



Revista

PERcursos Linguísticos

Volume 10

Edição N. 26

Ano 2020

Dossiê: Linguagem, Comunicação e Cognição

Organização: Elena Godoy, Crisbelli Domingos e Patrick
Rezende

PPGEL- UFES

PERcursos Linguísticos

VITÓRIA
2020 / 02

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Dossiê: Linguagem, Comunicação e Cognição

Organização: Elena Godoy, Crisbelli Domingos e Patrick
Rezende

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

PERcursos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 10, n. 26 (2020)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: UFES, 2011-

Quadrimestral.

ISSN: 2236-2592

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

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

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

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:

Saulo de Jesus Peres

CRB6 – Reg. 676/ES

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910

Vitória – ES

Tel: 027 4009-280

PERcursos Linguísticos

Esta revista é um periódico quadrimestral.

Reitoria

Reitor: Paulo Sérgio de Paula Vargas

Vice-Reitor: Roney Pignaton da Silva

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Valdemar Lacerda Jr.

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Ricardo Correa de Araújo

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Mário Cláudio Simões

Sub-chefe: Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan.

Programa de Pós-Graduação em Linguística Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Gesieny Laurett Neves Damasceno

Coordenador Adjunto: Lillian Yacovenco

EQUIPE EDITORIAL

Patrick Rezende (Editor-gerente)

Guilherme Brambila

Elaine Cristina Borges Souza

Mônica Lopes Smiderle de Oliveira

Micheline Mattedi Tomazi

Maria da Penha Pereira Lins

CONSELHO EDITORIAL

Ana Cristina Carmelino (UNIFESP)

Adriana Baptista (UFRJ)

Alexandre Timbane (ACIPOL)

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES)

Bernardo Limberger (PUC- RS)

Bruno Deusdará (UERJ)

Daniel Ferraz (USP)

Davi Borges Albuquerque (UNB)

Daniervelin Renata Marques Pereira (UFTM)

Edenize Ponzo Peres (UFES)
Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP)
Elena Godoy (UFPR)
Fernanda Mussalim (UFU)
Gustavo Ximenes Cunha (UFMG)
Isadora Machado (UFBA)
Janice Helena Chaves Marinho (UFMG)
José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG)
Júlia Maria da Costa de Almeida (UFES)
Júlio Araújo (UFC)
Junia Mattos Zaidan (UFES)
Juscelino Pernambuco, (UNESP/UNIFRAN)
Karylleila Santos Andrade (UFT)
Kyria Finardi (UFES)
Lilian Coutinho Yacovenco (UFES)
Lillian V. F. DePaula (UFES)
Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES)
Luciano Vidon (UFES)
Luís Fernando Bulhões Figueira (UFES)
Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP)
Maria Cristina Giorgi (CEFET- RJ)
Maria da Penha Pereira Lins (UFES)
Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN)
Maria Luiza Braga (UFRJ)
Maria Silvia Cintra Martins (UFSCAR)
Marina Célia Mendonça (UNESP)
Marta Scherre (UNB/UFES)
Mayara Oliveira Nogueira (PUC-RIO)
Mayelli Caldas de Castro (IFES)
Michele Freire Schiffler (UFES)
Micheline Mattedi Tomazi (UFES)
Pedro Henrique Lima Praxedes Filho (UECE)
Patrick de Rezende Ribeiro (PUC-RIO)
Roberto Perobelli Oliveira (UFES)

Renata Martins Amaral (PUC-RIO)

Rita Maria Ribeiro Bessa (UFBA/UEFS)

Rivaldo Capistrano Souza Júnior (UFES)

Sandra Mara Moraes Lima (UNIFESP)

Tatiany Pertel Sabaini Dalben (UESC)

Vanda Elias (PUC-SP)

A revista está indexada em:

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

SUMÁRIO

PALAVRAS DOS EDITORES GUILHERME BRAMBILA E PATRICK REZENDE	9-10
APRESENTAÇÃO CRISBELLI DOMINGOS, ELENA GODOY E PATRICK REZENDE	11-13
ENTREVISTA <u>QUESTÕES SOBRE LINGUAGEM E COGNICÃO: ALGUMAS PERGUNTAS PARA DAN SPERBER</u> DAN SPERBER E ELENA GODOY	14- 23
TRADUÇÃO <u>INTENÇÃO E CONCILIAÇÃO DE METAS</u> FÁBIO JOSÉ RAUEN	24- 48
<u>LÍNGUA, CULTURA E COGNICÃO: UM ESTUDO DO ATO DE FALA DO PEDIDO EM ITALIANO, PORTUGUÊS BRASILEIRO, ESPANHOL ARGENTINO E ALEMÃO</u> ELISABETTA SANTORO, ADRIANA MENDES PORCELLATO	49- 71
<u>MARCADORES PRAGMÁTICOS, LIVROS DIDÁTICOS E ENSINO</u> AURÉLIA LEAL LIMA LYRIO E ANTÔNIO SUÁREZ ABREU	72- 94
<u>A CONSTRUÇÃO DA FACE COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA NO FILME “EL PATRÓN: A RADIOGRAFIA DE UM CRIMEN”</u> ARACELI COVRE SILVA	95- 112
<u>A EXPLORAÇÃO DAS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS E O TÓPICO DISCURSIVO EM COMENTÁRIOS DO PERFIL @LAERTEGENIAL DO INSTAGRAM</u> MARIA DA PENHA LINS E JUCÉLIA AZEVEDO DOS SANTOS SILVA	113- 126

<u>HUMOR E (DES)CONSTRUÇÃO DE FACE NO SITE DESCICLOPÉDIA: UMA ANÁLISE DO OBJETO DE DISCURSO ANITTA</u>	127 -150
MÔNICA LOPES SMIRDELE DE OLIVEIRA E ALINE SOUZA DE LIMA	
<u>“É BATALHA DE RAP OU DISCURSO FEMINISTA?”: CONSTRUÇÕES METAPRAGMÁTICAS EM RITUAIS DE BATALHAS FEMININAS E DE SUA AUDIÊNCIA NO CIBERESPAÇO</u>	151- 173
MARIA DAS GRAÇAS DIAS PEREIRA E LUCAS FELIPE DE OLIVEIRA SANTIAGO	
<u>“RELEVÂNCIA E MOTIVAÇÃO: PROPRIEDADES INERENTES DA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS”</u>	174 - 193
MARINA XAVIER FERREIRA	
<u>A VIRADA PRAGMÁTICA NAS PATOLOGIAS DA LINGUAGEM E DA COMUNICAÇÃO</u>	194- 206
CRISBELLI DOMINGOS E ELENA GODOY	
<u>POLÍTICA EDITORIAL</u>	207 - 211

Algumas palavras iniciais

Este ano foi singular e desafiante em diversos aspectos, tendo modificado os modos como as sociedades para além dos muros da academia enxergam a produção de conhecimento científico. Se as ciências naturais e da saúde estiveram em foco por conta de questões relacionadas ao estudo da nova variante de um vírus e as consequentes buscas por modos preventivos, tratamentos e cura, é nas ciências da linguagem que encontramos subsídios para entendermos que, antes de uma crise sanitária, temos vivido uma crise linguística. As formas como governos, organizações mundiais, grandes corporações e laboratórios têm selecionado, recortado e colado minuciosamente suas palavras, em uma belicosa disputa discursiva, servem como indicativos de que precisamos valorizar enfaticamente as ciências da linguagem, entendendo que, ainda que a linguística não tenha como foco produzir um imunizante injetável capaz de impedir a continuação de uma mortandade, ela é capaz de nos fornecer elementos para entender como a comunicação se organiza e ocorre, o que, conseqüentemente, favorece o olhar crítico e cirúrgico sobre o dizer e as pistas sobre o que está explícito e implicado nas produções discursivas. De tal modo, possibilita-nos questionar, denunciar e desconstruir as estruturas necrolinguísticas, desmantelando as produções discursivas intoxicadas de Tânato que induzem sujeitos a agirem contra seu próprio bem-estar e o dos outros.

Assim, a Revista *PERcursos Linguísticos*, apesar de todas as dificuldades da atual conjuntura, reitera o compromisso com a divulgação de pesquisas e reflexões, permitindo tornar visível um amplo espectro de investigações possíveis e necessárias dentro do complexo fenômeno da linguagem. O presente volume se trata de um dossiê temático intitulado *Linguagem, Comunicação e Cognição*, cujo objetivo foi reunir trabalhos que encontrem na pragmática recursos capazes de explicar distintos aspectos dos processos comunicativos. Desse modo, a compilação que ofereceremos apresenta pesquisas científicas realizadas na área da pragmática em interface com outros saberes e ciências, explicitando que tal disciplina é, de antemão, transdisciplinar.

Esperamos que este dossiê seja mais uma fonte referencial para os interessados nos fenômenos da linguagem e um modo de contribuir com a divulgação do trabalho de pesquisadores dedicados aos estudos que dialogam com a pragmática.

Aproveitamos e agradecemos aos autores pela generosidade em compartilhar os trabalhos, aos avaliadores pelo cuidado com os textos e respeito aos prazos, e à organização do dossiê pela disposição, atenção e parceria na constituição do presente volume. Desejamos a todos uma ótima leitura!

Vitória, Espírito Santo, dezembro de 2020

Patrick Rezende

Guilherme Brambila

Editores

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos à comunidade científica o dossiê surgido a partir do *IV Workshop Internacional de Pragmática*, que ocorreu na modalidade on-line na Universidade Federal do Paraná, entre os dias 10 e 11 de março, neste ano de 2020. Assim como nos eventos anteriores, a quarta edição do WIP - apesar das delicadas circunstâncias mundiais pela pandemia de COVID 19 - cumpriu o seu tradicional objetivo, que é apresentar pesquisas científicas realizadas na área da pragmática em seus múltiplos diálogos com outras ciências, dentro e fora da linguística, por seu caráter transdisciplinar.

Desempenhando um papel fundamentalmente importante para a difusão das investigações realizadas e apresentadas durante o evento, este volume da *Revista PerCursos Linguísticos* conta com pesquisas de professores doutores brasileiros, assinadas com colegas e alunos, com o propósito tanto de fortalecer o intercâmbio de ideias na ABRAP – *Associação Brasileira de Pragmática*, como de maximizar o alcance e os possíveis diálogos desta ciência no Brasil.

Sem sombra de dúvidas, o engajamento dos pesquisadores à participação no IV WIP e o desenvolvimento das publicações para a composição deste volume também aconteceram, neste ano completamente atípico, pela motivadora presença do Professor Dan Sperber que, generosamente, aceitou o nosso convite para uma videoconferência, a fim de nos apoiar nesse tempo de dificuldade decorrente não somente da pandemia, mas, principalmente, pela situação emergencial em que encontra-se a ciência brasileira. Posto isso, o objetivo neste dossiê é, em essência, fazer avançar os estudos dessa espécie em sua transdisciplinaridade.

A abertura deste número temático é feita a partir de um recorte de uma entrevista que Dan Sperber concedeu durante o IV WIP. A publicação – gentilmente autorizada pelo conferencista – traz perguntas atualmente debatidas na pragmática brasileira, e que foram traduzidas por Marco Aurélio Bittencourt e Aristeu Mazuroski Jr., com adaptação de Crisbelli Domingos, a fim de ser mais facilmente disseminada entre a comunidade acadêmica. Sob o título “Questões sobre linguagem e cognição: algumas perguntas para Dan Sperber”, a entrevista foi supervisionada por Elena Godoy.

O dossiê também conta com a tradução para o português do artigo *Intention and Goal-Conciliation*, publicado pela *Revista Memore* da Unisul, de autoria de

Fábio Rauen. No trabalho, o autor analisa potencialidades de se conceber ostensão como conversão de intenções práticas em intenções informativas e comunicativas. O autor apresenta a arquitetura abdução-dedutiva de sua teoria de conciliação de metas, traçando considerações sobre a intenção à luz de uma abordagem da comunicação como agência proativa.

Em seguida, apresentamos o trabalho *Língua, cultura e cognição: um estudo do ato de fala do pedido em italiano, português brasileiro, espanhol argentino e alemão*, de autoria de Elisabetta Santoro e Adriana Mendes Porcellato, que investiga, no marco da pragmática cross-cultural, a (in)diretividade e a convencionalidade dos atos principais (*head acts*) nesses idiomas, a partir de uma coleta de dados que demonstrou a forma com que cada cultura percebe categorias como a “invasão” do espaço do outro e a solidariedade.

O terceiro texto, *Marcadores pragmáticos, livros didáticos e ensino*, escrito por Aurélia Leal Lima Lyrio e Antônio Suárez Abreu, propõe uma reflexão sobre a frequência dos marcadores pragmáticos no discurso cotidiano e a importância da presença destes em materiais didáticos de L2, para contribuir para o aperfeiçoamento do conhecimento dos aprendizes.

No quarto texto, *A construção da face como estratégia argumentativa no filme “El Patrón: a radiografía de um crimen”*, Araceli Covre Silva expõe que no discurso jurídico o trabalho argumentativo é condição *sine qua non* para que interlocutores alcancem seus objetivos comunicativos. Assim, a autora demonstra como os princípios pragmáticos são essenciais na construção desse tipo de discurso.

O quinto texto, *A exploração das máximas conversacionais e o tópico discursivo em comentários do perfil @laertegenial do Instagram*, assinado por Maria da Penha Lins e Jucélia Azevedo dos Santos Silva, traz uma discussão sobre as implicaturas geradas no público em decorrência de uma charge de Laerte Coutinho, feita como crítica a um discurso do ex-ministro da educação Abraham Weintraub.

No sexto texto, *Humor e (des)construção de face no site desciclopédia: uma análise do objeto de discurso Anitta*, as autoras Mônica Lopes Smirdele de Oliveira e Aline Souza de Lima, fazem uma interface do escopo teórico da Linguística do Texto com a Pragmática, explicando como são construídos os processos de recategorização interpretativa.

O sétimo texto, *“É batalha de rap ou discurso feminista?”: construções metapragmáticas em rituais de batalhas femininas e de sua audiência no ciberespaço*,

Maria das Graças Dias Pereira e Lucas Felipe de Oliveira Santiago, abordam as temáticas de gênero e sexualidade, explicitando como esses temas indexam questões histórico-culturais por meio de escalas comunicativas.

O oitavo texto é “*Relevância e Motivação: propriedades inerentes da aquisição de línguas adicionais*”. Nele, Marina Xavier Ferreira produz uma reflexão dos processos de aquisição de línguas adicionais por meio de reflexões teóricas pragmáticas. O texto discute sobre como a relação entre as duas propriedades cognitivas, relevância e motivação, pode determinar o processo de aquisição de línguas adicionais.

Para fechar o dossiê, elegemos o texto *A virada pragmática nas patologias da linguagem e da comunicação*, de autoria de Crisbelli Domingos e Elena Godoy, que demonstra como a pragmática cognitiva, e seus desdobramentos, fizeram com que as ciências da saúde identificassem o potencial teórico da pragmática como promissor às respostas para inquietações científicas que concernem à própria visão clínica, e diagnóstica, de pacientes com anormalidades nas habilidades comunicativas.

Apresentados os trabalhos científicos que compõem esse dossiê, esperamos que esse conjunto de materiais seja capaz de comunicar a amplitude da pragmática enquanto área de pesquisa e, com isso, fomentar novos insights e, principalmente, a continuidade do desenvolvimento desse conhecimento especializado.

Desejamos uma ótima leitura crítica!

Organizadores
Crisbelli Domingos
Elena Godoy
Patrick Rezende

QUESTÕES SOBRE LINGUAGEM E COGNIÇÃO: ALGUMAS PERGUNTAS PARA DAN SPERBER

Dan Sperber¹
Elena Godoy²

O IV Workshop Internacional de Pragmática teve a honra de entrevistar o grande linguista e antropólogo francês Dan Sperber, diretor de pesquisa emérito no *Centre national de la recherche scientifique* e diretor do *International Cognition and Culture Institute*. A entrevista foi elaborada pelo Grupo de Pesquisa *Linguagem, Comunicação e Cognição* do CNPq, em parceria com professores e pesquisadores de outras Universidades. Por uma questão de escopo do dossiê, selecionamos apenas algumas das perguntas realizadas durante o evento³.

Chomsky afirma que a ação intencional humana é um mistério em vez de um problema cientificamente tratável, porém, muitos pesquisadores da Teoria da Relevância o refutaram. Você poderia falar sobre isso?

A princípio eu não acho que a pesquisa apenas da Teoria da Relevância o refutou, certo? Eu acho que são duas questões diferentes. Basicamente, o que Chomsky está fazendo, e o que o motiva, é a ideia de que o livre arbítrio humano, ou liberdade humana, é uma realidade importante e que não sabemos por onde começar a entendê-la. É um mistério nesse sentido. Portanto, a ideia não nega que podemos estudar a ação intencional, afinal, Chomsky faz isso o tempo todo em suas discussões políticas. O que Chomsky está dizendo é que, mesmo se fizermos isso, podemos identificar vários fatores que levam as pessoas a agir de uma maneira ou outra, mas isso ainda não determina exatamente o que elas devem fazer.

¹ Central European University, Budapest and Emeritus Researcher, Institut Nicod (ENS, EHESS, CNRS, Paris). E-mail: dan@sperber.fr

² Universidade Federal do Paraná. E-mail: elena.godoi@gmail.com

³ As perguntas aqui publicadas são de autoria de Stéphane Dias, Angélica Andersen, Sebastião Lourenço dos Santos e Crisbelli Domingos, supervisionadas e coordenadas por Elena Godoy.

Em sua obra “*Managua Lecture*”, ele dá o seguinte exemplo: se eu tivesse uma arma, eu poderia colocá-la na sua cabeça e dizer “agora, por favor, grite 'Heil Hitler', senão eu vou te matar”. E ele diz: se tiver intenção real de matar, você provavelmente dirá “Heil Hittler” para salvar sua vida, mas não é uma necessidade causal, você ainda tem a liberdade de recusar e, de fato, na história, em circunstâncias semelhantes, muitas pessoas optaram por se recusar a fazer o que parece muito racional para a autopreservação. Então, eu tenho nada a dizer sobre se a liberdade, nesse sentido, é real ou se é um erro, é um erro, ou uma ilusão. Eu entendo liberdade no sentido de liberdade política, liberdade pessoal, o fato de que eu escolho o que fazer e não o que outras pessoas me forçam a fazer. Esse é um sentido de liberdade, e compreendo o que significa lutar por liberdade nesse sentido. Mas liberdade no sentido de livre arbítrio...

O que Chomsky toma como dado, como sendo algo real, eu não tenho opiniões sobre e sou cético quanto tal. Então, o que é verdade, chegando ao nível em que pesquisamos, é que, de fato, quando se estuda comunicação, quando se estuda pragmática, não se estudam apenas propriedades formais da linguagem; estuda-se um certo tipo de ação. O que quero dizer é que a fala não é apenas uma ação intencional, mas provavelmente o tipo mais rico de ação intencional que realizamos. Ao falar, dizemos coisas muito detalhadas, com uma estrutura complexa, através de inferência, nunca obtendo uma história completa. Então, por exemplo, se você trabalha com ecologia, o que acontece no ambiente natural é tão complexo que nosso entendimento nunca é completo, não porque esse ambiente tem uma liberdade por si só, mas porque nós não dominamos todos os parâmetros, todas as forças em jogo. Mas somos capazes de obter uma compreensão parcial das forças em jogo com o grau de nossa interação.

Isso é o que fazemos quando estudamos comunicação. A comunicação é um fenômeno muito complexo por várias razões, incluindo o fato de que há uma decisão por parte que um falante ao dizer uma coisa, em vez de outra. Mas podemos percorrer um longo caminho para entender o mecanismo, os fatores, e, assim por diante, que atravessam a conversa. Para responder a esta pergunta, Chomsky discute uma questão filosófica clássica e importante, novamente, sobre a qual tenho nada a dizer, mas não

devemos ver isso nem mesmo como um impedimento ao tipo de pesquisa que fazemos, nem como algo de que somos bem-sucedidos em investigar na comunicação verbal aquilo que demonstra que ele está errado.

Alguns linguistas sugerem que a comunicação intencional é complexa demais para o estudo sistemático. Você poderia discutir os desenvolvimentos nessa área, assim como o papel da e comunicação implícita e explícita, tanto pessoal como em mídias sociais, o que parece ser a escolha de muitas pessoas?

Bem, vou ser breve, não porque não seja uma boa pergunta, mas porque poderíamos falar por duas horas sobre isso. Sim, novamente, quando estudamos a comunicação realizando pragmática real, isto é, a pragmática sensível ao contexto da comunicação, implícita e explicitamente, aos interlocutores imediatos, o contexto social e cultural, e tudo o que pode afetar a maneira como a comunicação prossegue, estamos lidando com coisas que têm um grau de complexidade que eu não acho que seja razoável resumi-lo em uma imagem completa. A questão é: podemos entendê-la melhor? Acho que podemos, e conseguimos, e isso acontece o tempo todo.

O que acontece em parte da pragmática é, na verdade, um desenvolvimento interessante no século XXI, por ela ter atraído muitas pessoas que vêm da semântica formal. Essas pessoas tendem a ser muito inteligentes, trabalham com questões formais difíceis e trazem sua competência ao estudo da pragmática. Agora, ao trazer suas competências ao estudo da pragmática, eles tentam definir problemas pragmáticos em termos nos quais a competência se aplica. Desta maneira, há muitas publicações recentes na pragmática de pessoas que são muito inteligentes, mas em que a pragmática está sem contexto. Grande parte do estudo sobre a chamada “implicatura escalar” assume que esta não é essencialmente modificada, é inferida, independentemente de um contexto específico. A única coisa que o contexto real da conversa pode fazer é um meio que a inibe, sendo a influência normal de uma implicatura escalar vista como algo que prossegue de modo quase automático, sem envolvimento do contexto extra-

linguístico. Eu acho que isso está errado, escrevi contra, mas esse não é o ponto que quero destacar.

O ponto que quero destacar é uma maneira estranha de se ver como se faz a pragmática. Na pragmática, se você simplesmente tirar de cena o que a torna um campo empolgante, você tira de cena a riqueza de fatores contextuais, os fatores psicológicos, fatores de conhecimento prévio, fatores sociais, e assim por diante. Isto é, não acho que é possível ir muito longe fazendo isso. Então, voltando aos termos da pergunta, novamente, se você tem um palpite de que pode estudar algo mais restrito ou mais amplo, vá em frente, faça o que você é bom, e se você acha que é bom, então faça o seu melhor.

Conforme eu estava falando sobre as diferentes escalas que coexistem, você pode observar os mesmos fenômenos em ação na escala em que você pensa que pode ver as coisas melhor. Então, eu não tenho nenhum problema com isso. Mas, novamente, eu não quero pensar nisso como uma tensão, como ter uma escolha entre estudar comunicação ou estudar pragmática. Todos podem contribuir. Ainda assim, sou um pouco cético em tentar fazer pragmática com pouco ou nenhum contexto. É um pouco como nos tempos do behaviorismo na psicologia, em que muitas pessoas tentaram estudar psicologia sem mente. Isso não faz sentido. A mente, o que quer que ela seja, é o que se estuda na psicologia. Você também a contextualiza, mas a noção de que você pode fazer psicologia sem a mente é estranha. A noção de que você pode fazer pragmática sem o contexto é semelhante a isso. Mas, também, está tudo bem se você quiser fazer isso. Vamos ver o que eles inventam!

Qual é o seu posicionamento sobre a participação de emoções na interpretação? Para você, há um efeito emotivo? (além do informativo)?

Há duas coisas sobre isso. Primeiro, é claro que as emoções são cruciais para psicologia, para interação, para comunicação, em todos os níveis dos fenômenos psicológicos. As emoções são claramente importantes. Segundo, é verdade que o

desenvolvimento inicial das ciências cognitivas, com sua insistência no chamado “representacional-computacional”, foi uma abordagem para a cognição que deixou o campo das emoções em segundo plano a tal ponto que, por um tempo, havia a escolha: você estuda cognição ou emoção, porque não são a mesma coisa. Bem, não são a mesma coisa, mas acho que são um “*continuum*”. As emoções não são apenas humores abstratos, são teor cognitivo e a cognição ocorre em muitas variedades.

Acreditar que a raiz quadrada de nove é três não se dá com muita emoção, acreditar que vou conhecer o amor da minha vida hoje, isso se dá com muitas emoções. Portanto, uma visão abrangente, tanto da psicologia individual como da interação, na comunicação tem que abrir espaço para emoção, porque perfaz o que temos que descrever e explicar. E, novamente, minha esperança e palpite é que isso não seja uma alternativa para descrever uma condição: é parte da mesma história.

