke its maximal or minimal properties. They can be constituted by different grammatical categories, such as: extreme adjectives (total, absolute), quantifiers (every, all, none), sayings (“grasp all, lose all”), adverbs (always, never), the “superlative” forms of adjectives (best, most, biggest, least, etc.)

Although it was Pomerantz (1986) who first used the term “extreme-case formulation”, Sacks (1992) was the first scholar to call attention to the device in 1964, when he discussed

an excerpt from a call to a suicide prevention center. After it is revealed that the caller has a gun in the house, the desk attempts to have her account for its presence. The caller responds by saying “everyone does, don’t they?” In discussing this fragment, Sacks (1992, p. 23) remarks: having a gun is something for which an account is apparently appropriate, but the use of the formulation “everyone has” seems to cancel the need for an account.

Hutchby and Wooffitt (1998, p. 212) argue that the word “everyone” is used to describe some state of affair as a common practice, not needing further explanation:

The point of using “everyone” rather than, say, “most people” or “many people round here” is not that she is making a strict claim that every single individual in the world has a gun. Rather, the importance of that description is that it proposes that this is a common practice and therefore something for which she does not have to offer a mitigating explanation.

Pomerantz (1986, p. 227), in turn, argues that extreme formulations in complaints, accusations, defences of a viewpoint, among other activities, are used to:

- (1) assert the strongest case in anticipation of non-sympathetic hearings;
- (2) propose the cause of a phenomenon;
- (3) speak for the rightness (wrongness) of a practice.

Cunha’s (2009) studies about extreme formulations in conciliation hearings at PROCON show that they are used as important strategies in the construction/presentation and support of viewpoints. Complainants and respondents generally claim truthfulness/credibility for their arguments, formulating them as the only possible version to a given state of affairs. We can say that ECFs are used with great rhetorical and argumentative strength to attribute responsibility to each other, but they must

be softened (cf. EDWARDS, 2000) if the opposing parties are interested in reaching an agreement. In order to negotiate/co-construct an agreement, it is necessary that the opposing parties, in the course of the hearings, give up extremist positions, marked by the use of the extreme ends of a given scale (e.g. everything/nothing; always/never) and show some flexibility, that is, it is necessary for the parties to move a little away from the position initially defended in an extremist way and try to find a good/reasonable solution to both parties.

Another important aspect pointed out by Edwards (2000) is that extreme formulations are considered to have a “non-literal” use. When we hear someone say, for example, “thousands of people”, we don’t interpret it as an exact number, but as a sign of the speaker’s involvement, of his/her agreement with a certain viewpoint, as happens in hyperbolic constructions. Thus, he calls attention to the point that ECFs “may be treated as index of the speaker’s attitude (subjectivity) rather than as a straightforward description of the world” (EDWARDS, 2000, p. 352).

Edwards (op. cit) points out that we need to look at what happens post-ECF talk, which can be contested by the other participants. In this case, a softened version of it must be negotiated (instead of saying ‘everyone’, a lot of people). The author’s analysis of counselling sessions has suggested the following sequence: ECF-challenge-softener.

Iñigo-Mora (2007, p. 362), examining the role of ECFs in Spanish pre-electoral debates and English panel interviews, found out two important sequences, deviant from that proposed by Edwards (ECF-challenge-softener): ECF-challenge-Ø softener and ECF-attack (repeated ECF) She argues that these two types of sequence are face-threatening acts because they jeopardize the addressee’s face. As evidence, she reports that

62.5 percent of ECFs, in the Spanish Corpus, were used to attack or present a negative quality of the addressed.

In the next section we will briefly present the role of facework in contexts where conflict is a constitutive element of the talk-in-interaction.

3 Facework strategies in conflict situations

Another way of looking at extreme formulations is by examining how these constructions serve the way that “face” is claimed/maintained in situations of conflict, in which it can be expected that impolite or even rude/aggressive verbal behaviours may occur. According to Goffman ([1967] 1980, p. 82), *face* maintenance is generally a pre-condition to interaction. In his pioneer work about social interaction and facework, Goffman defines *face* as: ‘the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact’. (p. 78).

But there are conflict situations, such as the ones at the conciliation hearings at PROCON, where *face* management includes the aggressive use of facework or “making points”. According to Goffman ([1967] 1980), these encounters become a competition arena, where participants aim to score the highest number of points for him/herself through the introduction of, for example, flattering facts about him/herself and unfavourable facts about the others, involving threat/contempt to the other’s face.

In these situations, participants try to save their own *face* causing, deliberately or not, the other to lose face (cf. SILVEIRA & GAGO, 2005), and that, according to Goffman ([1967] 1980, p. 79), can result from the presentation of

information about the other's social value that cannot be integrated to the positive values or *face* being claimed.