Mais e mais trabalhos sobre isso têm sido publicados agora, sobre emoção com abordagens cognitivas, e acho que realmente ajudam a melhor entendê-las, mas ainda há muito a se fazer. Então, eu não tenho certeza se gostaria de ter um “efeito emotivo” como um tipo de efeito distinto do “efeito informativo”. Usamos o informativo de uma maneira muito ampla e quando você pensa no que chamamos de implicaturas fracas, por exemplo, basicamente onde uma grande variedade de ideias obtêm algum grau de ativação, ele geralmente causa uma resposta emocional e isso é sua intenção, tornando algumas informações mais manifestas ou um conjunto de informações ligeiramente mais manifestas. Eu não acho que a emoção é um efeito de um tipo semelhante ao de conter informações, ela é efeito da relação entre levar atenção a algumas informações, ou apenas declarando-as, chamando a atenção para elas de várias maneiras. Causar emoção em sua audiência, ou expressar sua própria emoção, é uma questão complexa a ser estudada. Não acho que a solução seja um rótulo para efeito emocional em conjunto com o efeito informativo, porque, entre outras coisas, a intenção que você possa ter como um comunicador, de causar uma emoção em sua audiência, não funciona da mesma maneira como a intenção que você possa ter de transmitir algum tipo de informação, e que funciona.

Essa é a velha ideia causal de reconhecimento de intenção. Se eu quero causar uma certa emoção, na maioria dos casos, isso não acontece. O reconhecimento de minha intenção pode causar uma emoção, mas normalmente não é a que eu queria. Então é uma história diferente, uma história muito importante que tem sido negligenciada em grande parte da psicologia cognitiva, e também em grande parte da pragmática. Mas não é grave que tenhamos negligenciado, não acho que tenhamos feito isso apenas por ter esquecido de sua existência. Nós negligenciamos porque sentimos que éramos mais produtivos e mais eficientes trabalhando com fatos cognitivos padrão. Não apenas eu deveria incentivar as pessoas que têm boas ideias sobre isso a desenvolver essas ideias, mas precisamos que pessoas o façam. Precisamos de uma imagem integrada.

Qual é a importância da Teoria da Mente para a Teoria da Relevância?

A pergunta é curta, mas a questão é grande. Então... A visão que remonta ao Grice não se resolveu com a Teoria da Relevância, mas proveu uma perspectiva cognitiva. Grice foi um filósofo da mente, um filósofo da psicologia, enquanto pensava sobre coisas no nível pessoal. Mesmo assim, ele introduziu formulação moderna que, para comunicar, por exemplo, da maneira como humanos fazem, não significa usar um sinal para que o ouvinte simplesmente decodifique. Significa usar preferências linguísticas, ou o que quer que seja, sobre os meios de comunicação para fornecer evidências, indicar o que se pretende comunicar. Para compreender a comunicação desse tipo deve-se identificar uma intenção de um comunicador, normalmente como o significado do falante, para que seja uma análise do significado do falante.

Havia, nos anos 60 ou 70, o artigo de Premack e Woodruff “*Chimpanzés têm uma teoria da mente?*” Em 79, surgiu um novo tipo de campo de pesquisa chamado Teoria da Mente, sobre a capacidade de atribuir estados mentais a outros, sobre como isso funciona, e se existe em outros animais, e como é desenvolvida na infância humana. Não exatamente porque ocorre na abordagem da ciência cognitiva, nem para

todos os participantes dela, mas para muitos estamos falando sobre mecanismos que operam neste nível subpessoal, e essa é uma busca cognitiva.

Portanto, não procuramos um tipo de raciocínio explícito ou raciocínio que poderia ser explicitado, conforme Grice explica quando recuperamos implicaturas. Estamos procurando mecanismos que operem dentro do indivíduo e que proporcionam uma intuição sobre o quê o falante quis dizer, sem qualquer ciência da etapa inferencial para o qual se chega nessa intuição. Então você pode dizer “Ok, então entender o que um falante diz é, particularmente, uma forma de leitura da mente, de atribuição de estado mental, e isso cria a possibilidade de que entender que o mecanismo de compreensão é o mesmo mecanismo usado ao atribuir estados mentais em uma situação não comunicativa?”.

Sobre isso, há um exemplo clássico e chato: você vê alguém olhando pela janela pegando um guarda-chuva e saindo. Observando esse comportamento, você pensa que ela pensa que vai chover ou está chovendo, e ela quer se proteger da chuva, e é assim que você interpreta o olhar pela janela e ela pegando um guarda-chuva. Você atribui a ela um estado mental que faz sentido para seu comportamento, uma forma muito simples de leitura de mente. Então isso é o que acontece quando compreendemos a fala? Por exemplo, se ela dissesse “Oh, está chovendo!” ela está falando, demonstrando e declarando um comportamento de que acredita que pode estar chovendo. Portanto, entendemos a expressão “está chovendo” da mesma maneira como entendemos o comportamento? É o mesmo mecanismo?

Quando escrevemos o livro “Relevância”, em 1986, tendíamos a pensar “sim, é o mesmo mecanismo”. A simples capacidade geral de atribuir estados mentais a outros, que está em jogo tanto na atribuição da intenção de se proteger da chuva, ou intenção de transmitir que você pensa que está chovendo, é o que se entende a partir da frase “está chovendo”. Mas mudamos a nossa perspectiva sobre isso. Escrevemos um artigo chamado “*Compreensão, modularidade e leitura da mente*”, provavelmente em 2000 ou 2002, argumentando que não, não é. Talvez exista diferença entre o

primeiro tipo de leitura de mente, de apenas observar o que as pessoas estão fazendo ou olhando, e assim atribuir a elas estados mentais, percepções, crenças, desejos e assim por diante. O fato é que elas não estão te ajudando a ler a sua mente. Portanto, é uma atribuição não assistida de estados mentais e fazemos isso espontaneamente o tempo todo.

O que acontece na comunicação é que a pessoa a quem você atribui, ou tenta atribuir estados mentais ajuda você a fazer isso. Agora mesmo eu estou falando com vocês e estou fazendo o possível para ajudá-los a entender o que eu quero comunicar. Então, tento escolher as minhas palavras e me expressar de uma maneira que alcance esse resultado. Claro, não estou falando da minha mente, estou falando de tópicos mais gerais, mas faço isso dando-lhe uma indicação do que penso e do que eu quero que você pense também, e é isso que quero comunicar.

No caso de compreensão, também estamos lidando com atribuição de estados mentais em que o comunicador está ajudando o ouvinte a ler sua mente. Portanto, é leitura de mente assistida. O que significa essa diferença? Seria a leitura mental não assistida uma forma básica, ou é assistida, auxiliada pelo comunicador que deseja que sua mente seja lida pelo ouvinte? Argumentamos que isso permite um padrão de inferência bem diferente. O que explicamos é que devido esse auxílio por um comunicador em revelar o que ele pensa - não tudo o que ele pensa, mas o que ele quer que o público entenda -, há uma rotina inferencial que se aplica à comunicação e não à leitura de mente em geral. E essa rotina inferencial para a compreensão funciona assim: veja as possíveis interpretações na ordem de mínimo esforço, o que vem primeiro à mente e pare na primeira interpretação que você alcançar que satisfaz sua expectativa de relevância, e a expectativa de relevância que foi levantada pelo próprio enunciado do comunicador.

Não há tempo para discorrer por que isso é uma heurística eficaz para a compreensão, mas o que deve ficar claro é que essa heurística não é eficaz para entender estados mentais em geral quando as pessoas não estão auxiliando, porque o

que vem primeiro à sua mente não é particular e epistemicamente específico. Se estou tentando ajudá-lo a entender o que quero comunicar, vou tentar me expressar... Talvez mais, por pelo menos duas formas. Uma é desassistida, em que o mecanismo da Teoria da Mente é comum, muito discutido na literatura, e outra é a teoria da atribuição de estados mentais a alguém que está ajudando você a descobrir seus estados mentais através da comunicação; esse é um mecanismo diferente, seguindo uma heurística diferente. Claro, os dois estão relacionados, e então a pergunta se torna: como se relacionam no desenvolvimento? Isso levanta muitas questões interessantes, mas nós dizemos que os dois mecanismos inferenciais são diferentes.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, Noan. **Languages and problems of knowledge**: Managua Lectures. Massachusetts: MIT PRESS, 1994.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. Pragmatics, Modularity and Mind-reading. In: **Mind and Language**, v. 17 (1-2), p. 3-23, 2002.

Algumas obras do autor

SPERBER, Dan. **Estruturalismo e Antropologia**. Tradução de Amélia e Gabriel Cohn. São Paulo: Cultrix, 1974.

_____. **Rethinking Symbolism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.

_____. **On Anthropological Knowledge: Three Essays**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. Pragmatics. In: **Cognition**, v. X (1-3), 1981.

_____. **Relevância: Comunicação e Cognição**. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. 2001.

_____. Teoria da Relevância. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, nº especial, 2004.

Dados editoriais da entrevista

Organização geral: Elena Godoy.

Tradução para a legendagem da entrevista e conferência no Canal Linguagem, comunicação e cognição no Youtube: Marco Aurélio Bittencourt.

Revisão da tradução para a legendagem: Aristeu Mazuroski Jr.

Adaptação da tradução para o texto de publicação: Crisbelli Domingos.

INTENÇÃO E CONCILIAÇÃO DE METAS¹

Fábio José Rauhen²

Resumo: Analiso neste estudo potencialidades de modelar interações comunicativas assumindo que processos ostensivos de comunicação podem ser concebidos enquanto conversão de intenções práticas em intenções informativas e comunicativas. Desse modo, assumo que somente se pode alcançar colaborativamente uma intenção prática pelo reconhecimento de que o falante pretende tornar mutuamente manifesto ou mais manifesto certo conjunto de suposições mediante estímulos ostensivos abertos ou comunicativos. Em primeiro lugar, apresento a arquitetura abduutivo-dedutiva da teoria de conciliação de metas em um caso da autoconciliação; em seguida, discuto um caso de heteroconciliação colaborativa; finalmente, traço algumas considerações sobre a noção de intenção à luz de uma abordagem da comunicação como agência proativa.

Palavras-chave: Pragmática Cognitiva. Teoria de Conciliação de Metas. Intenção Prática. Intenção Informativa. Intenção Comunicativa.

Abstract: I analyze in this study potentialities of modeling communicative interactions assuming one can conceive processes of ostensive communication as converting practical intentions into informative and communicative intentions. So, one can only achieve collaboratively a practical intention through the recognition the speaker intends to make mutually manifest or more manifest certain set of assumptions by overtly or communicative ostensible stimuli. Firstly, I present the goal-conciliation abductive-deductive architecture in the case of self-conciliation, then I discuss a case of collaborative heteroconciliation, and finally, I draw some considerations about intention in the light of an approach to communication as a proactive agency.

Keywords: Cognitive Pragmatics. Goal-Conciliation Theory. Relevance Theory. Practical Intention.

Imagine-se um mundo possível tal que nesse mundo possível todos os seres humanos são guiados pelo *princípio cognitivo de relevância* e consideram relevantes somente os estímulos cujos efeitos cognitivos positivos superam o esforço de processamento necessário para obtê-los. Imagine-se agora não há motivos para gerar estímulos nesse mundo possível.

¹ O presente texto corresponde à tradução do artigo *Intention and Goal-Conciliation* publicado no Dossiê Temático *Pragmática: desenvolvimentos e extensões* que eu e Crisbelli Domingos organizamos para a *Revista Memorare* da Unisul (RAUEN, 2020).

² Doutor em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com pós-doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Docente e Coordenador do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGCL/UNISUL). E-mail: fabio.rauhen@unisul.br.

Introdução

Defino *teoria de conciliação de metas* (RAUEN, 2014) como uma abordagem pragmático-cognitiva – fundamentada nas noções cognitiva e comunicativa de relevância (SPERBER; WILSON, 1986, 1995) – que visa a descrever e a explicar processos comunicativos ostensivo-inferenciais no contexto de planos de ação intencional do falante em direção à consecução colaborativa de metas auto e heteroconciliáveis. A arquitetura conceitual proativa da teoria fornece uma modelação em quatro estágios, compreendendo a projeção de uma meta e a formulação, a execução e a checagem de pelo menos uma hipótese abdutiva antifactual ótima que conecta uma ação antecedente plausível com um estado consequente projetado.

Mais recentemente, no domínio dessa arquitetura, venho concebendo processos ostensivos do falante em termos de conversão de intenções práticas em intenções informativas e comunicativas. Assim, uma intenção prática só é atingida colaborativamente através do reconhecimento de que o falante pretende tornar mutuamente manifesto ou mais manifesto determinado conjunto de suposições mediante o concurso de estímulos ostensivos abertos ou comunicativos³. Posto isso, estímulos comunicativos em geral – e enunciados linguísticos em particular – contêm uma intenção comunicativa, superordenada por uma intenção informativa, superordenada por uma intenção prática.

Neste estudo, analiso potencialidades de modelar interações comunicativas considerando estas três camadas de intenção. Para tanto, apresento a arquitetura abduativo-descritiva da teoria de conciliação de metas em um caso de autoconciliação, discuto a noção de intenção em um caso de heteroconciliação e teço algumas considerações teóricas sobre o conceito de intenção a partir de uma abordagem de comunicação como agência proativa.

Apontamentos teóricos⁴

³ Ver, por exemplo, Cataneo e Rauen (2018), Rauen (2018), Rauen e Luciano (2017), e Rauen e Rauen (2018, 2019).

⁴ Nesta seção, apresento uma versão revisada e atualizada da teoria fornecida em *For a Goal-Conciliation Theory: Antefactual Abductive Hypotheses and Proactive Modelling* (RAUEN, 2014). O texto incorpora várias melhorias

Em teoria de conciliação de metas, assumo que os indivíduos são proativos e, portanto, capazes de elaborar planos de ação intencional em direção à consecução de seus propósitos. Além disso, concebo intenção como “um plano de ação que o organismo escolhe e se compromete na busca de uma meta” (BRATMAN, 1989), incluindo no domínio do conceito de intenção tanto a meta como o plano para atingi-la. Assim, argumento que um plano de ação intencional pode ser descrito e explicado em quatro estágios. O primeiro desses quatro estágios – que assumo como axiomático – consiste em projetar uma meta [1]. Os três estágios seguintes consistem em formular [2], executar [3] e checar [4] pelo menos uma hipótese abdutiva antefactual.

Os três primeiros estágios desse modelo são abdutivos. No caso de uma abdução de caráter explicativo, o indivíduo parte da observação de um fato ($x \text{ é } Q$). Segue-se dessa observação a abdução *ex-post-facto* de uma hipótese de conexão nomológica entre certa causa P e o fato Q , e a conclusão de que essa causa P é a explicação mais plausível para a emergência do fato ($x \text{ é } P$). Tomemos como exemplo o caso de um assassinato e a constatação de que a arma usada no crime contém as digitais de alguém. Segue-se que o candidato mais plausível a assassino é o indivíduo cujas digitais estão na arma do crime.

O que fiz foi generalizar essa arquitetura para casos *a priori*, nos quais um indivíduo i pode ser concebido como alguém capaz de projetar um estado de meta Q qualquer no futuro. Assim, uma descrição do tipo $x \text{ é } Q$ pode representar certo estado x no futuro que satisfará essa expectativa [estágio 1], restando descrever e explicar como o indivíduo atinge esse estado. Assim, proponho que o indivíduo i abduz *ex-ante-facto* uma hipótese de que há uma conexão nomológica entre uma ação antecedente P que ele considera minimamente plausível para atingir esse estado consequente Q [estágio 2]. Segue-se que $x \text{ é } P$, e o indivíduo i executa a ação P na expectativa de atingir Q [estágio 3].

Considerando os três últimos estágios do modelo, por sua vez, assumo que a arquitetura é também dedutiva. Isso ocorre porque a hipótese abdutiva antefactual

[estágio 2] pode ser concebida nesse plano de ação intencional como uma premissa maior em cujo contexto a ação antecedente x é P [estágio 3] se inscreve como premissa menor. É justamente no domínio dessas duas premissas que se deduz a conclusão x é Q ⁵ [estágio 4].

Essa arquitetura pode ser vista na figura 1 a seguir.

Figura 1 – Arquitetura abdução-dedutiva da teoria de conciliação de metas

Abdução	[1]		Q
	Dedução	[2]	P
		[3]	P
		[4]	Q'

Fonte: Rauen (2018, p. 14).

Tomemos como exemplo a noção teórica de *presunção de relevância ótima* em teoria da relevância. Em síntese, a teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) é uma abordagem pragmático-cognitiva fundamentada em dois princípios: o *princípio cognitivo* de que a mente humana maximiza os *inputs* a que é submetida; e o *princípio comunicativo* de que enunciados geram expectativas precisas de relevância.

Relevância é uma propriedade potencial desses *inputs*. Um *input* é relevante quando os efeitos cognitivos positivos derivados de seu processamento compensam os esforços dispendidos para obtê-los: fortalecendo suposições prévias, contradizendo e consequentemente eliminando suposições prévias, ou gerando implicações derivadas da interação com suposições prévias. Assim, em contextos iguais, a relevância é maior quando maiores forem os efeitos cognitivos e/ou quando menores forem os esforços de processamento.

A noção teórica de *presunção de relevância ótima* decorre do princípio comunicativo de relevância segundo o qual estímulos comunicacionais são presumivelmente relevantes, assim como o próprio princípio comunicativo decorre do princípio cognitivo de maximização de relevância. Um enunciado é presumido como

⁵ Q' representa a consecução da meta Q. A rigor, a ação antecedente [estágio 3] pode ser executada materialmente ou simulada mentalmente. Em qualquer caso, o apóstrofo indica certo deslocamento entre a projeção inicial da meta e sua consecução no contexto da hipótese abdutiva. É esse deslocamento que justifica a noção de conciliação mais adiante.

otimamente relevante quando é (a) ao menos relevante o suficiente para merecer o esforço de processamento do ouvinte, e (b) o mais relevante possível conforme habilidades e preferências do falante.

Segue-se dessa presunção um *procedimento de compreensão guiado pela noção teórica de relevância*. Conforme esse procedimento, na contingência de processar estímulos ostensivos fornecidos pelo falante, cabe ao ouvinte seguir um caminho de esforço mínimo na computação de efeitos cognitivos (a) considerando interpretações em ordem de acessibilidade e (b) encerrando o processamento quando sua expectativa de relevância ótima é satisfeita.

Neste ponto, argumento que essa arquitetura corresponde a uma abdução *ex-post-facto*⁶. O raciocínio parte do fato *Q* de que um enunciado otimamente relevante foi produzido por um falante racional. Segue-se disso a hipótese abdutiva de que a aplicação do procedimento de compreensão guiado pela noção teórica de relevância permite eleger pelo menos uma interpretação que se ajusta a essa presunção de relevância ótima. Ato contínuo, o ouvinte aplica o procedimento e, agora dedutivamente, obtém pelo menos uma interpretação consistente com essa expectativa.

Figura 2 – Arquitetura abduativo-dedutiva pós-factual da presunção de relevância ótima

Abdução	[1]	Q interpretação relevante
Dedução	[2]	P procedimento de interpretação
	[3]	P procedimento de interpretação
	[4]	Q' interpretação relevante

Fonte: Elaboração própria.

Para ilustrar uma modelação de situação antifactual que não envolve estímulos comunicacionais, apresento a seguir o caso de Pedro, que se depara com o problema de abrir a porta chaveada de sua própria casa⁷.

O primeiro estágio da modelação consiste na projeção da meta:

⁶ Noutras palavras, a *presunção de relevância ótima* e o próprio *princípio comunicativo de relevância* nada mais são do que abduções ótimas para explicar a emergência ostensiva de um enunciado.

⁷ Neste capítulo, apresento uma versão simplificada do exemplo fornecido em Rauen (2013, 2014, 2016).

então um estado consequente Q pode ser atingido. Como podemos ver, todas as suposições factuais S_{1-3} podem ser convertidas numa formulação desse tipo.

Conforme o segundo critério, a hipótese H_a deve conter uma ação antecedente P plausível para abrir a porta. As suposições factuais S_{1-3} são ações executáveis. Contudo, “baixar a maçaneta” na suposição S_3 – adequada em casos de portas não chaveadas – é insuficiente e racionalmente inútil para abrir uma porta que Pedro sabe que está chaveada.

Conforme o terceiro critério, a hipótese H_a deve ser uma solução ótima para atingir a meta Q e, conforme o quarto critério, ela deve ser a primeira suposição consistente com o princípio de relevância. “Chamar um chaveiro” na suposição S_2 supostamente atinge a meta, mas é difícil de ver como essa solução é a primeira a vir à mente de Pedro nessa situação.

Nesse contexto restrito de opções, a suposição factual S_1 de “usar uma chave” seria uma solução ótima, pois (a) ela se deixa mapear numa formulação hipotética; (b) ela é uma ação plausível para abrir a porta; (c) ela é a hipótese que, no conjunto restrito de suposições S_{1-3} , tem mais baixo custo de processamento diante do efeito fixo de abrir uma porta chaveada; e (d) ela se converte numa hipótese que atende ao critério de solução ótima, pois não há razões para chamar um chaveiro quando se tem uma chave para abrir a porta.

O resultado desse cotejo é a seguinte hipótese abdutiva antifactual:

[2’] Pedro *i* abduz que se Pedro usar a chave, então Pedro abrirá a porta chaveada.

O *output* de [2’] – plano de ação intencional – pode ser assim representado:

[1]		Q		abrir a porta, Pedro
[2]	P	Q	usar a chave, Pedro	abrir a porta, Pedro

O terceiro estágio refere-se à provável execução da ação antecedente P^9 :

⁹ Embora modele neste capítulo uma situação materialmente executada, reitero que os estágios de execução e de checagem podem ser simulados mentalmente.

Dossiê: Linguagem, Comunicação e Cognição •

- [3a] O indivíduo *i* executa *P* para atingir *Q* em t_3 , ou
 [3b] O indivíduo *i* não executa *P* para atingir *Q* em t_3 ,

Nesse estágio, venho argumentando que o esquema em primeiro plano será *ativo*, de tal modo que Pedro tenderá a usar a chave para abrir a porta chaveada¹⁰.

O *output* ativo do terceiro estágio – ação intencional – pode ser visto a seguir:

- [3'] Pedro *i* usa a chave para Pedro *i* abrir a porta chaveada em t_3 .

Ou, de modo mais esquemático:

[1]		Q		abrir a porta, Pedro
[2]	P	Q	usar a chave, Pedro	abrir a porta, Pedro
[3]	P		Pedro usa a chave	

O quarto estágio consiste na checagem dedutiva da formulação hipotética:

- (4a) O indivíduo *i* checa a consecução *Q'* em t_4 , considerando [2] e [3a];
 ou,
 (4b) O indivíduo *i* checa a consecução $\neg Q'$ em t_4 , considerando [2] e [3b].

Na checagem, o agente avalia ou monitora o resultado da ação antecedente *P* no escopo dedutivo da formulação “Se *P*, então *Q*”, de forma que, no cenário ativo (*Q*; Se *P*, então *Q*; *P*), Pedro avalia se a porta se abre com a chave¹¹.

O *output* do quarto estágio em (4a) pode ser visto a seguir:

- (4') Pedro *i* checa a consecução da abertura da porta em t_4 .

Ou, de forma mais esquemática:

[1]		Q		abrir a porta, Pedro
[2]	P	Q	usar a chave, Pedro	abrir a porta, Pedro

¹⁰ Acompanho a argumentação de Johnson-Laird e Byrne (2002), segundo a qual, no contexto da teoria de modelos mentais, modelos negativos tendem a ser negligenciados ou esquecidos. A passividade pode ocorrer quando, por exemplo, o agente não tem condições de executar a ação *P*, como é o caso de Pedro perceber em seguida que não tem a chave, ou quando há conflitos, hesitações, medos, sabotagens pessoais etc. que põem em suspeição metas e/ou planos.

¹¹ Ou, no cenário passivo ($\neg Q$; Se $\neg P$, então $\neg Q$; $\neg P$), Pedro avalia se a porta não se abre quando ele não usa a chave.

[3] P Pedro usa a chave
 [4] Q' Pedro abre a porta

É justamente no quarto estágio que proponho dois conceitos essenciais em teoria de conciliação de metas: o de conciliação de metas e o de confirmação de hipóteses.

Por *conciliação de metas* defino certa situação na qual o estado Q' em t_4 satisfaz, coincide com ou corresponde com a meta Q em t_1 , de tal modo que o resultado da ação P em t_4 é suficientemente semelhante com o resultado projetado pelo indivíduo i em t_1 .

No domínio desse conceito, podemos observar quatro possibilidades. Há uma *conciliação ativa* (1a), quando o indivíduo i executa a ação P no contexto da hipótese abdutiva antifactual H_a , e o estado Q' em t_4 , como esperado, concilia-se com a meta Q em t_1 . Há uma *inconciliação ativa* (1b), quando o indivíduo i executa a ação P no contexto da hipótese abdutiva antifactual H_a , e o estado $\neg Q'$ em t_4 não se concilia com a meta Q em t_1 . Há uma *conciliação passiva* (1c), quando o indivíduo i não executa a ação P no contexto da hipótese abdutiva antifactual H_a , e o estado Q' em t_4 , mesmo assim, concilia-se com a meta Q em t_1 . Há, por fim, uma *inconciliação passiva* (1d), quando o indivíduo i não executa a ação P no contexto da hipótese abdutiva antifactual H_a , e o estado $\neg Q'$ em t_4 , como esperado, não se concilia com a meta Q em t_1 .

Em termos simples: numa conciliação ativa (1a), Pedro usa a chave, e a porta se abre; numa inconciliação ativa (1b), Pedro usa a chave, mas a porta não se abre; numa conciliação passiva (1c), Pedro não usa a chave, e, mesmo assim, a porta se abre; e numa inconciliação passiva (1d), Pedro não usa a chave, e a porta não se abre.

As quatro situações podem ser visualizadas na figura 3 a seguir:

Figura 3 – Possibilidades de consecução de metas

Estágios	(1a) Conciliação Ativa	(1b) Inconciliação Ativa	(1c) Conciliação Passiva	(1d) Inconciliação Passiva
[1]	Q	Q	Q	Q
[2]	P Q	P Q	P Q	P Q
[3]	P	P	$\neg P$	$\neg P$
[4]	Q'	$\neg Q'$	Q'	$\neg Q'$

Fonte: Elaboração própria.

Por *confirmação* de uma *hipótese abdutiva antefactual* H_a defino a situação na qual o estado da realidade Q' em t_4 satisfaz, coincide com ou corresponde com a hipótese abdutiva antefactual H_a em t_2 , de tal modo que o resultado da ação P reforça a hipótese abdutiva antefactual H_a de que a ação antecedente P causa o estado consequente Q .

Argumento que a avaliação de uma *hipótese abdutiva antefactual* H_a depende do grau de *confiança* ou *força* a ela atribuído pelos indivíduos, conforme a seguinte graduação:

- a) *Hipótese abdutiva antefactual categórica*. Trata-se de uma formulação $P \Leftrightarrow Q$, cuja consecução é verdadeira somente quando P e Q são verdadeiros¹². Nesse caso, P e Q são suficientes, necessários e certos, e a única consecução admitida pelo indivíduo é a conciliação ativa (1a). Defendo a hipótese forte de que, *por default*, hipóteses abdutivas antefactuais H_a emergem como categóricas em instâncias conscientes ou inconscientes¹³;
- b) *Hipótese abdutiva antefactual bicondicional*. Trata-se de uma formulação $P \leftrightarrow Q$, cuja consecução é verdadeira nos casos em que P e Q são verdadeiros ou falsos simultaneamente. Hipóteses abdutivas antefactuais categóricas se revelam bicondicionais nas inexecuções de P . Nesses casos, a mera consideração da possibilidade $\neg P \rightarrow \neg Q$, enfraquece a formulação hipotética categórica inicial, pois P e Q passam agora a ser suficientes e necessários, mas não certos, admitindo-se inconciliações passivas (1d);
- c) *Hipótese abdutiva antefactual condicional*. Trata-se de uma formulação $P \rightarrow Q$, cuja consecução é verdadeira nos casos em que a ação antecedente P se revela suficiente, mas não necessária para o estado consequente Q (implicação material). Nesses casos, há um novo

¹² A notação ' \Leftrightarrow ' captura a ideia de conexão suficiente, necessária e certa entre os termos da proposição.

¹³ Segue-se que o mecanismo abduativo funciona tanto em situações automáticas inatas ou aprendidas, quando o indivíduo não tem acesso consciente ao mecanismo, como em situações de deliberação, quando a própria hipótese emerge como relevante.

enfraquecimento da força da hipótese abdutiva, porque o indivíduo passa a admitir conciliações passivas (1c);

- d) *Hipótese abdutiva antefactual habilitadora*. Trata-se de uma formulação $P \leftarrow Q$ ¹⁴, cuja consecução é verdadeira nos casos onde a ação antecedente P se revela necessária, mas não suficiente para atingir o estado consequente Q . Trata-se de uma ação P que habilita, mas não garante a consecução Q , viabilizando inconciliações ativas (1b)¹⁵;
- e) *Hipótese abdutiva antefactual tautológica*. Trata-se de uma formulação $P \text{---} Q$ ¹⁶, cuja consecução é verdadeira nos casos onde ambos, P e Q , são suficientes, mas não necessários, modelando situações do tipo “Se P , então possivelmente Q ” e admitindo todos os tipos de sucessos.

Essas possibilidades podem ser resumidas na figura 4 a seguir:

Figura 4 – Possibilidades de sucesso na consecução de planos de ação intencional¹⁷

Tipos de Conciliação	Ação Antecedente P	Estado Consequente Q	Hipótese Categórica $P \leftrightarrow Q$	Hipótese Bicondicional $P \leftrightarrow Q$	Hipótese Condicional $P \rightarrow Q$	Hipótese Habilitadora $P \leftarrow Q$	Hipótese Tautológica $P \text{---} Q$
Conciliação Ativa	+	+	+	+	+	+	+
Inconciliação Ativa	+	-	-	-	-	+	+
Conciliação Passiva	-	+	-	-	+	-	+
Inconciliação Passiva	-	-	-	+	+	+	+

Fonte: Rauen (2018, p. 16, adaptado).

Considerando o cenário de uma *hipótese abdutiva antefactual categórica* como exemplo, podemos descrever as diferentes consecuições como segue. Numa *conciliação ativa*, Pedro atinge a meta Q de abrir a porta e confirma a hipótese abdutiva

¹⁴ Terminologia emprestada de Johnson-Laird e Byrne (2002, p. 661).

¹⁵ Quando acolho hipóteses abdutivas antefactuais habilitadoras e, mais à frente, hipóteses tautológicas, abandono a pretensão epistêmica de que premissas verdadeiras geram necessariamente conclusões verdadeiras. A notação ‘ \leftarrow ’ captura a ideia de conexão necessária, mas não suficiente entre a proposição antecedente e a proposição consequente.

¹⁶ Terminologia emprestada de Johnson-Laird e Byrne (2002, p. 660-661). A notação ‘ --- ’ captura a ideia de ausência de conexão certa, necessária ou suficiente entre os termos da proposição.

¹⁷ Essas consecuições foram apresentadas em versões anteriores da teoria em termos de uma tabela de verdade. A versão atual evita o compromisso com aspectos epistemológicos e reforça o compromisso com uma racionalidade prática.

antefactual categórica H_a de que sua chave abre a porta. Essa hipótese é fortalecida e estocada dinamicamente na memória enciclopédica como uma suposição factual a ser acionada em situações futuras.

- | | | | |
|-----|---|-------------------|--|
| [1] | | Q | Pedro projeta abrir a porta (meta); |
| [2] | P | \Leftrightarrow | Q Certamente, se Pedro usar a chave, então Pedro abre a porta; |
| [3] | P | | Pedro usa a chave; |
| [4] | | Q' | Pedro abre a porta (consecução externa da meta). |

Numa *inconciliação ativa* (1b), Pedro não consegue abrir a porta $*\neg Q'$ mesmo usando sua chave, de tal modo que a chave se revelou necessária, mas não suficiente para abri-la – hipótese habilitadora $P \leftarrow Q$ ¹⁸.

- | | | | |
|-----|---|-------------------|--|
| [1] | | Q | Pedro projeta abrir a porta (meta); |
| [2] | P | \Leftrightarrow | Q Certamente, se Pedro usar a chave, então Pedro abre a porta; |
| [3] | P | | Pedro usa a chave; |
| [4] | | $*\neg Q'$ | Pedro não abre a porta (falha/frustração); |
| [5] | P | \leftarrow | Q A chave é necessária, mas não suficiente para abrir a porta; |

Em casos de perseverança, a meta Q é mais forte do que a consecução $\neg Q'$. Assim, o processamento não pode parar no estágio [5] sob pena de a modelação ser implausível. Para manter a perseguição da meta, sugiro cotejar Q e $\neg Q'$ por uma regra de *introdução-e*¹⁹ e, como ambas as proposições são verdadeiras no caso em ilustração, sugiro manter Q por regra de *eliminação-e*. Uma vez mantida a meta, emerge um novo problema, e abre-se a possibilidade de tantos novos ciclos abduativo-dedutivos quanto possíveis²⁰.

- | | | | | |
|-----|---|----------|-----------|---|
| [6] | Q | \wedge | $\neg Q'$ | 1, 4 por <i>introdução-e</i> ; |
| [7] | | | Q | por <i>eliminação-e</i> (manutenção da meta). |

¹⁸ A propósito, vale destacar que essa *inconciliação ativa* é relevante tanto quando constrange o indivíduo a procurar novas soluções, como quando o leva a formular hipóteses abduativas pós-factuais ou explicativas para dar conta do revés.

¹⁹ Sugiro a inclusão de uma regra de *introdução* a despeito de Sperber e Wilson (1986, 1995) argumentarem que o mecanismo dedutivo atua exclusivamente por regras de *eliminação*. A rigor, a regra de *introdução-e* em pauta não incorpora material arbitrário, uma vez que se trata da retomada da meta Q . Luciano (2014) desenvolve esse argumento em sua dissertação de mestrado *Relevância e conciliação de metas: adequação lógica e plausibilidade empírica*.

²⁰ Conforme o conjunto restrito de suposições S_{1-3} , chamar um chaveiro poderia ser alçada como hipótese abduativa H_a .

Numa *inconciliação passiva* (1d) – quando, por exemplo, Pedro não acha a chave $*\neg P^{21}$ para abrir a porta – há dois efeitos cognitivos: o enfraquecimento da hipótese, que agora se torna bicondicional $P \leftrightarrow Q^{22}$, e a conclusão implicada que a porta não pode ser aberta $\neg Q$ no contexto dessa nova hipótese. Mais uma vez, se a meta Q é mais forte que a consecução $\neg Q'$, o processamento pode continuar até os estágios [6-7].

[1]			Q	Pedro projeta abrir a porta (meta);
[2]	P	\Leftrightarrow	Q	Certamente, se Pedro usar a chave, então Pedro abre a porta;
[3]	$*\neg P$			Pedro não pode usar a chave;
[4]	P	\leftrightarrow	Q	Se e somente se Pedro usar a chave, então ele abre a porta;
[5]			$\neg Q$	Pedro não abrirá a porta (consecução externa da meta);
[6]	Q	\wedge	$\neg Q'$	1, 5 por <i>introdução-e</i> ;
[7]			Q	por <i>eliminação-e</i> (manutenção da meta).

Numa *conciliação passiva* (1c), a porta se abre a despeito da passividade de Pedro – alguém abre a porta do outro lado sem que Pedro tenha usado a chave, por exemplo. Nesse cenário, Pedro conclui que o uso da chave é condição suficiente, mas não necessária para abrir a porta $P \rightarrow Q$. Como a realidade retorna com a consecução da meta, é provável que a porta deixe de ser relevante e Pedro passe a dar atenção a outras metas ou demandas²³.

[1]			Q	Pedro projeta abrir a porta (meta);
[2]	P	\Leftrightarrow	Q	Certamente, se Pedro usar a chave, então Pedro abre a porta;
[3]	$*\neg P$			Pedro não usa a chave;
[4]	P	\leftrightarrow	Q	Se e somente se Pedro usar a chave a porta se abre;
[5]			$*Q'$	Abre-se a porta sem Pedro usar a chave (acidente/surpresa);
[6]	P	\rightarrow	Q	A chave é suficiente, mas não necessária para abrir a porta.

Heteroconciliação colaborativa de metas

Na seção anterior, modeliei o que passei a denominar de autoconciliação de metas. Pedro projetou ele mesmo a meta de abrir a porta e checkou ele mesmo se sua

²¹ O asterisco '*' representa uma situação-problema.

²² Argumento que não se segue da rejeição do grau categórico da hipótese $P \leftrightarrow Q$ que a hipótese bicondicional $P \leftrightarrow Q$ seja rejeitada. É essa flexibilidade *ad hoc* o que precisamente caracteriza a arquitetura que desenvolvo aqui.

²³ Essa repentina conciliação, entretanto, pode também exigir uma explicação pós-factual quando involuntária ou mesmo ser fonte de novos problemas quando a inação decorre de hesitações, medos etc.

chave permitiria abri-la. Todavia, processos de conciliação podem ser deflagrados por mais de um indivíduo, configurando-se situações nas quais é necessário coordenar metas e submetas em comum.

Tomemos como exemplo o caso em que Pedro se depara com a mesma porta fechada, mas é Ana quem tem a chave para abri-la. Assim, para Pedro abrir a porta com a chave *Q*, ele precisa usar a chave de Ana *P*; e, para isso, ele precisa que ela lhe alcance a chave *O*.²⁴

- [1] *Q* – abrir a porta, Pedro;
- [2] ... *P* – usar a chave, Pedro;
- [3] *O* – alcançar a chave, Ana;
- [4] *O* – Ana alcança a chave;
- [5] ... *P'* – Pedro usa a chave;
- [6] *Q'* – Pedro abre a porta.

O obstáculo óbvio nesse contexto é que a meta *O* de caráter prático de que Ana alcance a chave para Pedro precisa ser comunicada²⁵. Para tanto, proponho três camadas de intenções: uma intenção prática que superordena uma intenção informativa, uma intenção informativa que superordena uma intenção comunicativa, e uma intenção comunicativa propriamente dita²⁶.

Aqui, a intenção prática *N* de Pedro pedir a chave – como forma de conseguir atingir as intenções práticas de nível mais alto *O*, *P* e *Q* de Ana alcançar a chave e Pedro usá-la para abrir a porta – superordena a intenção informacional *M* de tornar manifesto ou mais manifesto um conjunto de informações {*I*} consistente com essa intenção prática *N*²⁷. Essa intenção informativa *M*, por sua vez, superordena uma intenção comunicativa *L* de, mediante um estímulo ostensivo, tornar mutuamente manifesto ou mais manifesto para ambos, Ana e Pedro, que Pedro torna manifesto esse conjunto de informações {*I*} consistente com a intenção prática *N* que superordena

²⁴ A formulação a seguir, com metas e submetas somente, é uma versão simplificada daquela apresentada na autoconciliação.

²⁵ Conforme definição formal de relevância dependente de meta de Lindsay e Gorayska (2004, p. 69), “*P* é relevante para *G* se e somente se *G* é uma meta e *P* é um elemento essencial de algum plano que é suficiente para alcançar *G*”. Posto isso, um estímulo comunicacional ostensivo qualquer direcionado à cognição não é relevante em si mesmo, mas relevante em um contexto que se ajusta a um propósito próprio ou atribuído a outrem.

²⁶ Modelações com três camadas de intenção podem ser vistas em Bez (2016), Caldeira (2016), Cataneo e Rauen (2018), Luciano (2018), Rauen e Rauen (2018), Rauen e Ribeiro (2017, 2016).

²⁷ Sobre as noções de *manifestabilidade* e *manifestabilidade mútua* ver Sperber e Wilson (1995, p. 38-46).

essa cadeia de intenções. Finalmente, consistente com essa intenção prática *N* que superordena essa cadeia de intenções, Pedro produz um estímulo ostensivo aberto que torna mutuamente manifesto ou mais manifesto para ambos, Ana e Pedro, que ele torna manifesto esse conjunto de informações {I}, o estímulo comunicativo *L* em si.

Essa cadeia de intenções pode ser vista a seguir:

- [1] Q – abrir a porta, Pedro;
- [2] P – usar a chave, Pedro;
- [3] O – alcançar a chave, Ana;
- [4] N – pedir a chave, Pedro;
- [5] ... M – informar o pedido, Pedro;
- [6] L – comunicar o pedido, Pedro;
- [7] L – Pedro comunica o pedido;
- [8] ... M' – Pedro informa o pedido;
- [9] N' – Pedro pede a chave;
- [10] O' – Ana alcança a chave;
- [11] P' – Pedro usa a chave;
- [12] Q' – Pedro abre a porta.

Nesse caso, dadas as suas preferências – ele próprio quer abrir a porta – e habilidades – sua expertise em interagir com Ana –, Pedro poderia dizer o que segue:

Pedro – Você pode alcançar a chave para mim?

Do ponto de vista de Ana, o primeiro passo consiste em mobilizar o procedimento de interpretação guiado pelo princípio de relevância. Seguindo uma rota de esforço mínimo, Ana encaixaria a formulação linguística do enunciado de Pedro em uma forma lógica e elaboraria a respectiva explicatura²⁸.

- (1a) Forma Linguística: Você pode alcançar a chave para mim?
- (1b) Forma Lógica: (poder alcançar alguém, alguma coisa, para alguém).
- (1c) Explicatura: você [ANA] pode alcançar a chave [DA PORTA] para mim [PEDRO].
- (1d) Explicatura expandida: *PEDRO DESEJA SABER SE ANA PODE ALCANÇAR A CHAVE DA PORTA PARA PEDRO.*

Conforme a teoria da relevância, há três questões essenciais que a audiência tem de responder para identificar o significado do falante: qual é o significado explícito

²⁸ Sobre a metodologia descritiva, sugiro ler, por exemplo, Rauen (2009, 2011).

do falante; qual é o significado implícito do falante; e qual é o contexto apropriado, ou seja, o conjunto de suposições contextuais adequado para interpretar esses significados (WILSON, 2004).

A explicatura (1d) corresponde ao significado explícito do enunciado (1a) de Pedro, mas ainda não corresponde ao significado implícito tornado manifesto ou mais manifesto por seu enunciado. Para obter esse significado implícito, é necessário que Ana seja capaz de inferir que Pedro deseja que ela alcance a chave e, para isso, Ana deve ser capaz de produzir, entre outras cadeias possíveis, a seguinte cadeia de inferências:

- S₁ – A porta está trancada (premissa implicada do contexto);
- S₂ – Pedro deseja saber se Ana pode alcançar a chave da porta para Pedro (premissa implicada da explicatura do enunciado de Pedro);
- S₃ – Pedro provavelmente está pedindo a chave de Ana (conclusão implicada $S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_3$ por *modus ponens conjuntivo*);
- S₄ – Pedro provavelmente quer abrir a porta com a chave de Ana (conclusão implicada $S_3 \rightarrow S_4$ por *modus ponens*);
- S₅ – Pedro provavelmente quer que Ana alcance a chave da porta para Pedro abrir a porta com a chave de Ana (conclusão implicada $S_3 \wedge S_4 \rightarrow S_5$ por *modus ponens conjuntivo*).

Somente quando Ana infere a suposição S₃ de que Pedro provavelmente pede que Ana alcance a chave da porta – intenção prática *N* – é que ela pode alcançar sua chave para Pedro e, assim, concretizar a intenção prática *O* dele.

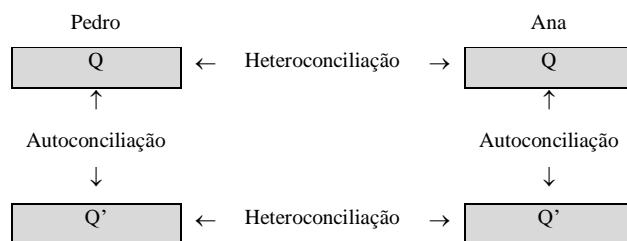
- S₅ – Pedro provavelmente quer que Ana alcance a chave da porta para Pedro abrir a porta com a chave de Ana (premissa implicada);
- S₆ – Ana provavelmente deve alcançar sua chave para Pedro (conclusão implicada $S_5 \rightarrow S_6$ por *modus ponens*).

Em outras palavras, do ponto de vista do plano de ação intencional de Pedro, quando Ana colaborativamente alcança a chave para ele abrir a porta, três camadas de intenção foram heteroconciliadas. No que se refere à intenção comunicativa *L*, coube a Pedro tornar mutuamente manifesto ou mais manifesto seu desejo de informar o conjunto de informações {I} de saber se Ana poderia alcançar sua chave da porta para Pedro, e coube a Ana dispor-se a tornar esse enunciado relevante o suficiente para processá-lo. No que se refere à intenção informativa *M*, coube a Pedro informar o

conjunto de informações {I} de saber se Ana poderia alcançar sua chave da porta para Pedro, e coube a Ana acionar o procedimento de compreensão adequadamente para gerar a interpretação correta do enunciado. No que se refere à intenção prática *N*, coube a Pedro sugerir que a inferência correta no cenário era a de que ele estava pedindo a chave.

Em síntese, para que Pedro possa ele mesmo abrir a porta com a chave de Ana, entrou em cena uma cadeia complexa de heteroconciliações e, para que isso fosse possível, ambos, Pedro e Ana, deveriam ser capazes de monitorar, cada qual a seu modo, o curso das ações – autoconciliações²⁹.

Figura 5 – Esquema básico para auto e heteroconciliação de metas



Fonte: Rauen (2014, p. 613).

Todavia, essa cadeia de inferências pode falhar de diferentes formas porque elas dependem do estímulo ostensivo que compõe a ação de nível mais baixo na cadeia de submetas e metas em pauta. A rigor, enunciados funcionam como hipóteses abduativas antefactuais habilitadoras $P \leftarrow Q$, uma vez que, na maioria das vezes, embora necessários, eles não são suficientes para a heteroconciliação de intenções práticas.

Para ver como essas falhas podem ser modeladas em termos de conciliação de metas, imaginemos as seguintes reações verbais e não verbais de Ana à pergunta de Pedro.

- (2a) Ana não diz nada.
- (2b) Ana diz: *O quê?*
- (2c) Ana diz: *Posso*, mas não fornece a chave.
- (2d) Ana diz: *Não tenho [a chave]* e não fornece a chave.

²⁹ Esta modelação alinha-se com o argumento de Tomasello e colaboradores (2005, p. 680-681) de que a diferença crucial entre a cognição humana e a cognição de outras espécies é a capacidade humana de participar de atividades colaborativas com metas e intenções comuns com os outros seres – *intencionalidade compartilhada* ou *intencionalidade “nós”*.

- (2e) Ana diz: *Não* e não fornece a chave.
 (2f) Ana diz: *Pode deixar que eu abro* e abre a porta.
 (2g) Ana não diz nada e fornece a chave para Pedro.
 (2h) Ana diz: *Pegue* e fornece a chave para Pedro.

Quando Ana não se manifesta (2a), uma das hipóteses explicativas H_e plausível é a de que o estímulo ostensivo não foi suficientemente relevante para chamar sua atenção. Nesse caso, uma falha de execução da ação antecedente L de comunicar o pedido da chave – intenção comunicativa – comprometeu a consecução da submeta M de informar o pedido da chave – intenção informativa – e, conseqüentemente, da submeta N de nível mais alto de pedir a chave – intenção prática. Diante dessas inconciliações ativas e da provável manutenção da meta, Pedro poderia reiterar ou mesmo modificar o pedido.

- [1] Q – abrir a porta, Pedro;
 [2] P – usar a chave, Pedro;
 [3] O – alcançar a chave, Ana;
 [4] N – pedir a chave, Pedro;
 [5] ... M – informar o pedido, Pedro;
 [6] L – comunicar o pedido, Pedro;
 [7] ¬L – Pedro não comunica o pedido
 [8] ... ¬M' – Pedro não informa o pedido;
 [9] ... ¬N' – Pedro não pede a chave;
 [10] ... ¬O' – Ana não alcança a chave;
 [11] ... ¬P' – Pedro não usa a chave;
 [12] ... ¬Q' – Pedro não abre a porta.

Quando Ana pergunta: *O quê?* (2b), uma das hipóteses explicativas H_e plausível é a de que o estímulo ostensivo foi suficientemente relevante para chamar sua atenção, mas foi insuficiente para ser processado integralmente. Nesse caso, uma falha parcial de execução da ação antecedente L de comunicar o pedido da chave – intenção comunicativa – comprometeu a consecução da submeta M de informar o pedido da chave – intenção informativa – e, conseqüentemente, da submeta N de nível mais alto de pedir a chave – intenção prática. Segue-se dessas inconciliações ativas e da manutenção da meta a reiteração ou modificação do pedido como representei na situação (2a).