Facework and impoliteness, in situations of conflict, have been studied by a number of scholars. Culpeper (1996) presented the first impoliteness framework designed to explain communicative strategies used to threaten/attack face, in the context of army training discourse. Culpeper et al. (2003, p.1575) argue that the Politeness Theory does not adequately describe communicative strategies designed to face attack.

In order to expand the study of impoliteness to other types of activities, Culpeper *et al.* (op.cit) took, as a data, a BBC's documentary television series *The Clampers* (1998). One of the conclusions of this study is that, in this context "people chose to use impoliteness to expedite their goals" (p.1575). In doing so, they oriented to the hearer's face to attack, not to support the other's face. Culpeper (2005) offers a revised definition of impoliteness, as an intentional act, constructed in the interaction, but depending on the perception of the hearer, that is: "(1) the speaker communicates face-attack intentionally, or (2) the hearer perceives and/or constructs behaviour as intentionally face-attacking, or a combination of (1) and (2)" (CULPEPER, 2005, p.38).

Brown & Levinson (1987) argued that impoliteness, or verbal aggression in the courtroom talk, was regulated by "a formal protocol", a formal politeness, controlling the potential threat to face in this activity type. On the other hand, Culpeper (1996, p. 359) made the point that there are activity types in which impoliteness can be deployed in a systematic way as part of the job of professional/institutional roles. According to Archer (2008, p. 181), there are researchers to whom a behaviour is systematic in a given community of practice, therefore it should be regarded as a *norm*, and better framed as a

“politic” behaviour as opposed to impoliteness, that must be a salient one (LOCHER & WATTS, 2008; MILLS, 2005).

Lakoff (1989) suggests looking at courtroom talk as a continuum, constituted by politeness, non-politeness and rudeness. Her rudeness category is a strategic use of verbal aggression with the intent to damage face. Kasper (1990) argues that this behaviour can violate the expectations of a given community of practice or activity type. This is in line with the scholars that advocate the need to extend facework research in order to focus on the different activity types associated with certain professional and institutional contexts (LAKOFF, 1987; PENMAN, 1990; ARCHER, 2008).

Facework systems, operating in professional/institutional contexts, should be analysed considering the multiple goals that orient the participant’s verbal contributions. Archer (2008) argues that the primary goal of some activity types is not face-enhancement or face-aggravation (e.g. the production of evidence is a relevant goal of a cross-examination in the courtroom). The assumption being that there are multiple goals in professional/institutional discourse. Facework is always present, but does not need to be the primary goal of an activity type nor remain constant in the course of interaction.

Penman (1990) explores the problem of multiple goals in a specific context: the courts of law, particularly that of facework. It is assumed that the major goal of all facework is the generation of respect for face wants and the avoidance of contempt. She proposes a model of facework, based on Brown & Levinson’s Politeness, making a review of some theoretical and methodological aspects of this theory. She identifies at least three conceptual problems. First, while facework is seen as a provider of the underlying “dynamics”, the theory limits itself to only one set of strategic possibilities, those related to politeness. But facework can also be achieved without politeness. Secondly,

and as a consequence of the first limitation, the politeness theory neglects issues of face aggravation, focusing only on face protection and mitigation to potential threat. Thirdly, while the politeness theory proposes that both self- and other-directed strategies are possible, B&L analysis neglects self-directed strategies

Cheng (2001) calls attention to the fact that, past two decades, politeness researchers have focused almost exclusively on other-oriented politeness, neglecting the fact that “speakers need to save their own face and this has important consequences on their verbal behaviour” (p.88). One important difference between Penman’s model and Cheng’s self-politeness is that the later is oriented to mitigate potential threats to the speaker face. When he defines self-politeness as “cases in communication where the need to protect and enhance one’s own face influences what one says and the way he/she says it” (p.88). Cheng includes strategies to enhance one’s face, but they are conceived as defensive acts. Self-Face-Threatening Acts are those which can threaten the speaker’s face (CHENG, 2001, p. 95). Although Penman’s puts together Mitigate/Enhance as one of the four possible effect of facework, the strategy “enhancing positive face”, for example, may be achieved through two micro-strategies: (1) expressing magnanimity and (2) saying positive things about the self (PENMAN, 1990, p. 24). They can be used when the speakers want to make good presentation of themselves.

In order to analyze the matters related to face and facework in the chosen type of activity, we turned to the model proposed by Robyn Penman (1990), considered appropriated to account for conflict situations in which social actors do not seem to have as their main communicative goal meeting the other’s face wants (cf. SILVEIRA & GAGO, 2005).