Intenções práticas de nível mais alto podem não ser atingidas mesmo quando o estímulo ostensivo L de comunicar o pedido da chave – intenção comunicativa – não

compromete a consecução da submeta *M* de informar o pedido da chave – intenção informativa e da submeta prática de nível mais baixo *N* de pedir a chave. Por exemplo, o fato de Ana não se manifestar (2a) pode ser indício de que ela atingiu essas intenções, mas falhou em fingir que não havia prestado atenção. Nesse caso, o estímulo ostensivo foi suficientemente relevante para merecer processamento e para viabilizar a mobilização correta do procedimento de compreensão e da obtenção das inferências adequadas; mas, por alguma razão, Ana se recusa a cooperar com Pedro³⁰.

- [1] Q – abrir a porta, Pedro;
- [2] P – usar a chave, Pedro;
- [3] O – alcançar a chave, Ana;
- [4] N – pedir a chave, Pedro;
- [5] M – informar o pedido, Pedro;
- [6] L – comunicar o pedido, Pedro;
- [7] L – Pedro comunica o pedido;
- [8] M' – Pedro informa o pedido;
- [9] N' – Pedro pede a chave;
- [10] ¬O' – Ana não alcança a chave;
- [11] ¬P' – Pedro não usa a chave;
- [12] ¬Q' – Pedro não abre a porta.

Situação mais complexa ocorre quando Ana diz: *Posso*, mas não fornece a chave (2c). Supostamente, as intenções *L*, *M* e *N* foram atingidas; mas fica obscuro por que razão a intenção prática *O* não foi atingida. A partir de uma situação como essa, abrem-se inúmeras possibilidades que vão desde a franca falta de cooperação até a incapacidade de mobilizar as inferências corretas (mal-entendido).

Quando Ana diz: *Não tenho [a chave]* e não fornece a chave (2d) ou quando Ana diz: *Não* e não fornece a chave (2e), a hipótese explicativa *H_e* mais plausível, assumindo sua cooperação, é a de que as intenções *L*, *M* e *N* foram atingidas, mas a intenção prática *O* não foi atingida porque Ana, de fato, não tem a chave.

Quando Ana diz: *Pode deixar que eu abro* e abre a porta (2f), a hipótese explicativa *H_e* mais plausível, assumindo sua cooperação, é a de que as intenções *L*, *M* e *N* foram atingidas, mas Ana calcula uma intenção prática diferente daquela proposta por Pedro. Essa inconciliação ativa sugere que Ana mobilizou corretamente o procedimento de interpretação guiado pela noção teórica de relevância, de tal forma

³⁰ A sequência de uma situação como essa é, como se pode esperar, imprevisível.

que obteve a explicatura (1d), mas a integrou numa cadeia inferencial cujo resultado – Pedro quer que Ana abra a porta – diverge daquele esperado por Pedro. Vejamos:

- S₁ – A porta está trancada (premissa implicada do contexto);
- S₂ – Pedro deseja saber se Ana pode alcançar a chave da porta para Pedro (premissa implicada da explicatura do enunciado de Pedro);
- S₃ – Pedro provavelmente quer que Ana abra a porta (conclusão implicada S₁∧S₂→S₃ por *modus ponens conjuntivo*/premissa implicada).
- S₄ – Ana provavelmente deve abrir a porta (conclusão implicada S₃→S₄ por *modus ponens*).

Por fim, é somente quando Ana não diz nada e fornece a chave para Pedro (2g) ou quando Ana diz *Pegue* e fornece a chave para Pedro (2h), que as intenções comunicativa, informativa e práticas de Pedro são conciliadas, visto que ao fornecê-la, Ana viabiliza que Pedro use a chave *P* para abrir a porta *Q*.

Considerações Finais

Nas duas últimas seções, apresentei uma versão revisada e atualizada da forma como a teoria de conciliação de metas aborda casos de auto e de heteroconciliação, sublinhando a pertinência de descrever e explicar trocas comunicacionais em termos de intenções comunicacionais, informativas e práticas pensadas como agência colaborativa. Nesta seção, proponho-me a fazer algumas considerações sobre a tríade de intenções em si.

Em *Meaning*, Grice (1957) argumentou que o conceito de intenção é fundamental para descrever e explicar o processamento do *significado não natural* da linguagem. Para o autor, pretender dizer algo com linguagem corresponde a desejar que o reconhecimento dessa pretensão cause certo comportamento no receptor.

- (i) “A meant_{NN} something by *x*” is (roughly) equivalent to “A intended the utterance of *x* to produce some effect in an audience by means of the recognition of this intention”. (GRICE, 1957, p. 385).

Conforme Strawson (1971) desenvolve a ideia seminal de Grice, o falante deve atingir três intenções para significar não naturalmente alguma coisa por um determinado estímulo ostensivo. Conforme a intenção (*a*), a enunciação de *x* deve

gerar uma resposta no receptor; conforme a intenção (b), a intenção (a) deve ser reconhecida pelo receptor; conforme a intenção (c), o reconhecimento da intenção (a) deve funcionar pelo menos em parte como uma razão para o receptor dar essa resposta.

S nonnaturally means something by an utterance x if S intends (a) to produce by uttering x a certain response (r) in an audience A and intends (b) that A shall recognize S 's intention (a) and intends (c) that this recognition on the part of A of S 's intention (a) shall function as A 's reason, or a part of his reason, for his response r . (STRAWSON, 1971, p. 446).³¹

Sperber e Wilson (1995, p. 28-29) argumentam que o reconhecimento da intenção do falante (b) é suficiente para que o falante seja bem-sucedido na comunicação de um conjunto de informações {I}, independentemente de as intenções (a) e (c) terem sido cumpridas. Por conseguinte, apenas a intenção (b) é verdadeiramente comunicativa. A intenção (a) não pode ser uma intenção comunicativa, precisamente porque a comunicação pode ser bem-sucedida sem que a intenção (a) seja cumprida. Assim, é possível compreendê-la melhor como uma intenção de informar algo à audiência – o próprio conjunto de informações {I}. A intenção (c) é ainda menos necessária, porque só pode ser cumprida se a intenção (a) for cumprida. Infelizmente, embora eles reconheçam o mérito de Grice em demonstrar que “o reconhecimento de uma intenção informativa pode levar ao seu cumprimento” e que esta é frequentemente a razão pela qual o falante está disposto a comunicar – intenções práticas nos meus termos –, os autores abandonam a intenção (c) sem mais discussão, porque não encontram uma justificação para “transformar esta possibilidade numa necessidade definitiva”.

Assim, os processos comunicacionais são descritos e explicados apenas pela intenção comunicativa (b) e informativa (a) na teoria da relevância. Sperber e Wilson (1995, p. 29-30) argumentam que um estímulo ostensivo tem uma intenção informativa “de informar algo à audiência” e uma intenção comunicativa “de informar à audiência de uma intenção informativa”. “A intenção comunicativa é, em si mesma, uma intenção informativa de segunda ordem: a intenção comunicativa realiza-se

³¹ Traduzi as notações originais de Strawson (i_1), (i_2), e (i_3) em (a), (b), e (c), respectivamente, para viabilizar correspondências com as afirmações de Sperber e Wilson (1986, 1995).

quando a intenção informativa de primeira ordem é reconhecida”. Assim, embora o reconhecimento da própria intenção informativa conduza ao seu cumprimento, em geral, ela não garante, porque há casos em que apenas a intenção comunicativa é cumprida.

Como illustrei na terceira seção, parece razoável, em alguma medida e com algum risco, que o enunciado de Pedro “Você pode alcançar a chave para mim?” habilitou tornar manifesto ou mais manifesto – intenção comunicativa – a sua intenção de tornar manifesto ou mais manifesto – intenção informativa – que ele desejava saber se Ana poderia lhe alcançar a chave da porta; e que pretendia, com essa explicatura, que Ana lhe fornecesse a chave para ele mesmo abrir a porta – implicatura.

Admitamos que Ana atinge, de fato, estas duas intenções: ela percebe que este conjunto de informações {I} tornou-se mutuamente manifesto ou mais manifesto pela emergência pública do enunciado de Pedro; e que ela gera a explicatura e a implicatura corretas. Como prevê a teoria da relevância, nada mais é necessário. É suficiente saber que Pedro quer que ela forneça a chave para que ele abra a porta. Todavia, parece faltar algo nessa cadeia de inferências. Somente querer que Ana saiba que Pedro quer que ela lhe alcance a chave não é o que está em jogo nesse diálogo. Pedro quer que Ana forneça a chave mediante seu pedido – intenção prática – e fornecer essa informação somente faz sentido num contexto de conciliação dessa meta prática.

Na terceira seção, vimos como as cadeias de inferências do pedido de Pedro falham de diferentes maneiras, e parti do princípio de que isso decorre da ação de nível mais baixo na cadeia de metas e submetas em jogo. O enunciado aqui funciona como uma hipótese abdutiva antifactual habilitadora $P \leftarrow Q$, ou seja, ele é necessário, mas não suficiente para a heteroconciliação das intenções de nível superior. Estas falhas são devidas a problemas na execução da ação L de comunicar o pedido da chave da porta da frente (2a), problemas no processamento do submeta M de informar o pedido (2b) e, principalmente, problemas no processamento das metas práticas $N-Q$ de pedir a chave para ele próprio abrir a porta (2c-f).

Se isso estiver correto, intenções comunicativas a serviço de intenções informativas devem ser descritas e explicadas no domínio de planos de ação intencional em direção à heteroconciliação colaborativa de metas práticas. Para isso, é

essencial reintegrar a intenção (c) de Strawson, observando a conexão entre a resposta *r* da audiência e o reconhecimento da intenção informativa (a) através do estímulo comunicacional (b). Assim, é possível integrar as intenções comunicativas e informativas numa abordagem descritivo-explanatória que visa ao estudo da ação intencional humana e permita incluir o falante como um agente proativo capaz de produzir estímulos comunicacionais ostensivos para alcançar seus propósitos práticos.

Agradecimentos

Agradeço imensamente aos organizadores deste número especial dedicado à Linguagem, à Comunicação e à Cognição – Elena Godoy, Crisbelli Domingos e Patrick Rezende – pela oportunidade de publicar essa tradução. Agradeço enfaticamente a contribuição de Andreia da Silva Bez, Bazílio Manoel de Andrade Filho, Fátima Hassan Caldeira, Gabriela Niero, Heloísa Pedroso de Moraes Feltes, Leila Minatti Andrade, Marleide Coan Cardoso, Sandra Vieira, Stéphane Rodrigues Dias, Suelen Francez Machado Luciano e Vanessa Isabel Cataneo na formulação e no desenvolvimento colaborativo das hipóteses e do modelo.

Referências

BEZ, A. S. **Conciliação de metas, relevância e reestruturação cognitiva de crenças intermediárias**, 2016. 173 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2016.

BRATMAN, M. E. Intention and Personal Policies. In: TOMBERLIN, J. F. (ed.). **Philosophical Perspectives**. V. 3. Philosophy of Mind and Action Theory. London: Blackwell, 1989.

CALDEIRA, F. H. **Conciliação de metas em buscas orgânicas no Google: análise das interações usuário-sistema**, 2016. 188 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2016.

CATANEO, V. I.; RAUEN, F. J. Registros de representação semiótica, relevância e conciliação de metas: uma análise do capítulo Sistemas de equações do 1º grau com duas incógnitas do livro Matemática compreensão e prática de Ênio Silveira. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 20, p. 140-170, 2018.

GRICE, H. P. Meaning. **The Philosophical Review**, v. 66, n. 3, jul. 1957, p. 377-388.

HARMAN, G. The Inference to the Best Explanation. **The Philosophical Review**, v. 74, n. 1, jan. 1965, p. 88-95.

JOHNSON-LAIRD, Ph. N.; BYRNE, R. M. J. Conditionals: A Theory of Meaning, Pragmatics, and Inference. **Psychological Review**, v. 109, n. 4, 2002, p. 646-678.

LINDSAY, R.; GORAYSKA, B. Relevance, Goal Management and Cognitive Technology. In: GORAYSKA, B.; MEY, J. **Cognition and technology**: co-existence, convergence, and co-evolution. Amsterdam: J. Benjamins, 2004.

LUCIANO, S. F. M. **Relevância e conciliação de metas**: adequação lógica e plausibilidade empírica, 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2014.

LUCIANO, S. F. M. **Vigilância epistêmica e prática**: uma abordagem orientada pelo conceito de conciliação de metas, 2018. 128 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2018.

RAUEN, F. J. Avaliação da habilidade de inferência em leitura: estudo de caso com uma questão da Provinha Brasil. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 11, n. 2, p. 217-240, maio/ago. 2011.

RAUEN, F. J. For a goal conciliation theory: ante-factual abductive hypotheses and proactive modelling. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, 2014, p. 595-615.

RAUEN, F. J. Intention and Goal-Conciliation. **Revista Memorare**, Tubarão, v. 7, n. 2, maio/ago. 2020, p. 27-43. DOI: 10.19177/memorare.v7e2202027-43. Acesso em: 13 out. 2020.

RAUEN, F. J. Por uma modelação abdução-dedutiva de interações comunicativas. In: TENUTA, A. M.; COELHO, S. M. (Org.). **Uma abordagem cognitiva da linguagem [livro eletrônico]**: perspectivas teóricas e descritivas. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2018. p. 13-29.

RAUEN, F. J. Processos interacionais discente/docente em espaço virtual de aprendizagem: análise com base na teoria da relevância. **Scripta**, v. 12, p. 190-217, 2009

RAUEN, F. J.; LUCIANO, S. F. M. Hipóteses abduativas antefactuais em situações proativas de negociação colaborativa: análise do contexto inicial do filme “12 homens e uma sentença”. **Contextos Linguísticos**, v. 17, n. 20, p. 147-165, 2017.

RAUEN, F. J.; RAUEN, B. M. Extension of the scope of the Maria da Penha law to men as victims of domestic and family violence in Pelicani (2007): a cognitive-pragmatic analysis. **Fórum Linguístico**, v. 15, p. 3153-3169, 2018.

RAUEN, F. J.; RAUEN, B. M. Jurisprudência sobre a extensão do escopo da Lei Maria da Penha a homens heteroafetivos vítimas de violência doméstica e familiar: análise pragmático-cognitiva. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 299-332, 2019.

RAUEN, F. J.; RIBEIRO, A. C. S. Processos ostensivo-inferenciais em excertos de interpretação da Lei Maria da Penha: estudo de caso. **Letrônica**, v. 9, p. 90-105, 2016.

RAUEN, F. J.; RIBEIRO, A. C. S. Análise da estrutura lógica da Lei 11.340 (Lei Maria da Penha). **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 42, n. 73, p. 184-199, 2017.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance: Communication & Cognition**. 2nd. ed. Oxford: Blackwell, 1995. (1st. ed. 1986).

STRAWSON, P. F. Intention and Convention in Speech Acts. **The Philosophical Review**, v. 73, n. 4, Oct. 1964, p. 439-460.

TOMASELLO, M.; CARPENTER, M.; CALLS, J.; BEHNE, T.; MOLL, H. Understanding and Sharing Intentions: The Origins of Cultural Cognition. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 28, p. 675-735, 2005

WILSON, D. **Pragmática teórica**. Trad. de Fábio José Rauén. London: UCL, 2004

Língua, cultura e cognição: um estudo do ato de fala do pedido em italiano, português brasileiro, espanhol argentino e alemão

Elisabetta Santoro¹

Adriana Mendes Porcellato²

Resumo: Partindo do pressuposto de que a língua é o produto da atividade cognitiva humana que remete a esquemas linguísticos e culturais, buscamos neste estudo verificar como se manifestam linguisticamente essas categorias, analisando o ato de fala do pedido em italiano, português brasileiro, espanhol argentino e alemão no marco da Pragmática cross-cultural. Em especial, concentramos nossa análise na (in)diretividade e na convencionalidade dos atos principais (*head acts*) e, paralelamente, na perspectiva, visando a entender se os pedidos são orientados pelo falante (*eu*), pelo interlocutor (*tu*), pelo nós inclusivo ou ainda por formulações impessoais (BLUM-KULKA et al., 1989). Na linha dos estudos da área, os dados foram coletados com um *Discourse Completion Task* (DCT), manipulando as variáveis grau de imposição e distância social de oito situações diferentes. Nossa hipótese era que, observando os pedidos desse ponto de vista, poderíamos verificar a presença de convergências e divergências nos traços linguístico-culturais. Embora tenha sido constatada, nas quatro línguas, a predominância de atos principais convencionalmente indiretos e da perspectiva *tu*, há diferenças na distribuição de (in)diretividade e perspectivas que podem indicar peculiaridades na forma como cada cultura percebe categorias como a “invasão” do espaço do outro e a solidariedade.

Palavras-chave: Pragmática cross-cultural. Pedidos. Línguas românicas. Alemão.

Abstract: Starting from the premise that language is a product of human cognition encompassing linguistic and cultural schemata, in this study we set out to understand how these categories emerge from language, by analysing requests in Italian, Brazilian Portuguese, Argentinian Spanish and German from a cross-cultural pragmatic perspective. In particular, we focused our analyses on how (in)directness and conventionality were linguistically realized in head acts and, concurrently, on which perspectives were used, namely whether requests were speaker-oriented, hearer-

¹ Departamento de Letras Modernas, PPG em Língua, Literatura e Cultura Italianas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, USP, São Paulo (SP), Brasil – esantoro@usp.br

² Doutora pelo PPG em Língua, Literatura e Cultura Italianas, USP - adriana.porcellato@outlook.com

oriented, inclusive or impersonal (BLUM-KULKA; HOUSE; KASPER, 1989). In line with studies in this field, data were collected with a *Discourse Completion Task* (DCT), manipulating the variables rank of imposition and social distance of eight different situations. We hypothesized that, by observing requests from this perspective, we could verify the presence of analogies and differences in linguistic and cultural traits. While we observed a predominance of conventionally indirect head acts and the hearer-oriented perspective in the four languages, there also emerged differences in the distribution of (in)directness and perspectives that can point to peculiarities in how each culture perceives categories such as territory “invasion” and solidarity.

Keywords: Cross-cultural pragmatics. Requests. Romance languages. German.

Introdução

De acordo com o antropólogo Edward Sapir, a língua pode ser considerada “*a symbolic guide to culture*” (SAPIR, 1949, p. 162), isto é, uma maneira de entrar em contato com as culturas e de interpretá-las. Observar a(s) língua(s) pode, portanto, oferecer um canal de acesso para o estudo de uma ou mais culturas e ser especialmente relevante na perspectiva cross-cultural, quando o objetivo é identificar analogias e diferenças nos modelos, hábitos e normas específicos de comunicação, que definem cada comunidade de fala e influenciam a maneira como seus membros pensam, se expressam, se comportam e julgam comportamentos.

A fim de investigar esses fenômenos, uma grande variedade de trabalhos dedicou-se a analisar a variação pragmática entre línguas e culturas, dando origem à dita Pragmática cross-cultural ou contrastiva, que se ocupa de realizar “*synchronic comparisons between two, or a small number of co-existent language usage systems*” (VERSCHUEREN, 2016, p. 3). Esses estudos concentram-se, em sua grande maioria, nos atos de fala, que são considerados, retomando Searle, “*basic or minimal units of linguistic communication*” (1969, p. 16). O grande interesse pelos atos de fala se deve principalmente ao fato de sua realização ser fortemente influenciada por normas socioculturais, que variam em cada comunidade de fala (BLUM-KULKA; HOUSE; KASPER, 1989) e podem, portanto, ser entendidas como indícios, por meio dos quais é possível identificar como se configura a linguagem enquanto atividade cognitiva,

portadora de referências culturais, de modo que, ao comparar as realizações dos atos de fala, estamos também buscando entender os padrões que regem essas escolhas. Em outras palavras, estudos empíricos sobre a realização dos atos de fala podem nos ajudar a entender o funcionamento das línguas e sua relação com esquemas culturais, sem cair em estereótipos ou simplificações, já que, como lembra Leech:

Statements such as “the Japanese are more modest than the British” or “the British are more tactful than the Americans” only make sense if we relativise them to pragmalinguistic strategies such as strategies of indirectness, and the norms observed in the performance of these strategies in different speech communities. (1983, p. 281)

É preciso, contudo, levar em conta que os estudos com comparações entre duas línguas não são considerados suficientes para identificar padrões de uso (VERSCHUEREN, 2016). Daí a importância de trabalhos que contemplem uma maior variedade de idiomas. Como veremos mais adiante, apesar de existirem diversos estudos que se inserem na perspectiva da Pragmática cross-cultural, poucos deles contemplam mais que duas línguas e, quando o fazem, costumam dar ênfase àquelas amplamente estudadas desse ponto de vista, como o inglês.

Para preencher essa lacuna, o Grupo de Pesquisa em Pragmática (inter)linguística, cross-cultural e intercultural (GPP)³ está realizando projetos, que levam em conta essas reflexões. O trabalho apresentado aqui, que se insere no filão dos estudos cross-culturais, focaliza-se, em especial, na realização do ato de fala do pedido e busca comparar quatro línguas: italiano, português brasileiro, espanhol argentino e alemão. Os dados foram coletados por meio de um *Discourse Completion Task* escrito (DCT) e a análise concentrou-se na comparação das características do ato principal (*head act*), isto é, o núcleo da sequência por meio da qual se realiza um pedido e em que é veiculada a força ilocucionária (BLUM-KULKA et al., 1989, p. 275). O objetivo foi identificar as características do pedido nas línguas e culturas escolhidas, verificando, sobretudo, a existência de convergências, divergências e

³ O grupo, cadastrado desde 2013, no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/36583#identificacao>), desenvolve pesquisas sobre atos de fala e fenômenos pragmáticos em diferentes línguas e perspectivas. Para mais informações sobre o grupo: <https://www.gppragmatica-usp.com/>.

recorrências que possam revelar a relação entre suas estruturas significantes e as operações de conceitualização realizadas pelos falantes.

Língua, cultura e cognição: o pedido como indício de esquemas conceituais

Língua, cultura e cognição são categorias fortemente correlacionadas: não são entidades abstratas, mas modelos nos quais se baseiam o comportamento, o discurso e o modo de pensar de uma determinada comunidade de fala. Na perspectiva adotada para a realização deste estudo, consideramos que a língua não é, portanto, apenas um código composto por estruturas gramaticais e formas lexicais, mas o produto da atividade cognitiva humana. Além disso, partimos do pressuposto de que as estruturas linguísticas significantes estão sempre relacionadas às operações de conceitualização dos falantes, pois existe uma passagem do plano cognitivo para a verbalização, que revela esquemas conceituais e culturais.

Em outras palavras, quando falamos, estamos sempre não apenas produzindo enunciados, mas também transformando em materialidade linguística nossa visão de mundo e as categorias da cultura e da sociedade às quais pertencemos, que criam uma convencionalidade por meio da qual nossas falas podem ser reconhecidas e interpretadas.

Acontece, assim, que os esquemas conceituais, que derivam tanto da nossa percepção de mundo quanto das referências culturais e experienciais, atualizam-se em esquemas linguísticos. Na visão de Goddard e Wierzbicka (2004), se trataria de verdadeiros “*scripts*”, isto é, de normas culturalmente específicas na comunicação, que regulam a maneira de pensar, de se expressar e de se comportar, tendo como consequência diferenciações também na realização dos atos de fala e mudando, além disso, a maneira como são percebidos outros elementos essenciais na comunicação como o contexto, considerado não apenas “dado”, mas sempre também “construído” pelos participantes de uma interação (SBISÀ, 2002), justamente a partir das referências de cada falante e da comunidade à qual pertence. Resumindo, poderíamos afirmar que os indivíduos, ao falar, estão sempre se referindo a categorias linguísticas,

por sua vez, relacionadas a categorias conceituais, que podem revelar características peculiares e traços distintivos da(s) língua(s) e da(s) cultura(s).

Uma das formas pelas quais se manifestam essas categorias conceituais é o modo como aparecem linguisticamente o “eu” e o “outro” e, portanto, a ideia de subjetividade e intersubjetividade. Nesse sentido, podemos observar as línguas, classificando os atos de fala, por exemplo, de acordo com a perspectiva adotada no seu proferimento, que pode evidenciar a quem se atribui a responsabilidade pela realização do ato e indica se e em que medida o falante se sente autorizado a “invadir” o território do outro, oferecendo, dessa maneira, possíveis indícios sobre a representação que o falante tem de si mesmo e de seu interlocutor. Como lemos em Blum-Kulka et al., “[the] choice of perspective affects social meaning” (1989, p. 19), por isso, evitar envolver o interlocutor pode reduzir o nível de coercividade. Isso torna-se especialmente relevante em atos de fala como o pedido, que são potencialmente ameaçadores à face (*Face Threatening Acts - FTAs*, na terminologia de Brown e Levinson, 1987).

O que muda, então, se os falantes de uma determinada língua escolhem com maior frequência colocar o foco em si mesmos ou no(s) interlocutor(es)? E se o ato de fala for orientado pela primeira do plural (*nós*)? Que indícios sobre o possível pertencimento do falante e do ouvinte ao mesmo grupo isso pode evidenciar? E se, ainda, a perspectiva adotada for impessoal, afastando a responsabilidade pelo ato tanto do falante quanto do ouvinte?

Outro aspecto que pode fornecer indícios significativos sobre tendências no modo como se configura a relação entre o “eu” e o “outro” é o grau de diretividade ou indiretividade dos atos de fala. Como afirma Searle:

In indirect speech acts the speaker communicates to the hearer more than he actually says by way of relying on their mutually shared background information, both linguistic and nonlinguistic, together with the general powers of rationality and inference on the part of the hearer (1975, p. 169).

Com efeito, um ato de fala indireto exige um maior esforço de inferência por parte do outro e, conseqüentemente, pressupõe a existência de conhecimentos compartilhados e da solidariedade do interlocutor, partes essenciais do conhecido

Princípio de Cooperação (GRICE, 1975), ao mesmo tempo em que pressupõe a tentativa de não invadir demasiadamente seu espaço, demonstrando assim respeito por sua liberdade e por seu “território”. Por outro lado, com um ato de fala direto, diminui a necessidade de inferência do interlocutor e, paralelamente, o falante demonstra uma menor preocupação com a invasão do espaço do outro.

É o que acontece quando, no caso dos pedidos, o falante pode escolher entre um ato direto como “me dá um copo d’água” e outro que, no grau máximo de indiretividade, se limita a uma afirmação como “estou com sede”, exigindo a “cooperação” do interlocutor.

Nesse equilíbrio entre as diferentes posturas que o falante pode assumir, outro fator que desenvolve um papel importante é o da convencionalidade: quanto menos convencional a indiretividade, maior o esforço exigido de quem participa da interação. É por isso que as pesquisas como a de Blum-Kulka et al. (1989) mostram que, com frequência, a estratégia preferida são atos convencionalmente indiretos, ou seja, atos que utilizam fórmulas indiretas mas “codificadas” e, por isso, facilmente reconhecíveis. Ainda pensando nos pedidos, um exemplo como “você poderia me dar um copo d’água?” se colocaria nessa posição intermediária. Assim, o falante se mostra preocupado com a invasão do território do outro, mas, ao mesmo tempo, não corre o risco de o interlocutor não entender o valor ilocucionário de seu ato.

Pedidos e outros atos de fala em perspectiva cross-cultural: alguns estudos

Existem diversos estudos cross-culturais que lançam mão dos DCTs para entender como são realizados atos de fala em diferentes línguas, como os que comparam pedidos de desculpa em inglês e polonês (SUSZCZYŃSKA, 1999) ou em inglês e árabe (BATAINEH; BATAINEH, 2008). Há também trabalhos que analisam pedidos em francês e holandês (VAN MULKEN, 1996) e em inglês americano e japonês (HILL; IDE; IKUTA; KAWASAKI; OGINO, 1986), enquanto outros confrontam as recusas em inglês americano com aquelas realizadas em coreano (KWON, 2004) ou em espanhol mexicano (FÉLIX-BRASDEFER, 2008). Como vemos, a maioria desses trabalhos tende a se concentrar na comparação entre apenas

duas línguas, uma das quais é frequentemente o inglês, incorrendo, portanto, por um lado, na dificuldade de identificar padrões (cf. VERSCHUEREN, 2016) e, por outro, no reforço da hegemonia de algumas línguas em detrimento de outras, com a consequente limitação do alcance dos resultados. A seguir, descreveremos com maiores detalhes os estudos que, como o do GPP, foram concebidos com o objetivo de comparar uma variedade maior de línguas: o trabalho seminal de Blum-Kulka et al. (1989), a pesquisa de Ogiermann sobre pedidos (2009) e o estudo mais recente de Nuzzo e Cortés-Velásquez (2020).

Em primeiro lugar, destacamos o *Cross-Cultural Speech Act Realization Project* (CCSARP), realizado por Blum-Kulka, House e Kasper e publicado em 1989. Esse trabalho se concentra na comparação, em sete línguas e/ou variedades (inglês americano, britânico e australiano, alemão, francês canadense, dinamarquês e hebraico), de pedidos e pedidos de desculpas, dois FTAs (BROWN; LEVINSON, 1987). O projeto tinha o objetivo de investigar a variação *cross-cultural*, ou seja, diferenças e semelhanças na realização dos atos de fala nas línguas envolvidas, assim como a variação sociopragmática. Para fazer isso, as autoras criaram um DCT em que foram manipuladas as variáveis de poder e distância social, de forma a contemplar contextos variados. Os resultados apontam semelhanças e diferenças cross-culturais: por um lado, as variáveis contextuais influenciaram a realização dos atos de fala, com algumas situações favorecendo o uso de estratégias similares em todas as línguas; por outro lado, as realizações dos atos demonstram que há diferenças cross-culturais no estilo interacional, principalmente no que tange ao grau de (in)diretividade.

Diversos outros estudos cross-culturais se inspiraram metodologicamente no trabalho e nos métodos de Blum-Kulka et al. (1989). Entre eles, por exemplo, o estudo de Ogiermann (2009), concentrado em pedidos, reclamações e pedidos de desculpas, realizados em inglês britânico, alemão, polonês e russo. Ao analisar a diretividade dos pedidos, a autora percebeu que os britânicos e os alemães foram mais indiretos, ao passo que os poloneses e os russos foram mais diretos, utilizando com frequência o imperativo. A análise da perspectiva também mostrou resultados interessantes: britânicos e alemães realizaram seus pedidos principalmente na primeira pessoa (perspectiva do 'eu'), ao passo que russos e poloneses deram preferência para a

segunda pessoa (perspectiva do ‘tu’). O uso de pedidos mais diretos, com o imperativo, e o reconhecimento do papel do ouvinte na realização do pedido por meio da perspectiva do ‘tu’ levaram a autora a concluir que os pedidos nas situações contempladas são vistos como menos ameaçadores à face negativa nas culturas russa e polonesa em comparação com a britânica e a alemã.

Entre os estudos mais recentes, lembramos aqui o trabalho de Nuzzo e Cortés Velásquez (2020) sobre outro FTA: desmarcar compromissos de última hora (*last minute cancellations*). O projeto contemplou na primeira fase italiano e espanhol colombiano, mas, posteriormente, foram incluídas outras línguas: francês, mandarim, inglês britânico e estadunidense, português peninsular, espanhol peninsular e mexicano e ucraniano. Por enquanto, porém, foram publicados somente os dados que comparam as respostas de falantes italianos e colombianos. As respostas foram analisadas por meio de uma metodologia em parte baseada no CCSARP e em parte criada a partir dos próprios dados analisados (*data-driven*), levando a distinguir semelhanças e diferenças entre os dois grupos de informantes. Uma diferença encontrada diz respeito às estratégias de cortesia: os italianos preferem as de cortesia negativa, no intuito de reduzir a invasão no território do interlocutor, ao passo que os colombianos lançam mão daquelas de cortesia positiva, estabelecendo um vínculo maior com o interlocutor e apelando para sua solidariedade.

Coleta e análise dos dados: escolhas metodológicas

Nesta seção, trataremos da metodologia escolhida para esta pesquisa de caráter exploratório: apresentaremos o instrumento da coleta de dados, descreveremos a taxonomia utilizada para a análise dos pedidos e traçaremos o perfil dos informantes, que forneceram os dados analisados.

- *A coleta de dados por meio de DCTs*

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi, como nos estudos mencionados, o DCT, um questionário ao qual o falante responde, escrevendo o que ele diria nas situações propostas.

O DCT recebeu críticas por apresentar algumas limitações, entre as quais, a falta de interação, que não permite a co-construção dos atos de fala (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005); o uso da escrita para representação a oralidade; o distanciamento da conversa espontânea, pois, ao preencher o questionário, o informante escreve o que ele pensa que seria adequado dizer e não necessariamente o que de fato diria na situação descrita (KASPER, 2008).

Por outro lado, o DCT apresenta importantes vantagens para estudos cross-culturais como o que nos propomos a conduzir. Em primeiro lugar, é um instrumento que pode ser traduzido para outras línguas e distribuído com relativa facilidade, especialmente porque pode ser amplamente divulgado pela internet, tornando possível a coleta de um grande número de dados comparáveis (BLUM-KULKA et al., 1989; BILLMEYER; VARGHESE, 2000). Em segundo lugar, porque o DCT, diferentemente de dados naturalísticos, permite manipular as variáveis contextuais, como a distância social, o grau de imposição e o *setting* (BROWN; LEVINSON, 1987; SWEENEY; ZHU, 2016; OGIERMANN, 2018). Por fim, justamente pelo fato de os informantes escreverem o que eles acham que seria adequado dizer, as respostas são particularmente úteis para ter acesso a esquemas e referências culturais dos informantes (BLUM-KULKA et al., 1989; FÉLIX-BRASDEFER, 2010; NUZZO; GAUCI, 2014; OGIERMANN, 2018).

Além disso, por meio dos DCTs, é possível conhecer diferentes perspectivas que ajudam a entender os efeitos pragmáticos. Kádár & Haugh (2013) propuseram uma subdivisão em duas categorias: (a) na primeira, dita *first order*, é o falante quem fornece pistas e indícios, que vão permitir acessar não apenas a sua maneira de dizer, mas também, paralelamente, a de perceber, sentir e entender o mundo; considera-se, inclusive, a possibilidade de o falante indicar sua avaliação em uma interação da qual participou, o que implica uma conceitualização do fenômeno tanto interna ou émica, quanto externa ou ética; (b) na segunda, chamada *second order*, as pistas para a explicação dos fenômenos em análise são dadas pelo pesquisador, mas também por

observadores leigos⁴, que permitem ver o objeto de estudo a partir de diferentes perspectivas, enriquecendo uma possível análise, para a qual o pesquisador buscará a melhor metalinguagem (Quadro 1).

Quadro 1 - *First order* e *second order* para entender fenômenos pragmáticos

First order	Second order
(1) Compreensão do participante/metaparticipante	(3) Compreensão do analista e do observador leigo
(2) Conceptualização émica (interna) e ética (externa)	(4) Conceitualização teórica (baseada também na percepção comum)

Fonte: As autoras (2020).

O DCT utilizado neste trabalho inclui oito situações diferentes, em que são eliciados pedidos, com a manipulação das variáveis grau de imposição e distância social, além dos *settings* (público/privado) (BROWN; LEVINSON, 1987; NICKELS, 2006), para que fossem representadas todas as possíveis combinações (SANTORO, 2017)⁵.

- *Analisar os atos principais: uma taxonomia*

A taxonomia utilizada para a análise dos pedidos coletados por meio do DCT descrito acima é inspirada no trabalho de Blum-Kulka et al. (1989), mas foi adaptada pelo GPP a partir dos dados (*data driven*), visando a atender às especificidades dos *corpora* analisados. Para cada pedido, em primeiro lugar, foram isolados os atos

⁴ Para um exemplo de estudo realizado com a participação de observadores não especialistas, se veja SILVA NETO; SANTORO, 2015.

⁵ Para maiores informações sobre as situações do questionário, remetemos a sua versão online: <https://forms.gle/egb2AYnSwc3NKBBG6>

principais, posteriormente classificados, com base no grau de (in)diretividade em quatro categorias (Quadro 2):

- a. atos diretos (ap1), nos casos em que o pedido é realizado por meio de imperativos (*dá água aí*), verbos performativos (*queria pedir um copo d'água*), *want-statements* (*queria um copo d'água*) e perguntas diretas (*você me dá um copo d'água?*);
- b. atos convencionalmente indiretos (ap2), realizados por meio de propostas, expressões de necessidade (*preciso de um copo d'água*), verificação de condições, frequentemente por meio do modal “poder” (*você poderia me dar um copo d'água?*);
- c. atos não convencionalmente indiretos (ap3), em que o pedido não é mencionado, mas o falante fornece pistas fortes ou fracas, a serem “completadas” pelo interlocutor (*estou com sede*);
- d. ato principal inexistente (ap0), nos casos em que não há um ato principal com a força ilocucionária de pedido.

Em seguida, para cada ato principal, identificou-se a perspectiva utilizada: a perspectiva do ‘eu’ (pp1), a do ‘tu’ (pp2), a do ‘nós’ (pp3) e a impessoal (pp4) (Quadro 2), de acordo com o que foi explicado anteriormente.

Quadro 2: Classificação dos atos principais: (in)diretividade e perspectiva

Grau de (in)diretividade	ap0	Inexistente
	ap1	Direto
	ap2	Convencionalmente indireto
	ap3	Não convencionalmente indireto
Perspectivas	pp1	1ª pessoa singular (eu)

	pp2	2a pessoa singular ou plural (tu/você(s))
	pp3	1a pessoa plural (nós)
	pp4	Impessoal

Fonte: As autoras (2020).

A classificação dos atos de fala foi realizada por meio de um sistema de etiquetas, que tornou os *corpora* consultáveis por meio do *software AntConc* (ANTHONY, 2011), usado na Linguística de *Corpus*.

- *Os informantes*

As análises descritas acima foram conduzidas em *corpora* constituídos pelas respostas de uma parte de todos os informantes que responderam ao DCT. Inicialmente, para garantir uma seleção homogênea, decidiu-se analisar as respostas de 30 informantes nativos de cada língua, com exceção do alemão, pois, no momento das análises, só haviam respondido 18 informantes dessa língua (Quadro 3).

Quadro 3 - Os informantes

		Português brasileiro	Italiano	Espanhol argentino	Alemão
Número de informantes		30	30	30	18
Procedência		de São Paulo e arredores	10 do Norte 10 do Centro 10 do Sul	Majoritariamente de Córdoba	Majoritariamente de Potsdam
Idade	18 – 30	14	12	19	12
	31 – 40	5	4	3	3
	41 – 50	6	7	2	0

	>51	5	7	6	3
Gênero	F	19	22	22	13
	M	11	8	8	5

Fonte: As autoras (2020).

Quanto à distribuição geográfica, no caso da Itália, foram contemplados informantes provenientes do norte, do centro e do sul do país, nas mesmas proporções. No caso das outras línguas, no entanto, a maioria dos informantes tinha origem na mesma cidade: os informantes brasileiros são da grande São Paulo, os argentinos, da região de Córdoba e os alemães, da cidade de Potsdam. Considerando a distribuição de outras variáveis sociolinguísticas, como a idade e o gênero, há semelhanças entre os quatro grupos: a maioria (cerca de 50%) dos informantes têm entre 18 e 30 anos e dois terços deles são do sexo feminino.

(In)diretividade e perspectivas nos pedidos: resultados e discussão

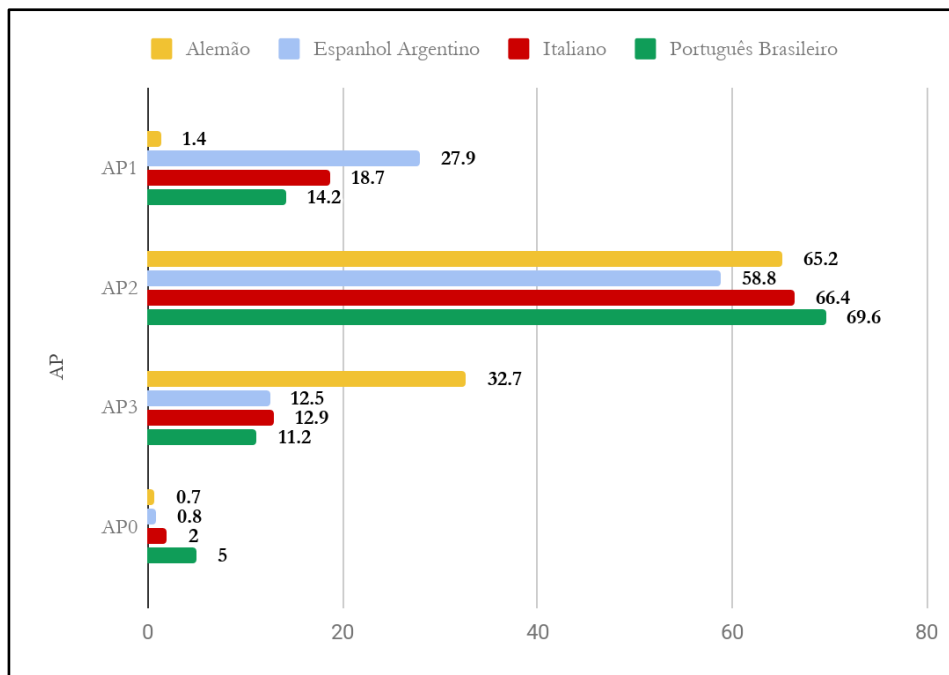
A partir da anotação manual dos *corpora*, realizada selecionando etiquetas para cada tipo de ato principal e perspectiva, foi possível obter os resultados que passamos agora a descrever e discutir.

Iniciando pelos resultados gerais relativos aos atos principais, vemos no gráfico abaixo (Gráfico 1) que, mesmo tendo sido realizada com línguas distintas, nossa pesquisa evidencia tendências similares às apontadas pelo estudo de Blum-Kulka et al. (1989), resumidas a seguir: os atos convencionalmente indiretos (ap2) constituem a estratégia mais utilizada pelos falantes de todas as línguas, embora na comparação entre argentinos (58,8%) e brasileiros (69,6%) seja possível perceber uma diferença de mais de 10 pontos percentuais. De fato, os argentinos tendem a utilizar atos diretos (ap1) com uma frequência maior (27,9%) em relação aos italianos (18,7%) e mais ainda se comparados com os brasileiros (14,2%). Os dados de argentinos e alemães mostram, nesse aspecto, uma diferença mais expressiva, já que os primeiros escolhem

atos diretos (ap1) 27,9% das vezes, enquanto os segundos em apenas 1,4% dos casos. Chama a atenção, além disso, a presença de atos principais não convencionalmente indiretos (ap3) no alemão, cuja porcentagem (32,7%) chega a ser quase três vezes superior em relação às outras três línguas que, ao contrário, se mantêm no mesmo patamar (entre 11,2% e 12,9%).

Mesmo que com uma presença consideravelmente menor, outro aspecto que se sobressai diz respeito às porcentagens dos atos principais inexistentes (ap0), que ficam abaixo de 1% no caso de alemão e espanhol, chegam a 2% no italiano, e a 5% no português brasileiro, evidenciando, neste último caso, uma tendência mais marcada ao evitamento do pedido.

Gráfico 1 - A distribuição dos atos principais dos pedidos nas quatro línguas



Fonte: As autoras (2020).

Retomando e buscando esquematizar o que já escrevemos no início deste texto a respeito de processos cognitivos, categorias e representações que o grau de (in)diretividade pode indicar, o quadro a seguir (Quadro 4) mostra que, na nossa interpretação, a necessidade de inferência se torna maior com o aumento da

indiretividade, até chegar ao ato de fala inexistente (ap0), o qual pode ser escolhido por, ao menos, duas razões:

- (a) pelo fato de não ser considerado aceitável, em determinadas culturas, realizar alguns tipos de pedido;
- (b) pela escolha de deixar ao interlocutor o papel de “completar” o que não foi dito, que caracterizaria as sociedades denominadas “*high-context*” por Hall (1976), isto é, aquelas em que o contexto possui um papel dominante e espera-se a participação do outro.

Nos nossos dados, os brasileiros evitam a realização do pedido com uma frequência superior em relação às outras línguas, o que poderia indicar uma presença mais marcada desse traço. Do lado oposto, nos dados dos argentinos, evidencia-se a maior presença de atos diretos (ap1), o que apontaria para uma sociedade que na terminologia de Hall (1976) seria chamada “*low-context*”. Como se vê no quadro a seguir, é preciso, além disso, levar em conta que uma maior necessidade de inferência é diretamente proporcional à confiança na solidariedade do outro e inversamente proporcional à invasão do espaço alheio. Observando mais uma vez os dados, é possível, portanto, identificar uma tendência mais acentuada dos argentinos nesse sentido, para os quais, todavia, também o fator do pertencimento ao grupo parece desempenhar um papel relevante. No outro extremo, os dados dos alemães evidenciam uma presença muito maior que nas outras línguas de atos não convencionalmente indiretos (ap3), o que implica pressupor um grau elevado de inferência e confiança na solidariedade do outro, e, paralelamente, uma baixa invasão do espaço alheio com a consequente preservação do território.

Todavia, a predominância em todas as línguas de atos convencionalmente indiretos (ap2) confirma que as estratégias preferidas são as intermediárias, percebidas pela maioria como mais “seguras”, pois garantem que o pedido seja compreendido, sem, no entanto, exigir demais do interlocutor ou invadir seu espaço.

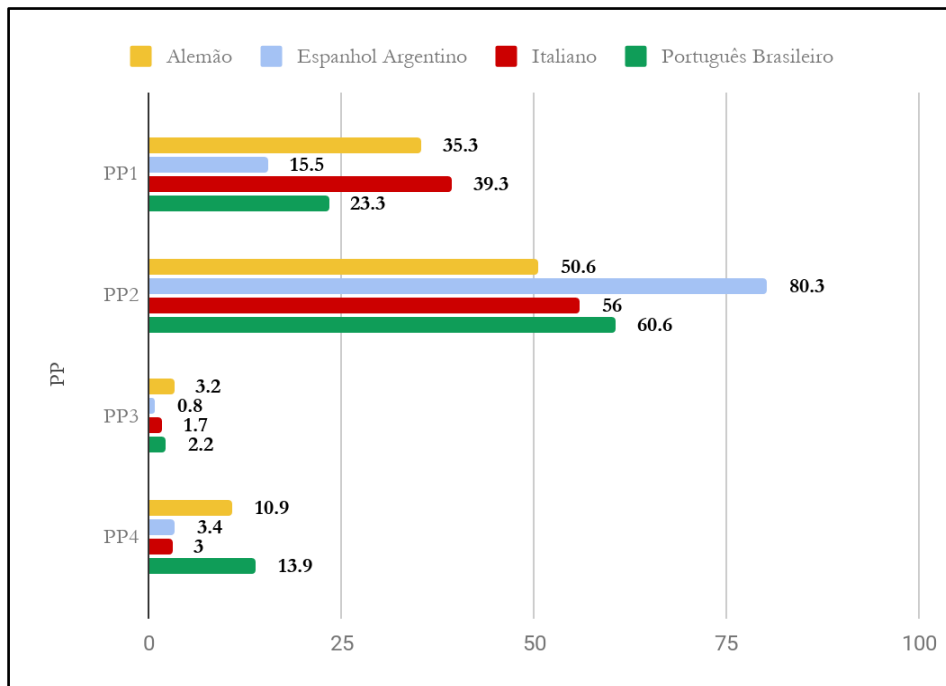
	Inferência	Confiança na solidariedade do outro	“Invasão” do espaço do outro/pertencimento ao grupo
ap0	+++	+++	-
ap3	++	++	+
ap2	+	+	++
ap1	-	-	+++

Fonte: As autoras (2020).

A análise das perspectivas adotadas pelos falantes é outro elemento, por meio do qual podemos constatar a presença de características definidoras de línguas e culturas, delineadas observando a relação que se estabelece entre o “eu” e o “outro”. Se, por um lado, há estratégias que tendem a preservar o espaço e a imagem do outro, se mostram também escolhas nas quais ficam evidentes a invasão do território e a ameaça da imagem do interlocutor. As preferências na formulação de pedidos pode evidenciar: (a) a quem se atribui a responsabilidade pela realização - ou não - do ato; (b) se e em que medida o falante se sente autorizado a invadir o espaço do outro e a ameaçar sua imagem negativa, isto é, seu território.

O próximo gráfico (Gráfico 2) contém os resultados obtidos nas quatro línguas focalizando a perspectiva.

Gráfico 2 - A distribuição das perspectivas dos pedidos nas quatro línguas



Fonte: As autoras (2020).