Penman (1990, p. 18) organizes facework strategies in a *continuum*, from the respect-contempt dimension directed to both the other’s and the self’s face:

Respect, as social reciprocal relation, can be shown by deference or admiration to the other and reciprocated by some act of ‘affable condescension’. Similarly, respect to the self can be shown by acting in a dignified way that is reciprocated by deference. Contempt, on the other hand, can be shown by disdain or disgust to the other and reciprocated by grovelling, resentment or even retaliation. While contempt to the self can be shown by self deprecation and reciprocated by disgust, ridicule or the like.

Penman (op.cit) structures the respect-contempt dimension as shown below:

RESPECT

CONTEMPT

Mitigate/ Enhance

Protect

Threaten



Aggravate/Depreciate

Facework strategies aimed to enhance/protect the self’s face would correspond, in Goffman, to movements of giving and saving face, and the strategies of threatening/aggravating correspond to movements of losing the self and/or the other’s face, and in the latter, situations of *defacement* can also happen (cf. GOFFMAN, [1967] 1980).

The respect-contempt dimension, which is the basis of facework, gives us the possibility, according to Penman (1990), of establishing four main categories of facework : (i) facework directed to the self’s positive face; (ii) facework directed to the self’s negative face; (iii) facework directed to the other’s

positive face; and (iv) facework directed to the other's negative face.

Therefore, this model adopts the distinction proposed by Brown and Levinson (1987) in which the facework strategies used by social actors are given from two basic face wants: (a) negative face as the desire of being unimpeded, of having autonomy and (b) positive face as the desire of being socially approved, resulting in the micro-strategies, adapted and tested in conciliation hearings by Silveira and Gago (2005), as described below:

(a) facework strategies oriented to the self's face

FACE	MITIGATE/ ENHANCE	PROTECT	THREATEN	AGGRAVATE/ DEPRECIATE
POSITIVE	-Say positive things about the self	-Explain reasons for action -Defend appropriateness of action -Seek sympathy	-Admit inappropriateness of action -Concede	ABSENT
NEGATIVE	-Assert rights -Refuse argumentative orientations or conductivity	-Limit responsibility -Limit cooperation	-Accept directions/ conductivity -Admit constraint	ABSENT

The respondent predominantly uses strategies to "restore the face" of the company, which, when called to attend the PROCON's convocation, runs the risk of being placed on a 'blacklist' of bad enterprises. The consumer, on the other hand, has to present the complaint as legitimate in order to claim for some kind of repair. The major strategies used by the

complainant are those of defending their rights, which is done by presenting a version of the “facts” that can be seen as protected by law, that is, ensured by the Consumer Defence Code.

(b) facework strategies oriented to other’s face

FACE	MITIGATE/ ENHANCE	PROTECT	THREATEN	AGGRAVATE/ DEPRECIATE
POSITIVE	ABSENT		-Question: rationality, recall, knowledge, appropriateness, relevance -Ignore topic contribution	-Challenge: reasons, reliability, evidence, authority, -Expose inconsistencies -ridicule
NEGATIVE	ABSENT		-Interrupt -Refuse (argumentative) directions/ Conductivity	-Insistent denial -Make demands -Direct order

The respondent generally challenges the complaints, using primarily strategies that disqualify the reasons/explanations offered by the consumer, in an attempt to assert his own version of the complaint. The consumer’s main strategy is to challenge the arguments put forward by the respondent, seeking to ensure his/her rights.

In order to expand our research on *face* and *face work* in conciliation hearings, we focus the use of extreme formulations by complainants and respondents to present and defend their arguments in this activity type.

4 The data and methodology

The *corpus* analyzed here is constituted of two of the thirty-three conciliation hearings that took place at PROCON, in a city in the state of Minas Gerais, and which compose the database of the research project called “Discursive Practices of categorization and positioning of complainants and respondents in conciliation hearings at PROCON”, coordinated by Sonia Bittencourt Silveira, PhD, and linked to the Post-Graduation Program in Linguistics at UFJF. The data was recorded in audio and transcribed in accordance with the orientations of Conversation Analysis (cf. SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON, 1974). The research strategy adopted is the “case study”, within a qualitative and interpretive methodological perspective. The two conciliation hearings selected are entitled “Saudeplan” and “Ok Vehicles”. The first one focuses on the dispute around the rescission of a health care plan and the second one is about the type of guarantee that covers the purchase of a used car.

The ECFs were examined in four conciliation hearings. Initially we look for three main grammatical categories: extreme adjectives, quantifiers and adverbs in all these hearings. Due to limitation of space, we selected only two of them that were investigated by Cunha (2009). The relation between ECFs and facework was analyzed throughout the interactions, but we have chosen only a few occurrences to illuminate this interface.

5 Data Analysis

Our analytical goal is to investigate how extreme formulations contribute to the defence/refutation of points of view of complainants/respondents/mediators and the facework

they make at the conciliation hearings analyzed here, considering two instrumental goals to this type of activity: (i) the legal framing of complaints and (ii) the attribution of responsibility for the “facts” that have given rise to the complaint. Due to limitations of space, we will not be analyzing the use of these resources in the process of negotiation/co-construction of agreement between the parties.

(i) The legal framing of complaints

When the complainant (compl.) turns to PROCON, he/she formalizes the complaint and the respondent (Resp) is summoned to a conciliation hearing, if the problem cannot be solved over the telephone.

At the initial stage of the conciliation hearings at PROCON, complainants and respondents have, as their main discursive task, to present their versions of the “facts” that have given rise to the complaint. It is necessary that the PROCON’s representative check these versions by requesting reports and confronting them. Then, some openings will be analyzed, considering the main facework related to extreme formulation cases.

Excerpt 1 [01:45 – 01:58]³

In this conciliation hearing, which we call “SAUDEPLAN”, the reason for the complaint is the fact that the consumer cancelled his health care plan verbally and the company collected a debt of two late payments after that. The respondent (Resp) argues that the consumer was supposed to

³ These numbers refer to the page and the lines in the corpus’ transcriptions.

know the terms of the contract (among them, the obligation of terminating the contract via writing, not verbally).

- 45 é, mas acontece o seguinte, como é que o senhor assina uma coisa séria. se
 46 Rdo.: o senhor assinou um termo de adesão, o senhor tava o quê,
 47 consequentemente aderindo a alguma coisa, não é?=
 48 Rte.: =hanram.
 49 Rdo.: então a obrigação sua era () o, o contrato ter olhado e mesmo no termo de
 – 50 adesão como existe alguns aqui. o termo de adesão ele se refere **totalmente**
 51 ao contrato.
 – 52 Rte.: não (absolutamente) eu não tive informação **nenhuma**
 53 Rdo.: não ele diz ter-
 54 Rte.: tanto que tá aqui, ó.
 55 Rdo.: não, ele diz termo de adesão.
 – 56 Rte.: e num tem informação **nenhuma** (2.0) sobre o- o-
 57 Rdo.: o contrato de prestação de serviço.
- 45 Resp.: yes, but it's like this, how do you sign something serious. if you signed an
 46 adhesion term, you were, consequently, adhering to something, isn't it?=
 47
 48 Compl =humhum.
 49 Resp.: so your obligation was()the- the contract have looked and even at the
 – 50 adhesion term as there are some here. the adhesion term it refers **totally** to
 51 the contract.
 – 52 Compl no (absolutely) I **didn't** have **any** information.
 53 Resp no it says ter-
 54 Comp: as you can see here, look.
 55 Resp.: no, it says adhesion term.
 – 56 Compl and there's **no** information (2.0) about the- the,
 57 Resp the service rendering contract.

According to the respondent, when someone signs a declaration of assent, by implication, he/she is signing the contract to which that declaration is bound. We see that the respondent qualifies this relation as being unquestionable through the use of extreme formulation: “the adhesion term it refers totally to the contract” (lines 51 and 52). According to Penman (1990), the respondent aggravates/depreciates the complainant’s positive face when he *challenges the rationality of the argument* that the latter did not have access to the contract. The complainant also formulates his denial in an extreme way “no (absolutely) I didn’t have any information” (line 53). With this movement, the complainant *defends the adequacy of his action*, which, according to Penman (op. cit.), constitutes a strategy of protection to the self’s positive face and, in terms of the Consumer Defence Code, it consists of an attempt to frame his complaint as an undue collect, since he has cancelled the contract verbally and he had never been given a copy of the contract.

The two excerpts below illustrate the dispute between a PROCON representative and a respondent, concerning the guarantee that is supposed to cover the purchase of capital goods (cf. Consumer Defence Code, hereafter CDC):

Excerpt 2 [1:12 – 1:26]

At this conciliation hearing, called “OK Vehicles”, the consumer complains that the car bought at the respondent’s store has been out of order since he bought it, almost two months before the hearing. This position is presented by the mediator (Med) at the beginning of the hearing and is disputed by the respondent with the argument that the guarantee only covers the engine and the gear box.

- 12 Med.: então ele tava querendo:: que:- porque: (.) como saiu da loja ele tem que ter
 13 noventa dias de:: (.) [garantia.]
- 14 Rdo [garantia] de motor e caixa.
 15 (0.8)
- 16 Med é **só** motor e caixa? =
- 17 Rdo.: = **só** motor e caixa. (0.2) a garantia cobre.
 18 (1.2)
- 19 Rdo.: [e] recomendação:- sobre a documentação de carro roubado. isso aí é:- (0.8) a
 20 lei: fala, **muito claro** isso. =
- 21 Med.: = ↑unhum.
-
- 12 Med.: so he wanted:: that:- because: (.) as it has left the store it has to have a ninety-
 13 day:: (.) [guarantee.]
- 14 Resp. [guarantee] engine and gearbox guarantee.
 15 (0.8)
- 16 Med.: is it **just** engine and gearbox? =
- 17 Resp. = **just** engine and gearbox. (0.2) the guarantee covers.
 18 (1.2)
- 19 Resp.: [and] recommendation:- about the documentation of stolen cars. this is:- (0.8)
 →20 the law: says that, **very clearly**. =
- 21 Med.: = ↑unhum.