Como se vê, a perspectiva de segunda pessoa (*tu*), isto é, aquela que coloca o interlocutor em primeiro plano, atribuindo a ele a responsabilidade pelo cumprimento do pedido, é a que predomina com porcentagens que, em todas as línguas, superam 50%, chegando a mais de 80% no caso dos argentinos. Esse dado confirma uma característica evidenciada também pela análise do grau de diretividade, isto é, que a sociedade argentina parece pautada por uma tendência a se sentir autorizado a invadir o espaço do outro, que se revela maior em relação às outras línguas examinadas, provavelmente porque esse traço se relaciona com a importância de enfatizar o pertencimento a um mesmo grupo e a força da proximidade.

De fato, consideramos que a perspectiva do “tu” (pp2) é a que mais responsabiliza o interlocutor e invade seu território (v. Quadro 5), especialmente no caso de um ato diretivo como o pedido, porque desvia o curso de suas ações e o obriga a uma reação, mesmo no caso de não poder ou não querer realizar o que foi solicitado. Por outro lado, embora esse aspecto se preste a uma dupla interpretação, essa escolha pode indicar proximidade e pertencimento ao mesmo grupo, já que o falante acredita

poder “convocar” seu interlocutor.

Quadro 5 - Perspectivas nos pedidos: categorias e representações

	Responsabilização do interlocutor pela realização do ato	“Invasão” do espaço do outro e/ou pertencimento ao mesmo grupo/proximidade
pp1 (<i>eu</i>)	- -	- +
pp2 (<i>tu</i>)	++	+++
pp3 (<i>nós</i>)	+ -	- - / ++
pp4 (<i>imp</i>)	- - -	- - -

Fonte: As autoras (2020).

Observando ainda o gráfico e correlacionando-o com o quadro 5, percebe-se que outro dado interessante diz respeito ao uso da perspectiva em primeira pessoa (pp1). Nesse caso, as línguas se dividem em dois blocos com comportamentos similares: por um lado, espanhol argentino e português brasileiro com porcentagens que, embora não idênticas, se colocam em um nível mais baixo (respectivamente, 15,5% e 23,3%); por outro lado, alemão e italiano que superam em mais de 10 pontos percentuais o bloco das primeiras duas línguas e apresentam um nível bem mais elevado de uso da primeira pessoa (respectivamente, 35,3% e 39,3%). Uma primeira possível explicação pode ser encontrada no próprio funcionamento das línguas. Com efeito, se em alemão e italiano pedir em primeira pessoa é comum, em português brasileiro e espanhol argentino não há formas equivalentes para a elaboração de pedidos. Todavia, no momento da análise, cabe lembrar o que se afirma no texto de Blum-Kulka et al. sobre esse aspecto: “*Choice of perspective presents an important source of variation in requests; since requests are inherently imposing, avoidance to name the hearer as actor can reduce the form’s level of coerciveness*”. (1989, p. 19)

Tendo isso em vista, podemos interpretar a escolha da perspectiva do “eu” (pp1) também como uma “derresponsabilização” do interlocutor pela realização do ato (v. Quadro 5), que, colocando o “eu” em primeiro plano, diminui o efeito de coercitividade em relação ao “tu” e à invasão do espaço do outro.

As duas últimas observações se referem à perspectiva do “nós” (pp3) e ao impessoal (pp4). No primeiro caso, a responsabilidade pelo cumprimento da ação solicitada é aparentemente compartilhada entre falante e interlocutor, criando-se, assim, também a ilusão de que ambos pertencem ao mesmo grupo. Em espanhol argentino, essa opção foi escolhida por menos de 1% dos informantes (0,8%), em italiano e português brasileiro ficou por volta de 2% (respectivamente, 1,7% e 2,2%), enquanto em alemão chegou a 3,2%, com uma porcentagem que, mesmo mantendo-se baixa, indica que a estratégia está entre as opções consideradas pelos falantes.

No que diz respeito ao impessoal, as porcentagens de argentinos e italianos ficaram por volta de 3%, enquanto os alemães chegaram a 10,9% e os brasileiros a 13,9%. Essa escolha, por ser a que menos responsabiliza os envolvidos na interação, pode ser interpretada como o desejo do falante de criar um efeito de proteção do espaço do outro. Se no caso dos alemães isso pode remeter à importância, já evidenciada anteriormente, de não comprometer o outro, evitando de entrar no território alheio, quando se trata dos brasileiros poderia, verossimilmente, ser interpretada como uma estratégia para evitar também comprometer a si mesmo, em direção ao evitamento, como foi evidenciado no caso da não realização do ato (ap0).

Conclusão e perspectivas futuras

Vimos neste artigo que a análise linguística dos pedidos na perspectiva da Pragmática cross-cultural permite reconhecer esquemas e referências ligados às culturas, de modo que as diferenças na realização dos pedidos em português brasileiro, italiano, espanhol argentino e alemão podem revelar categorias conceituais e esquemas culturais de referência, que se manifestam na(s) língua(s).

Também no caso em que há analogias do ponto de vista quantitativo, as

interpretações e as categorias conceituais de referência não são necessariamente as mesmas e as análises precisam levar em conta o conjunto dos resultados.

Em geral, podemos dizer que, observando os atos de fala principais e as perspectivas nos pedidos produzidos pelos falantes das quatro línguas escolhidas, evidenciou-se a tendência comum a preferir a indiretividade e a convencionalidade, adotando a estratégia mais segura e limitando a impositividade que o pedido carrega. No que concerne às perspectivas, a escolha indubitavelmente mais frequente envolve no pedido o interlocutor, o que pode ser interpretado como uma tendência nas quatro línguas a considerar aceitável que o “tu” seja incluído no jogo interacional criado para a realização do pedido.

Como observamos, há interessantes diferenças nas análises que comparam as línguas e as culturas e, com elas, indícios de traços e categorias que merecem aprofundamentos futuros para confirmar ou desmentir hipóteses e intuições. Em especial, para refinar as interpretações dos fenômenos linguístico-pragmáticos identificados e observados, abordagens tanto da “*first order*” quanto da “*second order*”, citadas por Kádár e Haugh (2013, p. 3), poderão contribuir nos próximos estudos: entrevistas retrospectivas com grupos de respondentes, além da avaliação e justificativas das respostas por parte dos falantes poderão certamente acrescentar elementos novos.

Além disso, aumentando o número de informantes e comparando os resultados obtidos por meio dos DCTs escritos com aqueles coletados com outras metodologias como *role plays*, DCTs orais ou outras interações mais livres será possível ampliar a reflexão e contribuir para a interpretação.

Lembramos, por fim, que, na realização de um FTA, um pedido no nosso caso, é verdade que as escolhas linguísticas precisam satisfazer uma necessidade concreta do falante para que ele obtenha o que deseja, mas é também verdade que, ao mesmo tempo, existe uma necessidade identitária (CAFFI, 2009) e um desejo de cada indivíduo de “ser visto como quer ser visto”. As escolhas são, portanto, determinadas pela junção de, ao menos, esses dois fatores, e influenciadas pelo contexto sociocultural de cada falante e por normas culturais, percepções e avaliações, que

determinam o modo como falamos e como, pela linguagem, nos relacionamos com o mundo.

Referências

ANTHONY, L. **AntConc (Version 3.5.2) [Computer Software]**. Tokyo, Japão: Waseda University, 2017. Disponível em <<https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>>. Acesso em: 27 out. 2020.

BATAINEH, R. F.; BATAINEH, R. F. Apology strategies of Jordanian EFL university students. **Journal of Pragmatics**, v. 38, n. 11, p. 1901–1927, 2006.

BILLMYER, K.; VARGHESE, M. Investigating instrument-based pragmatic variability: effects of enhancing discourse completion tests. **Applied Linguistics**, v. 21, n. 4, p. 517–552, dez. 2000.

BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J. J.; KASPER, G. **Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies**. Norwood, New Jersey: Alex Publishing Corporation, 1989. 300 p.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: Some Universals in Language Use**. 2a ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 345 p.

CAFFI, C. **Pragmatica sei lezioni**. 1a ed., Roma: Carocci editore, 2009. 164 p.

FELIX-BRASDEFER, J. C. **Politeness in Mexico and the United States: a contrastive study of the realization and perception of refusals**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2008. 195 p.

_____. Data collection methods in speech act performance: DCTs, role plays, and verbal reports. In: MARTÍNEZ FLOR, A.; USÓ-JUAN, E. (Org.). **Speech Act Performance**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2010. p.41–56

GODDARD, C.; WIERZBICKA, A. Cultural Scripts: What are they or what are they good for. **Intercultural Pragmatics**, 1-2, p. 153-166, 2004.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: P. Cole (Org.); **Speech acts**, Syntax and semantics. 1a ed., New York: Academic Press, 1975. p.41–58.

HALL, E. T. **Beyond culture**. 1a ed. New York: Anchor Books, 1976.

HILL, B.; IDE, S.; IKUTA, S.; KAWASAKI, A.; OGINO, T. Universals of linguistic politeness. **Journal of Pragmatics**, v. 10, n. 3, p. 347–371, 1986.

KÁDAR, D. Z.; HAUGH, M. **Understanding Politeness**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 295 p.

KASPER, G. Data collection in pragmatics. In: SPENCER-OATEY, H. (Org.). **Culturally speaking**. 2a edição ed. New York: Continuum, 2008, p. 316–341.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Os Atos de linguagem no discurso: teoria e funcionamento**. Tradução: Fernando A. De Almeida; Irene E. Dias. 1a ed. Niterói: Editora da Universidade Fluminense, 2005. 220 p.

KWON, J. Expressing refusals in Korean and in American English. **Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication**, v. 23, n. 4, p. 339–364, 2004.

LEECH, G. N. **Principles of Pragmatics**. London; New York: Longman, 1983. 250 p.

NICKELS, E. L. Interlanguage pragmatics and the effects of setting. **Pragmatics and Language Learning**, v. 11, p. 253–276, 2006.

NUZZO, Elena; CORTÉS VELÁSQUEZ, D. Canceling Last Minute in Italian and Colombian Spanish: A Cross-Cultural Account of Pragmalinguistic Strategies. **Corpus Pragmatics**, v. 4, n. 3, p. 333–358, Set. 2020. Disponível em <<https://doi.org/10.1007/s41701-020-00084-y>>. Acesso em: 27 out. 2020.

OGIERMANN, E. Politeness and in-directness across cultures: A comparison of English, German, Polish and Russian requests. **Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture**, v. 5, n. 2, jan. 2009. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/doi/10.1515/JPLR.2009.011>>. Acesso em: 27 out. 2020.

_____. Discourse completion tasks. In: JUCKER, A. H.; SCHNEIDER, K. P.; BUBLITZ, W. (Org.). **Methods in Pragmatics**. Berlin, Boston: De Gruyter, 2018, p. 229–256.

SANTORO, E. Richieste e attenuazione: un confronto tra italiano e portoghese brasileiro. **Normas**, v. 7, n. 2, p. 179, 20 dez. 2017. Disponível em: <<https://ojs.uv.es/index.php/normas/article/view/11173>>. Acesso em: 27 out. 2020.

SAPIR, E. **Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality**. Berkeley: University of California Press, 1949.

SBISÀ, M. Speech acts in context. **Language & Communication**, v. 22, n. 4, p. 421–436, out. 2002.

SEARLE, J. **Speech Acts**. Reprint ed. Oxford: Cambridge University Press, 1969. 208 p.

SILVA NETO, M.; SANTORO, E. A cortesia em pedidos em italiano: um estudo comparativo da percepção de brasileiros e italianos. **Revista de Italianística**, v. 30, n. 1, p. 80–110, 2015. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/116201/113840>>. Acesso em: 27 out. 2020.

SUSZCZYŃSKA, M. Apologizing in English, Polish and Hungarian: Different languages, different strategies. **Journal of Pragmatics**, v. 31, p. 1053–1065, 1999.

SWEENEY, E.; ZHU, H. Discourse Completion Tasks. *In*: ZHU, H. (Org.). **Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide**. Oxford: Wiley Blackwell, 2016, p. 212–222.

VAN MULKEN, M. Politeness markers in French and Dutch requests. **Language Sciences**, v. 18, n. 3–4, p. 689–702, jul. 1996.

VERSCHUEREN, J. Contrastive Pragmatics. *In*: ÖSTMAN, J.-O.; VERSCHUEREN, J. (Org.). **Handbook of Pragmatics**. Amsterdam: John Benjamins, 2016. Disponível online <<https://benjamins.com/online/hop/articles/hop.20.con18>>. Acesso em: 27 out. 2020.

MARCADORES PRAGMÁTICOS, LIVROS DIDÁTICOS E ENSINO

Aurélia Leal Lima Lyrio¹
Antônio Suárez Abreu²

Resumo: Os marcadores pragmáticos são componentes cruciais no discurso oral, e sua ausência na conversação tornaria o discurso inadequado ou até mesmo rude (BRINTON, 1996), como demonstram várias pesquisas feitas com aprendizes de inglês em níveis avançados (NIKULA, 1996; PIIRAINEN-MARSH, 1995; LYRIO, 2009). Em vista disso, refletimos sobre a necessidade de ensino dessas expressões a aprendizes de língua estrangeira e, para completar e corroborar nossas reflexões investigamos a presença de marcadores da oralidade em diálogos de dois livros didáticos de inglês como língua estrangeira, bem como a presença de atividades que possibilitem seu uso, já que o livro didático direciona as ações do professor na maioria das vezes. (LYRIO, 2014). Nossos resultados revelaram uma diversidade significativa de marcadores, assim como atividades que propiciam o seu uso. Nosso arcabouço teórico tem como base os estudos de Schiffrin (1987), Fraser (2015, 2009, 1999, 1996), Keller (1979), Schorup (1999, 1985), Erman (1992), Östman (1981), Nikula (1996), Brinton (1996); Jucker (1997), Holmes (1986), Aijmer, (2004), Fischer (2014), Molina e Romano (2012), Lee (1987) e Taglicht (2001).

Palavras-chaves: Marcadores Pragmáticos. Livro Didático. Ensino e Aprendizagem de Inglês Língua Estrangeira.

Abstract: Pragmatic markers are crucial components of oral discourse, since their misuse or lack thereof at the pragmatic level renders the discourse inappropriate or even rude (BRINTON, 1996, p. 35-36), as demonstrated by research carried out with advanced learners of English (NIKULA, 1996; PIIRAINEN-MARSH, 1995; LYRIO, 2009). For that reason, we reflect on the necessity of teaching such expressions to learners of English as a foreign language, and to complete and corroborate our reflection we investigated the markers of oral discourse in dialogues of two English textbooks, and the presence of activities which make their use possible as well, since the textbook is the basis of teachers' actions most times. (LYRIO, 2014). Our findings revealed a rich diversity of markers and activities addressing their use. Our theoretical framework is grounded on the research undertaken by Schiffrin (1987), Fraser (2015, 2009, 1999, 1996), Keller (1979), Schorup (1999, 1985), Erman (1992), Östman (1981), Nikula (1996), Brinton (1996), Jucker (1997), Holmes (1986), Aijmer, (2004), Fischer (2014), Molina e Romano (2012), Lee (1987) e Taglicht (2001).

Keywords: Pragmatic Markers. Textbook. Teaching and Learning English as a Foreign Language.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Centro de Ciências Humanas e Naturais. Departamento de Línguas e Letras. E-mail: aurelialyrio@hotmail.com; aureliallyrio.al@gmail.com.

² Professor Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Atualmente, é professor da Faculdade de Medicina e Odontologia SLMANDIC, em Campinas, SP. E-mail: tom_abreu@uol.com.br

Considerações iniciais

Os marcadores pragmáticos são expressões também conhecidas por uma variedade de termos, tais como marcadores conversacionais, conectivos discursivos, operadores discursivos, conectivos pragmáticos, conectivos frasais e *cuephrases*³ (FRASER, 1999, p. 931). Schiffrin (1987) denomina-os de marcadores discursivos⁴, Keller (1979) chama-os de *gambitos*⁵ e Marcuschi (1986) considera-os expressões da fala. Schorup (1985) os nomeia de partículas discursivas⁶, Erman (1992) de expressões pragmáticas⁷, Östman (1981) de partículas pragmáticas⁸ e dispositivos pragmáticos⁹, Nikula (1996) de *modificadores de força pragmática*.¹⁰ Temos ainda *dispositivos discursivos, sinais de feedback, dispositivos de mudança e mecanismos de estruturação do discurso*¹¹ (FISCHER, 2014, p. 271). Brinton explica que marcador discursivo seja talvez o termo mais comum entre os sugeridos (BRINTON, 1996, p. 29), mas também menciona outros tais como *conectivos, continuadores, preenchedores, fumbles, expressões pragmáticas, partículas pragmáticas, dêiticos discursivos*,¹² entre outros, alguns deles já mencionados aqui.

A maioria dos autores considera que os marcadores são multifuncionais, o que resulta como constatamos, em uma variedade de termos para designá-los, assim como em uma variedade de definições. A literatura sobre marcadores traz uma gama de justificativas para o uso de um ou de outro termo. Brinton (1996), no entanto, prefere os termos marcadores pragmáticos, uma vez que eles abrigam funções textuais e interacionais.

³*Discourse connectives, discourse operators, pragmatic connectives, sentence connectives, and cue phrases.*

Cuephrasessão expressões que ligam partes do discurso e sinalizam relações semânticas no texto.

⁴*discourse markers*

⁵*gambits*

⁶*discourse particles*

⁷*pragmatic expressions*

⁸*pragmatic particles*

⁹*pragmatic devices*

¹⁰*pragmatic force modifiers*

¹¹*discourse tokens, feedback signals, change-of-state-tokens, discourse structuring devices*

¹²*connectives, continuers, fillers, fumbles, pragmatic expressions, pragmatic particles, discourse-deictic items* (BRINTON, 1996, P. 29).

Fumbles significa falsos começos, ou seja, funcionam para o falante como uma pausa, a fim de dar-lhe tempo de repensar a mensagem.

Fraser (1999) explica que *não há uma concordância em relação à definição [dos marcadores pragmáticos] ou em relação ao seu funcionamento*¹³ (FRASER, 1999, p. 931). Ele argumenta que *com exceção de alguns casos idiomáticos, [marcadores discursivos] são expressões derivadas da classe sintática das conjunções, advérbios, ou sintagmas preposicionais [...]*¹⁴ (FRASER, 1999, p. 946). Ele argumenta ainda que *os marcadores são geralmente expressões lexicais que não contribuem para o conteúdo proposicional da frase, mas sinalizam diferentes tipos de mensagens*¹⁵ (FRASER, 1999, P. 936). Em Fraser (1996, p. 168), o autor explica que o que define se uma expressão é ou não um marcador pragmático é se ela sinaliza as potenciais intenções comunicativas do falante (FRASER, 1996, p. 168). Ele conclui que *os marcadores pragmáticos derivam de todos os segmentos da gramática. Verbos, substantivos e advérbios, assim como expressões idiomáticas [...]*¹⁶ (FRASER, 1996, p. 170). Tal fato aumenta consideravelmente esse universo, incluindo até mesmo partículas questionativas e marcadores de boatos (It is claimed, reportedly, it appears, entre outros).

Schiffrin (1987), por outro lado, define os marcadores discursivos como *elementos sequencialmente dependentes que mantêm unidades de conversação* (SCHIFFRIN, 1987, p. 31)¹⁷.

Marcuschi (1986) define-os, explicando que os marcadores conversacionais não representam uma classe gramatical específica e podem ser [...] *a) verbais, b) não verbais e c) suprasegmentais* (MARCUSCHI, 1986, p. 61). Entre os marcadores [...] *não verbais ou paralinguísticos [estão] o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação. Eles [...] têm um papel fundamental na interação face a face. Estabelecem, mantêm e regulam o contato [...]* (MARCUSCHI, 1986, p. 63).

No entanto, há também uma discordância entre os pesquisadores em relação às formas que podem ser consideradas como marcadores discursivos (FISCHER, 2014; FRASER, 2009; BRINTON, 1996). Fischer (2014) menciona que

¹³*There is no agreement on how they are to be defined or how they function.*(FRASER, 1999, p. 931

¹⁴*with the exception of a few idiomatic cases, are expressions drawn from the syntactic classes of conjunctions, adverbials, or prepositional phrases* (FRASER, 1999, p. 946).

¹⁵*These pragmatic markers, usually lexical expressions, do not contribute to the propositional content of the sentence but signal different types of messages.*

¹⁶*[...] pragmatic markers are drawn from all segments of the grammar. Verbs, nouns and adverbs as well as idioms [...]*.(FRASER, 1996, p. 170).

¹⁷*sequentially dependent elements which bracket units of talk.*(SCHIFFRIN, 1987, p. 31).

(...) os aspectos estruturais que caracterizam os marcadores são tão diversos que não permitem nenhum tipo de categorização que faça justiça ao comportamento de marcadores específicos, nem a criações ad hoc e comportamentos não verbais, ou seja, não há critérios formais ou semânticos confiáveis para distinguir diferentes marcadores discursivos.¹⁸ (FISCHER, 2014, p. 271).

Como mencionado anteriormente, Fraser (1999) cita *conjunções, advérbios, ou sintagmas preposicionais*, enquanto Schiffrin (1987) também considera como marcadores, interjeições e expressões não verbais. Após discutir as inúmeras propostas de definição de marcadores, assim como os problemas em se delimitar seu escopo, Fisher (2014) chega à conclusão de que *os marcadores discursivos constituem uma ampla e extremamente heterogênea classe de itens com limites vagos*¹⁹ (FISHER, 2014, p. 288).

Em relação à sua multifuncionalidade, podemos citar uma gama variada de funções, entre elas: *Organização da interação, articulação do texto e indicação da força ilocutória* (MARCUSCHI, 1986, p.1); Conhecimento atributivo/Polidez positiva que é uma das muitas funções de *you know* (HOLMES, 1986); Conhecimento compartilhado/incontestável, outra função de *you know* (HOLMES, 1986; ÖSTMAN, 1981); *Expansão de ideias* que é uma das funções de *I mean* (SCHIFFRIN, 1987); Reparo de substituição/Polidez negativa também de *I mean*. (SCHIFFRIN,1987); Sinalização de indiferença como *maybe, I suppose*; Sinalização de solidariedade: *I'm sure* e *really*²⁰ (NIKULA, 1996, p. 21); Indicação do nível de formalidade da interação: *sort of ,whatever, you know*²¹, entre outros, que indicam um estilo informal, contribuindo para o grau de intimidade da relação (NIKULA, 1996, p. 21); *As it were, I presume*²², entre outros, são marcadores encontrados em situações formais.

Justificativa

¹⁸[...] *the structural features that characterize discourse markers are so diverse that they do not allow for any sort of categorization that can do justice to the behavior of individual discourse markers, nor to ad hoc creations and non-verbal creations, that is, there are no reliable formal or semantic criteria to distinguish between different discourse markers.* (FISCHER, 2014, p. 271).

¹⁹[...] *discourse markers constitute a broad, extremely heterogeneous class of items with fuzzy boundaries* (FISCHER, 2014, p. 288).

²⁰ Tenho certeza, realmente.

²¹ De certo modo, o que quer que seja você sabe. O significado da última expressão aqui colocada é apenas literal. A expressão é rica e tem sentidos diversos de acordo com o contexto.

²² Como se fosse, eu presumo.

Os marcadores pragmáticos são de suma importância tanto no discurso escrito como no oral. As interações interpessoais são marcadas no cotidiano pela sua alta frequência. Brinton (1996) comenta que os marcadores são opcionais ou até mesmo supérfluos, em nível gramatical e semântico. No entanto, não é o que acontece pragmaticamente. No nível semântico ou gramatical, eles podem ser omitidos e ainda assim o discurso ser gramaticalmente aceitável. No nível pragmático, essa ausência causaria muitos problemas: *o discurso seria julgado não natural, estranho, inadequado, desarticulado, dogmático, antipático e principalmente grosseiro no contexto comunicativo*²³ (BRINTON, 1996, p. 35-36), como demonstram muitas pesquisas que investigaram o uso de marcadores por falantes não nativos de inglês, e.g., Nikula, (1996), Piirainen-Marsh (1995) e Lyrio (2009).

Como já mencionamos em outros trabalhos (LYRIO, 2012), os erros gramaticais são mais aceitáveis do que os pragmáticos. *Os falantes nativos geralmente compreendem os erros gramaticais dos não nativos, e estão até mesmo dispostos a ajudá-los, adaptando e simplificando seu próprio discurso para facilitar a comunicação* (NIKULA, 1996, p. 31)²⁴. *[Contudo] falhas pragmáticas tendem a refletir de maneira ruim na pessoa. Ou seja, os falantes podem ser considerados intencionalmente rudes, insensíveis e não cooperativos se falharem pragmaticamente* (NIKULA, 1996, p. 31)²⁵.