The respondent interrupts the mediator (Med.) in her presentation of the consumer's complaint, in order to show opposition to her line of argumentation, focusing on the duration of the guarantee: "it has to have a ninety-day: (.) [guarantee.]" (line 13). The respondent, on the other hand, points out the type of the guarantee, that is, what it covers when it comes to used cars: "**just** engine and gearbox. (0.2) the guarantee covers" (line 18). As the mediator is apparently surprised with this framing, the respondent follows by reaffirming his version: "this is:- (0.8) the law: says that, **very** clearly" (line 25).

From the point of view of facework strategies, we can say that the respondent refutes the mediator's argumentative orientation, which aggravates his negative face (making

demands): he has to give the consumer a guarantee (L 12-13). The respondent, by implication, questions the mediator’s expertise when he questions her knowledge of the legislation, using an extreme formulation (...the law: says that, **very** clearly”, L25). This can be framed as an aggravation to the mediator’s positive face (challenge reliability of knowledge/information), because she is supposed to know the law.

When the respondent’s position generates an impasse in the negotiation of an agreement between the parties, it is necessary for a PROCON lawyer to intervene to define what is determined in the CDC (Consumer Defence Code) about the topic.

Excerpt 3 [9:59 – 10:09] PROCON’s voice/ (Ok Vehicles)

- 01 Med.: [noventa dias cobre **tudo. não é só**] motor e caixa. noventa dias é garantia
02 legal. não é garantia que vocês estão dando. é garantia que [a L E I dá.(.)
03 tá:?:]
- 04 Rdo [não, mas a garantia que a gente dá]perante a nota, é a garantia de motor e
05 caixa do carro =
- 06 Med = a garantia que vocês podem da:r, é além dos noventa dias. noventa dias
07 quem dá é a lei. =
- 08 Rdo.: = então
- 09 Med.: mesmo se você **não** desse garantia **nenhuma**.,
10 Rdo.: a lei [j á d á]
- 01 Med: [ninety days cover **everything**. it’s **not only**] engine and gearbox. ninety
02 days is legal warranty. not the guarantee you are giving. It’s guarantee that[
03 the L A W gives.(.) ok:?:]
- 04 Resp: [no, but the warranty we give] before the receipt, is the
05 engine and gearbox guarantee =
- 06 Med: = the guarantee you may gi:ve, is besides the ninety days. ninety days is
07 the law that gives.=
- 08 Resp: = so
- 09 Med: even if you **didn’t** give **any** guarantee.,
10 Resp: the law [already gives it]

The mediator intervenes to question the reading the respondent makes of the guarantee provided by law, both in terms of its duration or in terms of what it covers (line 59: “[ninety days cover everything. it’s not only] engine and gearbox”. The mediator aggravates the respondent’s negative (insistent denial) and positive face (expose inconsistency of his arguments) with an extreme formulation “the guarantee covers everything”, but the respondent disagrees, aggravating the mediator’s positive face when “challenging the reliability of this information”, ignoring her position as a PROCON lawyer. The mediator’s answer is a kind of ‘defacement’.

Using an extreme formulation (any guarantee), the mediator warns the respondent that the right to the guarantee does not depend on his will or decision: “even if you didn’t give **any** guarantee” (line 8). This demonstration of expertise forces the respondent , in his next turn, to concede, cooperating in the construction of the elocution “the law [already gives it]”, in line 9, and, therefore, threatens his positive face, and also his negative face when he is forced to accept the other’s argumentative orientation. As a result, the mediator frames the consumer’s complaint as being covered by the Consumer Defence Code.

We will show below some situations in which the parties seek to evade the responsibility of the facts that have given rise to the complaint.

(ii) The attribution of responsibility

An important step in the resolution of the conflict or in the negotiation of an agreement between the parties is to allocate the legal responsibility for the rupture of consumption relations

between complainants and respondents, having the CDC as a parameter.

Excerpt 4 [07:46 – 07:49]

46	Rdo:	olha? então você foi à saudeplan comunicar o cancelamento do plano. você aqui, não tem nada que diga do cancelamento. cadê alguma carta, alguma coisa? num tem nada.
→ 47		
→ 48		
46	Resp	look? so you went to saudeplan to communicate the cancellation of the plan. you here, there is nothing about the cancellation. where’s the letter, something? there’s nothing.
→ 47		
→ 48		

The respondent challenges the information given by the complainant that he cancelled the plan verbally, according to lines 47 and 48. He denies the consumer’s version: there isn’t **anything** about the cancellation (line47) .With this extreme formulation the respondent aggravates the complainant’s positive face by suggesting that his information (that he went to the company’s office) is false. The respondent’s goal is to challenge the truthfulness of or evidence for the consumer’s attempt to excuse himself from the legal responsibility to rescind the contract, even orally as he has argued.