Esse uso indevido dos marcadores por falantes não nativos se explica pelo fato de que o uso que fazemos da linguagem está atrelado à nossa cultura, tanto que a realização dos atos de fala varia de acordo com a cultura. Wierzbicka (1991) explica que

(...) culturas diferentes e línguas diferentes têm atos de fala diferentes. As formas usadas pelos falantes para fazer pedidos, dar conselhos, expressar opiniões, pedir desculpas, etc. podem variar de uma língua para outra, uma vez que os atos de fala refletem as normas culturais das línguas que representam. (WIERZBICKA, 1991, p. 26)²⁶.

²³ *the discourse [would] be judged unnatural, strange, inadequate, disjointed, dogmatic and rude especially*” (BRINTON, 1996, p. 35-36).

²⁴ *Where native speakers usually adopt an understanding to grammatical errors, being often willing to go a long way in adapting and simplifying their own speech to ease communication.* (NIKULA, 1996, p. 31).

²⁵ *That is, speakers may be regarded as intentionally rude, insensitive and uncooperative if they fail to be pragmatically appropriate.* (NIKULA, 1996, p. 31).

²⁶ *[...] different cultures, and different languages have different speech acts. Surface forms used by speakers to make requests, give advice, express opinions, apologize etc. may differ from language to*

O mesmo acontece com os marcadores pragmáticos. Marcadores semelhantes podem ter funções interpessoais diferentes em culturas diferentes, devido a normas culturais distintas nas diversas línguas. Em um estudo realizado em 2009, detectamos que um grupo de aprendizes brasileiros de inglês usava os marcadores *you know* e *I mean*, literalmente, em contextos que requeriam funções específicas. O conceito de face positiva e negativa (BROWN e LEVINSON, 1978) também depende da cultura.

Por tais motivos, é relevante que reflitamos sobre o ensino dessas expressões a aprendizes de uma língua estrangeira – inglês no nosso caso – uma vez que, como já mencionamos, tem sido verificado em várias pesquisas um uso bastante indevido ou mesmo uma total ausência de marcadores no seu discurso. Tais dados justificam plenamente a instrução. Para tal, consideramos pertinente pesquisar a presença de marcadores pragmáticos da oralidade em diálogos de um livro didático de inglês, já que o livro didático funciona como um guia para o professor. De um modo geral, o professor de língua estrangeira segue o livro didático adotado pela instituição de ensino. As atividades e exercícios presentes são seguidos com pouca ou nenhuma variação. Tal fato se dá porque geralmente o professor se sente na obrigação de seguir o livro à risca, já que a suplementação implicaria mais tempo o que poderia por em risco o cumprimento do programa (LYRIO, 2014, p. 291).

Frequentemente, esses materiais didáticos não apresentam marcadores pragmáticos nos diálogos e, mesmo quando o fazem, não são incorporados efetivamente às atividades propostas pelo livro. Como a importância dos marcadores não é sinalizada no manual do professor, ele os ignora e, com isso, oportunidades de aprendizagem e de aperfeiçoamento se perdem, o que nunca deveria acontecer, tendo em vista o caráter essencial dos marcadores na interação interpessoal.

Embora se acredite que parte do conhecimento pragmático na língua meta²⁷ possa vir do conhecimento pragmático universal, não podemos afirmar que isso acontecerá, pois, procedimentos pragmáticos são veiculados por construções específicas em cada língua particular. Kasper (1997) menciona que nem sempre os

language, since speech acts reflect the cultural norms of the languages they represent [...].(WIERZBICKA, 1991, p. 26).

²⁷Em aprendizagem de língua estrangeira, consideramos como língua alvo ou língua meta, a língua que é objeto de estudo por um aprendiz.

aprendizes fazem uso desses recursos. Por isso, advoga em favor da instrução pragmática como forma de conscientização do que, a seu ver, os aprendizes já sabem.

Os livros escolhidos foram os Top Notch: *English for Today's World*, 3A e 3B, de Joan Saslow e Allen Ascher (2015), da Pearson.

Esses são livros adotados no Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Espírito Santo. Os dois são dados nos níveis Inglês 7 e 8 respectivamente. Esses são níveis intermediários que correspondem ao nível B1 do Quadro Comum Europeu.

Para completar e corroborar nossas reflexões acerca do ensino de marcadores pragmáticos, a aprendizes de inglês como língua estrangeira (ILE), também investigamos se as atividades propostas nos livros analisados propiciam aos aprendizes oportunidades para praticar os marcadores pragmáticos presentes nos diálogos, para que possam aprender a usá-los e, dessa forma, incorporá-los ao uso diário da língua.

Metodologia

Esta é uma pesquisa de cunho exploratório e interpretativo, mas também com alguns dados quantitativos. Configura-se, portanto, como uma pesquisa híbrida (DÖRNYEI, 2007).

O modelo interpretativo é próprio para a análise pragmática, que requer sensibilidade a variáveis tais como o contexto em que o fenômeno é investigado, o contexto de interações – caso esses sejam alvo da pesquisa – as relações de poder entre os interactantes e as entonações das conversas, entre muitas outras. Ostman (1981, p. 13), explica que o *contexto* – tanto o situacional, como o textual – *devem ser sempre levados em consideração*²⁸.

Além disso, a identificação de marcadores pragmáticos requer uma análise interpretativa, tendo em vista não apenas sua polissemia, mas também a necessidade de interpretação das intenções do falante no contexto específico. Eles não contribuem para o significado do conteúdo proposicional do enunciado (FRASER, 2009). Portanto, expressões que, aparentemente, não pertencem a essa classe são marcadores em potencial, ou seja, assim funcionam, dependendo do contexto e das intenções do locutor.

²⁸ [...] context – both situational and textual – always has to be taken into account (OSTMAN, 1981, p. 13).

Conseqüentemente, empreendemos nossa análise com base na literatura sobre as funções dos marcadores encontrados. A partir daí, fizemos as interpretações considerando os contextos nos quais eles ocorrem, ou seja, as interações.

Os dados quantitativos são importantes, uma vez que eles nos dão a dimensão da presença dos marcadores nos livros analisados. Esses dados são fundamentais para a avaliação de qualquer livro didático, tendo em vista a relevância dos marcadores pragmáticos conforme especificamos na justificativa desse trabalho. Entretanto, nos limitamos a quantificar esses dados. Não os submetemos à análise estatística, em virtude de serem em número pequeno.

Os livros analisados

Os livros Top Notch 3A e 3B são divididos em cinco unidades. Cada unidade é subdividida em uma apresentação prévia, denominada "Preview", quatro lições e em uma seção de revisão chamada "Review". Cada unidade traz um tema e os objetivos comunicacionais que prevalecem na unidade em questão, ou seja, os assuntos enfocados nos diálogos e exercícios de toda a unidade obedecem ao tema proposto.

A apresentação prévia começa com um texto ou com fotos com pequenos textos sobre o tema; uma atividade de discussão com perguntas para que os alunos discutam o assunto; um diálogo com as fotos das duas pessoas envolvidas, que é denominado "Photostory", e atividades sobre esse diálogo. Essas atividades consistem em perguntas específicas sobre o diálogo, exercícios estruturais nos quais os alunos devem preencher um quadro e discussão. Nessa atividade de discussão, os alunos devem explicar sua opinião, o que lhes dá oportunidade de se expressar livremente.

As lições contêm os seguintes componentes: um modelo de conversa, (Conversation Model) que consiste em um diálogo, uma seção denominada ritmo e entoação (Rhythm and Intonation) relativa ao diálogo do modelo, uma parte explicativa de gramática com exercícios estruturais, uma seção sobre pronúncia (Pronunciation), uma de compreensão auditiva (Listening comprehension), uma de vocabulário, outra seção de conversa chamada ativador de conversa, (Conversation Activator), para que os alunos pratiquem a conversa apresentada no modelo de conversa. São dados alguns modelos de frases, mas os alunos devem personalizar o modelo. Em alguns casos, os alunos devem encenar uma conversa. Em algumas unidades, no lugar do ativador de conversa (Conversation Activator), há uma atividade

de discussão, (Discussion), com sugestões sobre o que discutir dentro do tema da unidade.

Esses componentes não estão necessariamente apresentados nessa ordem. Algumas lições se iniciam com um modelo de conversa, outras com vocabulário, outras com a parte gramatical, e outras com um texto seguido de perguntas sobre o conteúdo, mas todas apresentam oportunidades para que os alunos conversem. Além disso, nem todas apresentam todos esses componentes.

A revisão é composta por exercícios estruturais e ainda por uma revisão oral. Aqui os aprendizes devem contar uma história baseados nas fotos, e, além disso, criar uma conversa para os personagens das fotos. Os marcadores pragmáticos foram levantados dos diálogos (Photo Story) da apresentação prévia (Preview) e dos modelos de conversa (Conversation Model) das diversas unidades.

Resultados

Marcadores encontrados

Os resultados obtidos são bastante satisfatórios. Verificamos que os livros Top Notch, tanto o 3A como o 3B, apresentam uma variedade de marcadores pragmáticos, conforme mostra a tabela abaixo. Nessa listagem, os marcadores encontram-se descontextualizados, por não ser possível inserir aqui todos os contextos nos quais se encontram, devido ao escopo do trabalho. Em vista disso, gostaríamos de frisar que é comum depararmos-nos com listas de marcadores pragmáticos dessa forma²⁹.

Tabela 1: Comparação das frequências de cada marcador nos dois livros

Marcadores Pragmáticos TopNotch "3 A"	Frequência	Marcadores Pragmáticos Top Notch "3 B"	Frequência	Total
1- Well	16	1- Well	18	34
2- Just	3	2-Just	8	11
3- Actually	3	3- Actually	6	9
4-Really	6	4- Really	2	8
5- So	4	5- So	4	8
6-I think	4	6- I think	2	6
7-Sure	1	7- Sure	5	6

²⁹ Vide Aijmer, K, 2004, p. 178, entre outros.

8- Hey	2	8- Hey-	2	4
9- Might	4	-----	-----	4
10- Absolutely	2	9- Absolutely	1	3
11- Oh	2	10- Oh	1	3
12- You know	1	11- You know	2	3
13- Definitely	1	12- Definitely	1	2
14- Wow	1	13- Wow!	1	2
15- Pretty	1	14- Pretty	1	2
16- Though	1	15- Though	1	2
-----	-----	16- No kidding	2	2
17- Luckily	1	-----	-----	1
18- Unbelievably	1	-----	-----	1
19- I wonder if	1	-----	-----	1
20- I'm afraid	1	-----	-----	1
21- Gee	1	-----	-----	1
22- Maybe	1	-----	-----	1
-----	-----	17- Specifically	1	1
-----	-----	18- Suppose	1	1
-----	-----	19- Totally	1	1
-----	-----	20- I guess	1	1
-----	-----	21- How come?	1	1
-----	-----	22- Spectacular	1	1
-----	-----	23- Hello	1	1
-----	-----	24- Oops	1	1
		25- How about?	1	1

Fonte: Os autores (2020).

O livro Top Notch 3A apresenta 22 marcadores pragmáticos diferentes. Ao todo, temos uma frequência de 58 vezes, enquanto o TOP NOTCH "3 B" apresenta 25 marcadores diferentes, que perfazem 66.

Desses, como podemos ver o marcador com a maior frequência é *well* com 34 ocorrências, 16 no Top Notch 3A e 18 no Top Notch 3B. A partir daí, as frequências caem bastante.

Todos esses marcadores presentes nos dois livros são igualmente importantes, uma vez que desempenham funções específicas no discurso. Seria, portanto, ideal que falássemos sobre as funções de cada um individualmente, assim como sobre as funções realizadas nos diálogos analisados. No entanto, como tal descrição não faz parte do escopo deste trabalho, pois excederia o número de páginas permitido, limitamo-nos a exemplificar apenas quatro marcadores nos diálogos dos livros analisados, dando um exemplo de cada um. Inicialmente escolhemos o marcador *well*, devido a sua alta frequência nos diálogos dos dois livros, em comparação com os outros marcadores que

apareceram em um número radicalmente menor. Esse fato também nos motivou a apresentar as principais funções que têm sido atribuídas a esse marcador. Quanto aos outros três marcadores, não discorreremos sobre as principais funções a eles atribuídas como fizemos com *well*, o que seria o ideal, devido ao limite do número de páginas, como já frisamos.

Funções do marcador *well*

Um dos marcadores pragmáticos que tem sido mais pesquisados e analisados é o marcador *well*, provavelmente devido tanto a sua alta frequência no discurso dos falantes de inglês, como também a suas variadas funções. Talvez essas sejam as razões pelas quais ele tenha uma alta frequência nos dois volumes do livro Top Notch, ou seja, 16 vezes no Top Notch 3A e 18 no 3B.

Há um grande número de estudos sobre esse marcador. No entanto, muitos divergem em relação às suas funções e significados, possivelmente devido à sua polissemia. Em função do escopo limitado do trabalho, mencionaremos aqui as contribuições de apenas três autores, Jucker (1997), Schiffrin (1987) e Schourup (1985).

Jucker (1997, p. 93) distingue o marcador *well* do advérbio e do adjetivo como ele é usado em nível proposicional, exemplificando como *well-educated* e *all is well*. Ele explica que, como marcador, *well* tem funções textuais e interpessoais e que essas duas não se excluem, estando presentes em todos os usos do marcador *well*. No entanto, uma delas sempre predomina sobre a outra, o que permite uma categorização. Para explicar as funções textuais e interpessoais, ele cita Brinton (1995): [...] *De um modo geral, na modalidade textual, o falante estrutura o enunciado como texto, enquanto que na modalidade interpessoal, o falante expressa atitudes e avaliações subjetivas, assim como reconhece e mantém uma interação social com o ouvinte.* (BRINTON, 1995, p. 380, apud JUCKER, 1997, p. 93)³⁰.

Jucker reconhece as diferentes categorizações desse marcador, mas considera que a maioria pode ser enquadrada nas que ele propõe, ou seja, nas quatro funções do marcador *well* no inglês moderno. Ele cita, em termos textuais, *well* como marcador

³⁰[...] *Generally speaking, in the textual mode, the speaker structures utterances as text, while in the interpersonal mode, the speaker expresses personal attitudes and evaluations as well as acknowledges and maintains a social exchange with the hearer.* (BRINTON, 1995, p. 380, apud JUCKER, 1997, p. 93)

de estrutura, introduzindo um novo tópico, ou prefaciando o discurso indireto. Em termos interpessoais, ele menciona *well* no prefaciamento de respostas parciais, no prefaciamento de desacordos, atenuando, dessa forma, a ameaça à face e no preenchimento de pausas nas interações. Cumpre ressaltar que, segundo o autor, essa ameaça pode ser tanto à face do falante como à do ouvinte.

O autor enfatiza que, *historicamente*, o *marcador well* passou *predominantemente de um marcador textual para predominantemente interpessoal*.³¹ (JUCKER, 1997, p. 95).

Ao fazer um percurso histórico sobre as funções de *well*, Jucker encontrou que a função mais antiga de *well*, que sobreviveu até o inglês moderno, é a de marcador de estrutura, que remonta ao final do período medieval inglês. A função de atenuador da face apareceu mais tarde, mas pode ser encontrada nas peças de Shakespeare. Quanto ao desenvolvimento histórico das funções de preenchimento de pausas nas interações e prefaciamento de respostas parciais, o autor não encontrou dados, mas atesta que há alguns exemplos no nível interpessoal no inglês antigo, usos esses que parecem não ter sobrevivido até o inglês moderno. (JUCKER, 1997, p. 95).

Schiffrin (1987, p. 102) menciona que *well* é um *marcador de resposta que mantém o respondente na interação quando a contribuição que está por vir não é totalmente consoante com as opções anteriores*.³² Ela explica ainda que *well* funciona na estrutura de participação do discurso. E é justamente *porque essa função* [de marcador de resposta] *coloca o falante num status específico, respondente, que ele funciona na estrutura de participação*.³³

Ela esclarece que o marcador não possui um significado semântico inerente, o que possibilita uma variedade de funções discursivas. *Well* é geralmente comparado a *Oh*, devido à falta de significados referenciais de ambos (SHIFFRIN, 1987). Ela explica ainda que *a principal diferença é que well marca respostas em um nível*

³¹ [...] *historically the discourse marker well developed in large part along these lines, i.e., from predominantly textual to predominantly interpersonal uses.* (JUCKER, 1997, p. 95)

³² [...] *well is a response marker which anchors its user in an interaction when an upcoming contribution is not fully consonant with prior coherence options.* (SCHIFFRIN, 1987, p. 102-103)

³³ *It is because this function displays a speaker in a particular participation status-respondent- that it functions in the participation framework.* (SCHIFFRIN, 1987, p. 103)

*interacional, e Oh marca respostas em um nível cognitivo.*³⁴Ao contrário de *well*, que funciona na estrutura de participação do discurso, *oh* funciona na organização.

Citando outros autores, Shiffrin (1987) menciona ainda outras funções de *well*:

- 1- *Iniciadores de turnos* (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1974, apud SHIFFRIN, 1987, p. 102).
- 2- *Mecanismos de pré-fechamento de uma conversa* (SCHEGLOFF e SACKS, 1973, apud SHIFFRIN, 1987, p. 102).
- 3- *Mudança de tópico para outros já compartilhados e de preocupação mútua, que pode ocorrer no pré-fechamento ou durante a conversa.* (LABOV and FANSHEL, 1977, p. 156, apud SCHIFFRIN, 1987, p. 102).
- 4- *Prefaciamento de respostas que são insuficientes* (LAKOFF, 1973b, apud SHIFFRIN, 1987, p. 102).
- 5- *Prefaciamento de desacordos. Nesse contexto, o marcador se alterna com yes but e com silêncio* (POMERANTZ, 1984, apud SHIFFRIN, 1987, p. 102).
- 6- *Desacordo em relação a um pedido ou recusa de uma oferta.* (OWEN, 1983, apud SHIFFRIN, 1987, p. 102).
- 7- *Well também antecede respostas de pais aos pedidos de seus filhos, quando essas respostas são negativas.* (WOOTTON, 1981, apud SHIFFRIN, 1987, p. 102).
- 8- *Sinalização de movimentos despreferidos* (POMERANTZ, 1984, apud SHIFFRIN, 1987, p. 102).

Schourup (1985) enfatiza que devemos distinguir o marcador pragmático (que ele chama de partícula discursiva) *well* do advérbio *well* (como em *she swims well*) assim como da *degreeword* (como em *we were well into summer before the fog lifted*) (SCHOURUP, 1985, p. 64).

Ele explica que *well* tem um caráter *demonstrativo* (*evincive*) que indica que o falante está no momento examinando os conteúdos de seu mundo particular³⁵ (SCHOURUP, 1985, p. 66) [ou seja, os seus pensamentos] e que *os muitos usos distintos de well no discurso compartilham esse uso básico*³⁶ (SCHOURUP, 1985, p. 66). No entanto, para o autor, para que se explique um enunciado com esse marcador, é necessário que se responda a duas perguntas:

- (1) *No desenvolvimento sequencial de uma dada frase, enunciado, exchange, conversa etc. onde é que well ocorre?*

³⁴*The main difference is that well marks responses at an interactional level, and oh marks responses at a cognitive level.* (SHIFFRIN (1987, p. 102)

³⁵[...] *the basic evincive use of well is to indicate that the present speaker is now examining the contents of the private world.* (SCHOURUP, 1985, p. 66).

³⁶*The many distinct uses of well in discourse all share this core use, [...]*(SCHOURUP, 1985, p. 66).

2) *Por que o falante, naquele contexto e posição sequencial, em particular, escolhe chamar a atenção para a investigação do seu mundo privado?* (SCHOURUP, 1985, p. 66-67)³⁷

É com base nas respostas a essas perguntas que Schourup examina as funções que têm sido atribuídas à partícula discursiva *well*, mas sempre considerando o seu uso demonstrativo que ele considera como básico, como o mais importante. As demais funções são secundárias. Portanto, *esse uso básico persiste e subjaz a essas funções discursivas* (SCHOURUP, 1985, p. 93)³⁸. Essas funções secundárias incluem: *Well* antes de exclamações, *well* introduzindo o discurso direto, *well* indicando mudança de tópico, *well* antes de respostas, *well* antes de perguntas, *well* e reparo próprio, *well* e reparo do outro, *well* em final de sentença, *well* reduzido, *well* e elisão de narrativa e, finalmente, *well* e intenção.

A fim de defender seu ponto de vista, i.e., de que o marcador *well* possui a função principal básica demonstrativa, sendo as demais secundárias, Schourup explica que a sua abordagem visa *promover um tratamento unificado de well, que tem duas vantagens sobre os outros tratamentos*³⁹. (SCHOURUP, 1985, p. 91). Uma das vantagens, segundo o autor, é que, por esse tratamento, *só há uma partícula discursiva well, em vez de uma multiplicidade de partículas well cada uma com uma função discursiva distinta. Esse tratamento é, portanto, muito mais simples e mais abrangente do que os tratamentos existentes* (SCHOURUP, 1985, p.91)⁴⁰. A outra é que o tratamento *explica a polissemia funcional do marcador*.“

Schourup (1985) também faz outras considerações, ou seja, que apesar de *well* indicar uma consulta aos pensamentos do falante, o marcador indica apenas aquela que o falante deseja trazer à tona. Além disso, as funções de *well* dependem também da interpretação que o destinatário faz das razões do falante para trazer à tona pensamentos secretos. Como todos os aspectos pragmáticos, o contexto também desempenha um papel preponderante nas interpretações.

³⁷1) *Where in the sequential development of a particular sentence, utterance, exchange, conversation, etc., does well occur? and 2) Why does the speaker in that particular context and sequential position choose to draw attention to his or her examination of the private world?* (SCHOURUP, 1985, p. 66-67).

³⁸[...] *the basic use persists and underlies these discourse functions*" (SCHOURUP, 1985, p. 93).

³⁹ [...] *to provide a unified treatment of well which has the following advantages over previous treatments [...]* (SCHOURUP, 1985, p. 91).

⁴⁰*It maintains that there is in fact only one discourse particle well, rather than a multiplicity of particles well each with a separate discourse function. This treatment is therefore much simpler and more comprehensive than existing treatments* (SCHOURUP, 1985, p. 91).

Exemplos de funções dos marcadores *well, just, actually e you know* em diálogos dos livros Top Notch 3A e 3B.

Por questões práticas e de espaço, usamos o mesmo diálogo para exemplificar os quatro marcadores acima citados.

Situação: Uma conversa entre duas amigas sobre como uma invenção poderia ter ajudado alguém.

Leslie: *This itching is driving me crazy!*

Jody: *Look at your arm! are those mosquito bites?*

Leslie: *Yeah. Ben and I got eaten alive last weekend. We went away for a second honeymoon at this cute little bed and breakfast in the mountains, but the mosquitoes were brutal.*

Jody: *That doesn't sound very romantic. Didn't they have screens in the windows?*

Leslie: *Well, they did, but ours had a big hole, and we didn't realize it until the middle of the night. What a nightmare!*

Jody: *Too bad you didn't bring any insect repellent. There are tons of mosquitoes in the mountains this time of year. Hello!*

Leslie: *We **actually** did have some, but it **just** didn't work that well. You know how Ben is- everything has to be organic and natural and...*

Jody: *Well, with all due respect to Ben, you **just** have to bite the bullet once in a while and use the stuff that works. Whether you like it or not, the poison is effective.*

Leslie: *I agree, but Ben won't hear of it. **You know**, next time we go away for a romantic weekend, I'm packing one of those mosquito nets to hang over the bed.*

(NOTCH 3B, UNIT 8, PREVIEW, PHOTO STORY, p. 87)

Segundo Schiffrin (1987), *well* é um marcador de resposta que mantém o respondente na interação, quando a contribuição que está por vir não é totalmente consoante com as opções anteriores. O primeiro *well* no diálogo se insere nessa categoria, i.e., a resposta de Leslie à pergunta de Jody (*Didn't they have screens in the windows?*) está apenas parcialmente consoante com a pergunta, uma vez que havia um buraco na tela, e, portanto, os mosquitos podiam passar.

Por outro lado, o segundo *well* prefacia o desacordo de Jody em relação à opinião de Ben, marido de Leslie. (POMERANTZ, 1984, apud SHIFFRIN, 1987, p. 102).