In the following excerpt, the consumer contends the respondent’s argument that he cannot complain about the purchase of the car because he had taken it to a mechanic he trusted to inspect the car.

Excerpt 5 [07:11 - 07:19] –

11	Rte.:	é igual- aconteceu isso aqui ó:: (0.5) cabo de ignição. eu tava indo pra universidade, °levar minha mãe pra passear, >meu pai,<° começou a dá um::
12		(1.0) uma a sair- uma fásca de- >uma-< tipo uma corrente no:- (.) af eu fui->vê- lig- o carro< começou a perder a força.é uma peça elétrica. como que o
13		cara vai adivinhar <u>na hora</u> , que ia levar o carro ali pra ele ver, que a peça vai dar defeito.
14		

- 15
 16
 17 (1.2)
 →18 Rte: ninguém adivinha.
- 11 Compl: yeah like- this is what happened:: (0.5) ignition cable. I was going to the
 12 university, °to take my mother for a walk,= >my father,<° started to give a::
 13 (1.0) to spark out- >a-< kind of chain in the:- (.) then I went- >see- star- the
 14 car< started to lose strength. it's an electrical part. how will the man guess at
 15 the time, I took the car there for him to see, that the piece will break.
 16
 17 (1.2)
 →18 Compl **no one** can guess.

The complainant defends himself against the respondent's attempt to attribute responsibility to himself for not having detected faults in the car before he purchased it. He argues that the faults that later appeared in the car were not visible at that time. This point of view is assured by the CDC "the guarantee covers faults from the moment they become 'visible' "

The mechanic could only identify problems that were apparent / visible at the time he inspected the car. He could not identify potential problems or ones inside the motor. This argument gains rhetorical force with the use of the extreme formulation "no one can guess" (line 19), neither the mechanic nor anyone else could guess. The facework here is directed to the respondent's positive face, questioning the rationality/relevance of his argument, and also his negative face by refuting the argumentative orientation of the respondent's version. An implicit argument of the consumer is that to follow the common practice of asking for the evaluation of a mechanic, before buying a used car, is not a total guarantee. The instrumental goal of the consumer is to prove the justness of his complaint and the need for financial repair.

6 Conclusion

The parties use extreme formulations to support their arguments, therefore making their versions more worthy of credit, built upon a real, factual or consensual basis. We have found out, as a partial result of our research, that the parties involved in this type of activity use extreme formulations as facework strategies to enhance/protect their own face and to threaten or aggravate the other's face in an attempt to show that a given complaint is either legitimate and worthy of repair or illegitimate and, thus, disposable. Considering that this is a situation in which there has been a rupture of interpersonal relations, the parties try to make a positive presentation of themselves without apparent concern for the opponents' face wants. Penman's model (1990) helps the analyst to identify the main facework movements to which participants orient themselves. However, as some empirical studies have shown, it is difficult to ignore that, in practice, many strategies can threaten or aggravate simultaneously the positive and negative face wants of the other or that facework directed to the self, predominantly, may also have consequences on the other's face and vice-versa. Thus, we conclude that the use of a model should serve as a suggestion without preventing the analyst from seeing what is typical or relevant in a given context.

In conciliation hearings at PROCON, research carried out so far has pointed to the difficulty of working with discrete categories (cf. HAUGH, 2007). Considering the fact that it is an adversarial context, strategies aimed to concede face to the other (cf. PENMAN, 1990, enhance/mitigate) are almost completely absent, as well as facework that can lead to the loss of the self-face (cf. PENMAN, threaten/aggravate the self's face). This can reflect the fact that the opposing parties have as their

communicative goal “a zero sum game”, in which only their personal interests are considered.

Concerning the use of extreme formulations, we have confirmed Pomerantz’s suggestion (1986) that extreme formulations in conflict situations are offered in a defensive manner, contributing to the construction of unquestionable arguments, since they are based on the common sense.

Our next research on impoliteness and facework will be oriented by the themes suggested by Archer (2011) to the research in legal contexts. A challenging theme will be to better understand the differences and similarities between impoliteness and facework, because “we can threaten face without necessarily being impolite, and be impolite without necessarily threatening face” (p.15). We can highlight our knowledge in these issues if a bigger number of contexts are compared, gaining access to their complexities (cf. LAKOFF, 1989). Another important theme, in need for more research, is the way facework and impoliteness are associated to roles/identities in different activity types in a variety of institutional contexts.

References

ARCHER, D.E. Facework and impoliteness across legal context: An introduction. **Journal of politeness research**, n. 7, 2011, p. 1-19.

_____. Verbal aggression and impoliteness: related or synonymous? In: BOUSFIELD, D.; LOCHER, M. A. (Eds.). **Impoliteness in language: studies on its interplay with power in theory and practice**. Berlin/N.York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 181-207.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CHENG, R. Self-politeness: a proposal. **Journal of pragmatics**, 33, 2001, p. 87-106.

CULPEPER, J. Towards an anatomy of impoliteness. **Journal of pragmatics**, 25, 1996, p. 349-367.

COUPER-KUHLEN, E; SELTING, M. (Eds.). **Studies in Interactional Linguistics**. London: J. Benjamins Publishing, 2001.

_____. Impoliteness and entertainment in the television *quiz* show: The Weakest Link. **The journal of politeness research**, n. 1, 2005, p. 35-72

_____; BOUSFIELD, D.; WICHMAN, A. Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects. **Journal of pragmatics**, 35, 2003, p. 1545-1579.

CUNHA, T. F. da. **O uso de formulações extremas na construção de pontos de vista em audiências de conciliação no PROCON**. Ph. D. Dissertation. Federal University of Juiz de Fora, Brazil, 2009.

EDWARDS, D. Extreme case formulations: softeners, investment, and doing nonliteral. In: **Research on language and social interaction**, n. 33, v. 4, 2000, p. 347-373.

_____; POTTER, J. **Discursive psychology**. London: Sage, 1992.

FOLGER, J. P.; JONES, T. (Eds.). **New directions in mediation: communication research and perspectives**. London: Sage Publications, 1994.

GOFFMAN, E. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais da interação social. In: FIGUEIRA, S. (Org.). **Psicanálise e ciências sociais**. Trad. J. Russo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 76-114.

HAUGH, M. The discursive challenge to politeness research: An interactional alternative. **Journal of politeness research**, n. 3, 2007, p. 295-317.

HUTCHBY, I.; WOOFFITT, R. **Conversation analysis: principles, practices and applications**. Oxford, England: Polity, 1998.

LAKOFF, R. The limits of politeness: Therapeutic and courtroom discourse. **Multilingual**, n. 8, 1989, p. 101-129.

LEVINSON, S. Activity types and language. In: DREW, P. (Ed.). **Talk at work: interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

LOCHER, M. A.; WATTS, R. Relational work and impoliteness: Negotiation norms of language behaviour. In: BOUSFIELD, D.; LOCHER, M. A. (Eds.). **Impoliteness in language: Studies on its interplay with power in Theory and Practice**. Berlin/N.York: Mouton de Gruyter, 2008. p.77-99.

IÑIGO-MORA, I. Extreme case formulations in Spanish pre-electoral debates and English panel interviews. **Discourse studies**, n.9, v.3, 2007, p. 341-363.

MILLS, S. Gender and Impoliteness. **Journal of politeness research**, n. 1, v. 2, 2005, p. 263-280.

PENMAN, R. Facework & Politeness: Multiple goals in courtroom discourse. In: **Journal of language and social psychology**, n. 9, v. 1-2, 1990, p. 1-38.

POMERANTZ, A. Extreme case formulations: a way of legitimizing claims. **Human studies**, n. 9, v. 2/3, 1986, p. 219-229.

SARANGI, S. Activity types, discourse types and interactional hybridity. In: SARANGI, S.; COULTHARD, M. (Eds.). **Discourse and social life**. London: Pearson, 2000. p. 1-27.

SACKS, H. **Lectures in conversation**. v. 1. Oxford, England: Blackwekk, 1992.

_____; SCHEGLOFF, E. JEFFERSON. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. **Language**, n. 50, v. 4, 1974, p. 7-55.

SILVEIRA, S. B.; GAGO, P. C. Trabalhos de face em situações de conflito: a audiência de conciliação do PROCON como atividade de fala. In: OLIVEIRA, M. L. (Ed.) **Comunicação, cultura e interação em contextos organizacionais**. Rio de Janeiro: Papel virtual Editora, 2005. p. 397-411.

RESUMO: Focalizamos aqui o tipo de descrição, intitulado "casos de formulações extremos", usados para justificar, acusar ou defender, a fim de fazer os participantes de uma interação verbal chegar a uma conclusão desejada (Pomerantz 1984). No PROCON, durante as audiências de conciliação, as partes (reclamantes e os respondentes) usam esta estratégia discursiva para apresentar seus pontos de vista como legítimo ou defensável. Os dados utilizados foram gerados durante as audiências de conciliação no PROCON em Juiz de Fora, e foram transcritos de acordo com as convenções da Análise da Conversa. Este tipo de atividade (cf. Levinson, 1979; Sarangi 2000) é caracterizada como uma situação de conflito, causada pelos diferentes interesses das partes envolvidas: o consumidor quer culpar o reclamado pelos danos/prejuízos e geralmente o reclamado não assume qualquer responsabilidade pela reclamação do consumidor. Estas ações são produzidas discursivamente por meio de descrições de retórica (Edwards & Potter 1992) para apresentar diferentes versões dos "fatos" que originaram a audiência. Adotando uma perspectiva interacional em Lingüística (cf. Couper-Kuhlen & Selting 2001) e uma perspectiva interacional em im-polidez (cf. Hough 2007), analisamos a forma como os participantes tornam os seus pontos de vista relevantes e como eles se orientam, ao longo da interação, em relação às dimensões de respeito e desrespeito, atendendo seus próprios desejos de face e/ou do outro (Cf. Penman, 1990).

PALAVRAS-CHAVE: formulações extremas; trabalhos de face; audiências de conciliação.

Data de recebimento: 31/05/2011

Data de aprovação: 14/06/2011

CHAMADA DE ARTIGOS PARA PUBLICAÇÃO REVISTA GLÁUKS

A Revista Gláuks (ISSN 1415-9015) é uma publicação do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa.

A Revista GLÁUKS recebe contribuições em fluxo contínuo. Dar-se á preferência a trabalhos que contemplem pesquisa original, podendo estes vir em forma de artigos, ensaios e resenhas. Aceitam-se contribuições em português, inglês, espanhol e francês, as quais serão submetidas à apreciação do Conselho Editorial.

As contribuições deverão seguir as normas da revista e da ABNT (versão atualizada). Caso não esteja dentro das normas, o texto poderá ser desqualificado. Portanto, siga, rigorosamente, o formato solicitado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
Gláuks - Revista de Letras e Artes

Aos Colaboradores

Os interessados em submeter seus trabalhos à apreciação para publicar na REVISTA GLÁUKS poderão fazê-lo no endereço abaixo.

- ◆ Os originais deverão ser enviados por e-mail para o endereço: glauks@ufv.br (Word for Windows).
- ◆ É necessário o envio de duas cópias impressas, que deverão estar sem identificação do autor (máximo de 20 páginas).
- ◆ O encaminhamento do artigo deverá conter um documento anexo, com informações sobre os dados completos do autor e endereço para contato.
- ◆ Normas para digitação: letra Times New Roman, 12, espaço 1,5, estilo normal, alinhamento justificado. Citações com mais de 4 linhas, destacadas com recuo de margem esquerda (1,7), espaço simples e letra Times New Roman, 10.
- ◆ As notas de rodapé devem ser de natureza substantiva (não bibliográficas).
- ◆ A citação de fontes bibliográficas, entre parênteses, no próprio texto, deve seguir o sistema “autor, ano e página”. Ex.: (JAPIASSÚ, 1990, p. 52).
- ◆ As referências bibliográficas, no final do texto, deverão obedecer aos exemplos abaixo:

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

SANTIAGO, S. O narrador pós-moderno. In: __. **Nas malhas da letra: ensaios**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989. p. 38-52.

CARVALHAL, T. F. Literatura comparada: a estratégia interdisciplinar. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 9-21, 1991.

- ◆ Na primeira lauda deverá constar o título do artigo em negrito, em português e inglês (independentemente da língua em que o artigo estiver escrito), seguido pelo(s) nome(s) do(s) autor(es), com número remetendo à nota de rodapé, informando a titularidade acadêmica e funcional, departamento e universidade.
- ◆ Os artigos de pós-graduandos submetidos à Revista Gláuks deverão ter como coautor o respectivo orientador ou professores doutores, preferencialmente, vinculados a Programas de Pós-Graduação.
- ◆ Os subtítulos das seções devem estar em negrito e ser numerados.
- ◆ O texto deverá vir acompanhado de um resumo na língua em que estiver escrito – colocado entre o nome do autor e o texto – e de um resumo em outra língua (inglês ou francês), no final, após as referências bibliográficas. Os resumos devem ser seguidos de cinco palavras-chave e ter, no máximo, duzentas palavras.
- ◆ Se houver ilustrações, tabelas ou gráficos, estes deverão vir em laudas à parte, trazendo as respectivas legendas datilografadas e identificadas com o texto.
- ◆ Os originais não serão devolvidos. Os autores cujos trabalhos forem publicados receberão dois exemplares da revista.

Endereço:

Presidente do Conselho Editorial

Gláuks - Revista de Letras e Artes

Departamento de Letras

Universidade Federal de Viçosa – Campus – Av. P.H. Rolfs, s/n

36570-000 Viçosa-MG **Tel.:** (031) 3899-1583

Endereço eletrônico: glauks@ufv.br