O marcador *just* é o segundo mais frequente no nosso corpus. Uma de suas inúmeras funções é a que encontramos neste diálogo. Tanto na fala de Leslie, quanto

na de Jody, ele apresenta uma função enfática (MOLINA, C.; ROMANO, M., 2012; LEE, 1987). Leslie, está enfatizando que o repelente não funcionou tão bem, [...] *but it just didn't work that well*[...]. No caso de Jody, porém, ela enfatiza com veemência que Leslie precisa enfrentar o marido e usar produtos que funcionam, já que o repelente orgânico não serviu, [...] *you just have to bite the bullet once in a while and use the stuff that works* [...].

Actually vem em terceiro lugar em termos de frequência nos livros que analisamos. Ele é considerado um marcador de expectativa. Uma de suas funções é adversativa, que sinaliza *uma incompatibilidade entre a proposição com a qual está associado e com alguma proposição no contexto*⁴¹ (TAGLICHT, 2001, p.13). Essa foi à função que encontramos no diálogo acima.

Notemos que, ao proferir o marcador *actually*, Leslie está sinalizando uma ideia contrária à de Jodie, ou seja, que ela e o marido tinham repelente de insetos.

Embora *you know* tenha uma frequência muito baixa nos dois livros Top Notch, sua escolha teve como parâmetro o fato de que, como *well*, ele é um dos marcadores mais frequentes no discurso de falantes nativos da língua inglesa (NIKULA, 1996). A importância desse dado é que é mais fácil que aprendizes de inglês tenham mais acesso a marcadores muito frequentes por meio de insumos nativos em filmes e em documentários. No entanto, não conseguem distinguir as múltiplas funções neles inerentes, e passam a reproduzi-los literalmente.

No contexto cima, o primeiro *you know - You know how Ben is - everything has to be organic and natural and...*- está exercendo uma função literal. Não é um marcador pragmático. O segundo, no entanto - *You know, next time we go away for a romantic weekend, I'm packing one of those mosquito nets to hang over the bed* - é um marcador pragmático. Nesse contexto, *you know* tem a função de certeza orientada para o destinatário, ou seja, de conhecimento mútuo incontestável. É uma função de lembrete. Nessa função, o marcador vem no início do enunciado. (HOLMES, 1986). Equivale a *as you know* (ÖSTMAN, 1981). Uma vez que Leslie e Jody se conhecem, e pelo teor da conversa, durante a qual Leslie falou sobre as atitudes do marido e sobre o que aconteceu na viagem, ela acha óbvio que a amiga Jody tenha, por inferência,

⁴¹[...] *an incompatibility between the proposition it is associated with and some proposition in the context* (TAGLICHT, 2001, p.13)

conhecimento do que ela pretende fazer na próxima saída para um final de semana romântico. Por isso, usa o marcador *you know* nessa função.

Atividades dos livros que propiciam a prática dos marcadores apresentados.

Os livros apresentam várias atividades que propiciam aos alunos a prática dos marcadores apresentados, desde que o professor chame a atenção dos alunos para esse aspecto, fale sobre sua importância na conversa e os incentive a usá-los. Do contrário, eles podem passar despercebidos.

A "Discussão" presente na apresentação prévia (Preview) é uma dessas atividades. Há algumas perguntas que guiam a discussão. Elas, porém, não inviabilizam o uso dos marcadores, uma vez que os alunos devem expressar sua opinião e, portanto, podem expressar-se como quiserem. Mas é necessário que o professor seja firme, fazendo com que seus alunos discutam o tema proposto, pois, na maioria das vezes, alunos se limitam a responder a cada pergunta separadamente, em vez de debaterem o tema livremente. Vejamos o exemplo a seguir:

B- DISCUSSION. Do you prefer fiction or non-fiction? What genres? Have you ever read a book in English? How about a magazine or a newspaper? If not, what would you like to read? Why? (TOP-NOTCH 3A-UNIT 4-PREVIEW. p. 38)

Outra atividade que também oferece essa oportunidade é a "*Conversation Activator*", presente em algumas lições. Esse exercício fornece as frases iniciais para os alunos completarem, e até mesmo várias frases completas, o que nos leva a crer que aqui não há muitas chances de os alunos usarem os marcadores, naturalmente. Porém, de acordo com a atividade, os alunos devem mudar o modelo. Em algumas, os alunos devem encenar a conversa. Portanto, se bem direcionados, eles podem ampliar os modelos como quiserem ou mesmo mudá-los totalmente, assim como usar os marcadores aprendidos até aquele momento. Um ponto positivo é que alguns modelos trazem um ou dois marcadores apresentados previamente, o que é uma ótima oportunidade para que os alunos possam revê-los e praticá-los. Os modelos também dão aos alunos mais confiança para, a partir desse ponto, criar variações. Os mais tímidos, principalmente, podem se beneficiar muito com esse tipo de exercício. Segue um exemplo:

NOW YOU CAN: Show concern and offer help

A- CONVERSATION ACTIVATOR. With a partner, change the Conversation Model to describe other symptoms. Then change roles.

A: I'm sorry, but I don't think I can.....

B: Really? Is there anything wrong?

A: Well, actually, I don't feel very well. I.....

B:That must be..... Would you like me to.....?

A: That's really nice of you, but I'm sure I'll be fine.

B: Then call me late and let me know how you feel, OK? (TOP-NOTCH 3A-UNIT 2, LESSON 1, p. 17)

Como podemos ver, essa atividade é bem estrutural, pois o diálogo está praticamente pronto. Cabe ao professor conscientizar os alunos e direcioná-los para que eles façam a mudança mencionada. Ao lado do diálogo, temos também três pequenos quadros. Um deles, com o título *Other ways to offer to help*, mostra outras maneiras de oferecer ajuda a alguém, ou seja, dá ideias do que se pode fazer para ajudar uma pessoa. Outro, com o título *Recycle this language. Show concern*, oferece expressões que mostram preocupação, e outro menor tem o título *Don't Stop*. Como se trata da Unidade 2, que trata de questões de saúde, e essa atividade trata de descrição de sintomas, o quadro *Don't Stop* recomenda a descrição de mais sintomas e outras ofertas de ajuda. Com o direcionamento adequado do professor, os marcadores *really*, *well* e *actually*, apresentados previamente, podem aqui ser revisados e praticados de forma mais espontânea.

Todas as atividades com esse título, i.e., *Conversation Activator*, seguem esse padrão com algumas variações.

Outra atividade que propicia o uso de marcadores é a de discussão (*Discussion*) que, em algumas lições, está no lugar do ativador de conversa (*Conversation Activator*). Essa atividade, portanto, está presente tanto na apresentação prévia de cada unidade, como também em algumas lições. Ela tem o seguinte desenho:

B- DISCUSSION- Do you find any of the sayings or proverbs offensive? Why, or why not? What sayings or proverbs about weddings do you know in your own language? (TOP-NOTCH 3B, UNIT 7, LESSON 4, p. 83)

Essa atividade é baseada na anterior, denominada *Frame your ideas*. Os alunos devem, em pares, ler cada ditado ou provérbio sobre cerimônias de casamento e sobre o casamento e discutir o que eles acham que cada um deles significa. Os provérbios e ditados apresentados são:

- Marry of your son when you wish. Marry of your daughter when you can* (Italy).
- Marriages are all happy. It's having breakfast together that causes all the trouble.* (Ireland).
- Marriage is just friendship if there are no children.* (South Africa)
- The woman cries before the wedding and the man after* (Poland)
- Advice to the bride: Wear something old and something new. something borrowed, and something blue.* (United Kingdom)

Dependendo do ponto de vista de cada um, os provérbios e ditados acima podem gerar uma boa discussão, com muitas oportunidades para uso de marcadores pragmáticos.

A revisão oral também proporciona oportunidades. Os alunos devem criar conversas para os personagens da atividade, fazer uma apresentação do tema em foco para a turma, descrever algum lugar. Eles devem usar os pontos gramaticais dados na unidade, o que não inviabiliza o uso de marcadores. Devem, também, obedecer ao tema em questão. Segue um exemplo:

ORAL REVIEW
PAIR WORK

2. *Create a conversation between the receptionist in the doctor's office and the man on the phone in the pictures below. Make an appointment. Start like this:*

A: *Hello. Can I help you?*

B: *I wonder I might be able to...* (TOP NOTCH 3A, UNIT

2, REVIEW, p. 25)

[...]

Os modelos têm a função de lembrar aos alunos os aspectos gramaticais aprendidos e, acreditamos, dar-lhes confiança para usá-los no decorrer da atividade.

Mais uma vez, gostaríamos de enfatizar que, para que os alunos discutam naturalmente, tendo, dessa forma, a chance de usar os marcadores apresentados no livro, é necessário o direcionamento e tolerância do professor. Discutimos esses aspectos na conclusão.

Conclusão

Ao contrário do que pressupunhamos, os livros Top Notch 3A e 3B apresentam uma gama variada de marcadores pragmáticos, como demonstra a tabela na seção dos resultados.

Esses marcadores, alguns com uma frequência significativa, são apresentados em funções e contextos variados, em diálogos que demonstram bem as funções que os autores possivelmente queriam transmitir. Além disso, os livros possuem várias atividades que propiciam a prática desses marcadores.

Com tantos marcadores presentes nos livros utilizados na instituição, bem como, atividades que proporcionam o seu uso, esses alunos têm uma oportunidade ímpar para aprender a usá-los. Mas, na realidade, essa aprendizagem vai depender muito da abordagem do professor. As atividades comunicativas mencionadas podem facilmente se transformar em exercícios mecânicos, ou seja, o aluno pode se limitar a usar as frases feitas, em respostas curtas às perguntas formuladas, em vez de discutir e ampliar naturalmente as questões apresentadas, como acontece nas conversas naturais, o que aumentaria a possibilidade de uso dos marcadores pragmáticos. Cumpre ao professor, em grande parte, encorajá-los e motivá-los para que se sintam à vontade para agir dessa forma. Um outro ponto é que o professor deve também conscientizar seus alunos sobre a naturalidade da ocorrência de erros no discurso de aprendizes de uma língua estrangeira. Muitos aprendizes têm relutância em se expressar na língua alvo, com medo de errar e, dessa forma, não desenvolvem a competência comunicativa adequadamente. Outro aspecto de extrema relevância é que é preciso que o próprio professor tenha conhecimento da polissemia dos marcadores pragmáticos, o que geralmente não ocorre. Esse é um sério problema no ensino de línguas estrangeiras. Geralmente, quando se trata de um professor não nativo, ele pode ter as mesmas dificuldades de seus alunos. Mesmo quando o professor é falante nativo da língua alvo, essas questões são problemáticas, uma vez que ele pode não ter esse conhecimento.

Mas, devemos também considerar que a boa vontade e disposição para participar ativamente nas aulas por parte do aluno depende muito da individualidade de cada aprendiz. As variáveis são muitas, como os diversos fatores de personalidade, que incluem autoestima, capacidade de correr riscos, inibição, motivação, entre muitos outros. Mais uma vez, é necessário que os professores de línguas possuam conhecimento delas, para que tenham condições de superar esses obstáculos. Mas, para isso, é necessário também que tenham um conhecimento sólido das complexas variáveis que envolvem a aprendizagem de uma língua estrangeira. Como diz Brown

(1994, p. 15), *não podemos ensinar eficazmente se não entendermos as variadas posições teóricas*⁴².

Enfim, a alta frequência dos marcadores pragmáticos no discurso do cotidiano, bem como sua importância nas interações, justifica plenamente sua presença em materiais didáticos, e, conseqüentemente, sua aprendizagem. É de suma importância que promovamos uma conscientização desses aprendizes em relação à polissemia dessas expressões, assim como sua internalização. Dessa forma, poderemos contribuir para o aperfeiçoamento do conhecimento de nossos aprendizes.

Referências

AIJMER, K. Pragmatic markers in spoken interlanguage. **Nordic Journal of English Studies**. Gothenburg, v. 3, n. 1, p.173–190, 2004.

BRINTON, L. J. **Pragmatic markers in English**: grammaticalization and discourse functions. New York: Mouton de Gruyter, 1996.

BROWN, D. H. **Principles of Language Learning and Teaching** (4th edition) U.S.A: Longman, 1994, p 15.

BROWN, P.; LEVINSON, S. Universals in language usage: Politeness phenomena. In: GOODY, E. N. **Questions and politeness**. New York: Cambridge University Press, 1978, p. 56-323.

CRIPER, C.; WIDDOWSON, H.G. Sociolinguistics and language teaching. In: ALLEN, J.P.B.; CORDER, S.P. **Papers in Applied Linguistics**. London: Oxford University Press, 1975, p. 155-182.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ERMAN, B. Female and male usage of pragmatic expressions in same-sex and mixed-sex interaction. **Language Variation and Change**, v. 4, n. 2, 1992, p. 217-234.

FISCHER, K. Discourse Markers. In: SCHNEIDER, K; BARRON, A. (Ed.). **Pragmatics of discourse**, Berlin: De Gruyter Mouton, v. 3, 2014, p. 271-294.

FRASER, B. The combining of discourse markers: a beginning. **Journal of Pragmatics**, v. 86, 2015, p.48-53.

_____. An account of discourse markers. **International Review of Pragmatics**, v. 1, p. 1-28, 2009.

⁴²*You cannot teach effectively without understanding varied theoretical positions.*

_____. What are discourse makers? **Journal of Pragmatics**, v. 31, n. 7, p. 931-952, 1999.

_____. Pragmatic markers. **Pragmatics**, v. 6, n. 2, p. 167-190, 1996.

HOLMES, J. Functions of *you know* in women's and men's speech. **Language in Society**, [S.l.], v.15, n. 1, p. 1-22, 1986.

JUCKER, A. H. The discourse marker *well* in the history of English. **English Language & Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 91-110, 1997.

KASPER, G. **Can pragmatic competence be taught?** Second language teaching & curriculum center. Hawai: University of Hawai, 1997.

KELLER, E. Gambits: conversational strategy signals. **Journal of Pragmatics**, North-Holland, v. 3, n. 3-4, p. 219- 238, 1979.

LEE, D. A. The semantics of *just*. **Journal of Pragmatics**, v. 11, n. 3, p. 377-398, 1987.

LYRIO. A.L.L. O professor de línguas e o livro didático. **Con (Textos) Linguísticos**, v. 8, n. 10.1, p. 279-292, 2014.

_____. Linguística aplicada e pragmática: a necessidade de instrução pragmática na sala de aula de língua estrangeira. In: CARMELINO, A. C.; MEIRELES, A. R.; YACOVENCO, L. C. **Questões linguísticas: diferentes abordagens teóricas**. Vitória: PPGEL/UFES, 2012, p.193-210.

_____. **A aprendizagem de marcadores pragmáticos: a eficácia da instrução com foco na forma**. Tese de Doutorado. Niterói, UFF, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MOLINA, C.; ROMANO, M. **JUST revisited: panchronic and contrastive insights**. *International Journal of English Studies*, [S.l.], v.12, n.1, p. 17-36, 2012.

NIKULA, T. **Pragmatic force modifiers: a study in interlanguage pragmatics**. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1996.

ÖSTMAN, J-O. **You Know: a discourse-functional approach**. Amsterdam: John Benjamins, 1981.

PIIRAINEN-MARSH, A. **Face in second language conversation**. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1995.

SASLOW, J.; ASCHER, A. **Top Notch: English for Today's World**. Level 3 A. N.Y.: Pearson, 2015.

SCHIFFRIN, D. **Discourse markers: studies in interactional sociolinguistics**, 5. Cambridge: CUP, 1987.

SCHOURUP, L. C. Discourse markers. **Lingua**, Amsterdam: Elsevier, n 107, p. 227-265, 1999.

_____. **Common discourse particles in English conversation**. New York: Garland, 1985.

TAGLICHT, J. Actually, there's more to it than meets the eye. **English Language and Linguistics**, [SI], v 5, n.1, p. 1–16, 2001.

WIERZBICKA, A. Trends in linguistics. **Studies and monographs 53**. Cross-cultural pragmatics. The semantics of human interaction. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1991.

A CONSTRUÇÃO DA FACE COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA NO FILME “EL PATRÓN: A RADIOGRAFIA DE UN CRIMEN”

Araceli Covre Silva¹

Resumo: No discurso jurídico, o trabalho argumentativo é condição *sine qua non* para que os interlocutores em potencial (autor e réu) alcancem os objetivos por eles propostos. Assim, cada participante de uma interação expressa uma avaliação de si e do outro cuja construção se estabelece no evento comunicativo no qual está inserido, o que conduz à Teoria de Elaboração de Face (GOFFMAN, 1980, 2011). Associada à ideia de preservação da face, Brown e Levinson (1987 [1978]) apresentam a teoria da Polidez, na qual há atos que ameaçam as faces dos interlocutores. Em textos jurídicos, cujo processo comunicativo envolve a luta por um suposto direito, é imprescindível que os interlocutores saibam construir sua argumentação. Com base nessa premissa, a proposta deste artigo é mostrar como os princípios pragmáticos dos Atos de Fala (AUSTIN, 1990 [1962]), da Face, (GOFFMAN, 1980, 2011) e da Polidez (BROWN e LEVINSON, 1987 [1978]) são essenciais para a construção de um discurso argumentativo.

Palavras-chave: Pragmática. Atos de Fala. Face. Polidez. Argumentação.

Abstract: Regarding legal discourse, the argumentative work is the *sine qua non* condition in order to make the potential interlocutors (author and defendant) achieve the goals they have proposed. Thus, each participant of an interaction expresses a self and the other evaluation whose construction is established in the communicative event in which it is inserted, what leads to the Face Elaboration Theory (GOFFMAN, 1980, 2011). Associated to the face preservation's idea, Brown and Levinson (1987 [1978]) present the theory of Politeness, in which shows acts that threaten the interlocutors faces. In legal texts, which the communicative process concerns the fight for an alleged right, it is indispensable that the interlocutors are capable to build an argumentation. Based on this premise, this article aims at showing how the pragmatic principles of Acts of Speech, (AUSTIN, 1990 [1962]), Face, (GOFFMAN, 1980, 2011) and Politeness, (BROWN and LEVINSON, 1987 [1978]) are essential for the construction of an argumentative speech.

Keywords: Pragmatic. Acts of Speech. Face. Politeness. Argumentation.

Considerações Iniciais

¹ Doutora em Linguística. Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGEL), UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: aracelicovre@hotmail.com.

A vida com justiça é que é o objeto do direito. E a vida é justa quando garantida a dignidade da experiência humana. Vida com fome não é justa nem digna. Vida com dor também não, seja qualquer a espécie de dor que acometa o homem. A vida tocada pelo medo e pela angústia é experiência malsã, mais ainda se o desequilíbrio vem de fora. (Carmen Lúcia A. Rocha)

Iniciamos nosso diálogo versando sobre a vida e o direito porque este é requisitado quando se tem um desequilíbrio nas relações sociais, quando há um embate no qual se tira de outrem o direito de viver com dignidade. Reestabelecer o convívio humano passa pelo trabalho com a linguagem, pois por meio dela manifestamos anseios, angústias, revelamos quem somos, o que nos tira ou devolve a paz. Direito e linguagem se entrecruzam, esta é condição para manifestação daquele.

Propomos neste texto, à luz da perspectiva pragmática, sob o prisma da Teoria dos Atos de Fala (AUSTIN, 1990 [1962]), da Elaboração da Face (GOFFMAN, 1980, 2011) e da Polidez (BROWN e LEVINSON, 1987 [1978]) lançar um olhar sobre o processo interativo da área jurídica tendo como pano de fundo a análise do filme *El patrón: a radiografía de un crimen*, autoria de Elias Neuman, dirigido por Sebastián Schindel, produzido em 2014, na Argentina. Nele é possível observar como as teorias elencadas são essenciais para a produção argumentativa e a defesa de um direito.

Traçamos um percurso teórico cujas bases emergem da definição de Pragmática, passando pelas concepções de atos de fala, face e polidez, para, então, delinear a interação presente na esfera jurídica, seus atores, propósitos e mecanismos de construção argumentativa.

Os vieses da Pragmática

A Pragmática é uma vertente de estudos linguísticos cujo tópico central de trabalho é a linguagem em uso. Sabemos que há outras vertentes no qual o uso também é a mola propulsora de análises, como a sociolinguística, o funcionalismo entre outras. No entanto, há que se destacar o principal fundamento do viés pragmático: a intenção do falante evidenciado nos usos linguísticos. Armengaud (2006, p. 9) revela o que exatamente se quer quando um estudioso lança um olhar pragmático sobre um objeto:

(...) uma tentativa de responder a perguntas como: que *fazemos* quando falamos? Que *dizemos* exatamente quando falamos? Por que perguntamos o nosso vizinho de mesa se ele pode nos passar o sal, quando é flagrante e manifesto que ele *pode*? Quem *fala* e com *quem*? *Quem* você acha que sou para me falar desse modo? [...] O que é uma promessa? Como alguém pode *dizer* uma coisa completamente diferente daquilo que *queria dizer*? Podemos confiar no sentido literal de uma frase? Quais são os usos da linguagem? (ARMENGAUD, 2006, p. 9, itálico no original).

Entender como se dá o processo comunicativo, como a interação acontece, quais são as reais intenções daquele que faz uso da palavra é o que rege o olhar pragmático. Se tomarmos o significado da palavra comunicação, do latim *communicare*, cujo sentido é tornar comum uma ideia, já nasce uma primeira indagação: como fazer para que a nossa ideia chegue da forma como desejamos ao outro? Como fazer com que ele compreenda a nossa intenção? Para alcançar êxito em tal empreitada, há muitas variáveis envolvidas: quem fala com quem? Há proximidade entre os interlocutores ou não? Qual o contexto dessa fala? Trata-se de uma interação pública ou privada? Essas são questões basilares para a construção de falas mais produtivas, que tenham mais probabilidade de alcançar o outro da forma como o locutor almeja.

Acreditamos que dois pilares essencialmente pragmáticos contribuem para a produção de discursos mais eficazes no processo comunicativo: a Teoria dos Atos de Fala e a Elaboração da Face, associados às estratégias de polidez. Como a intenção neste artigo é mostrar os princípios pragmáticos fundadores dessas teorias funcionando na esfera jurídica, apresentamos as teses centrais de cada uma delas.

Teoria dos Atos de fala

Austin (1990[1962]), precursor da Teoria dos Atos de Fala, inaugura, com a publicação da obra *How to do things with words*, a ideia de que todo dizer revela um fazer. Embora essa afirmação não fosse exatamente uma novidade, pois já estava presente nos estudos da ciência retórica, conforme Kerbrat Orecchioni (2005), foi com seu precursor que ela ganhou força. Os estudos de Austin evidenciavam que quando

produzimos um ato, não apenas expressamos algo, mas realizamos algo. Essa percepção define a performatividade.

Se ao dizer algo a realizamos, a tese central de Austin (1990[1962]) é o fato de que a linguagem é ação. Assim, o proferimento de qualquer sentença incide sobre alguém porque em qualquer situação de comunicação há um fazer, há uma relação entre os interlocutores que assumem funções sociais no momento da interação. As funções assumidas pelos interlocutores, bem como o local onde a comunicação se dá, definem o que pode ou não ser dito para que um ato de fala tenha validade. Logo, a preocupação austiniana não é saber a veracidade ou a falsidade de um ato, como buscavam os adeptos à lógica, mas reconhecer as condições de produção de atos que os tornem válidos no sentido de produzirem efeitos. No âmbito jurídico, por exemplo, juiz e advogados (representantes das partes processuais) são os interlocutores centrais. No espaço do tribunal, o juiz, ao proferir a sentença “eu te condeno a 10 anos de prisão” cria uma nova condição para o interlocutor: de homem livre para alguém condenado. Para que esse ato tenha validade, é imprescindível que todos os participantes dessa interação estejam investidos de papéis sociais específicos e estejam em espaços institucionais que os autorizem a exercer esses papéis.

Pelo exposto, temos que toda interação ocorre num contexto específico e esse contexto revela quem somos e como podemos nos dirigir a outrem para obtermos êxito. Para interagirmos, utilizamos atos de fala, daí conhecer suas formas e funções torna-se importante. Metodologicamente, Austin (1990[1962]) dividiu os atos de fala em três tipos:

Quadro 1 – Tipos de atos de fala

	Tipo de ato de fala	Caracterização do ato
1	Locucionário	Expressão linguística, conteúdo expreso
2	Ilocucionário	Função do ato (afirmar, perguntar, prometer etc.)
3	Perlocucionário	Efeito do ato

Fonte: A autora (2020).

É claro que esses três atos atuam conjuntamente, pois toda ação comunicativa é constituída por atos linguisticamente organizados que carregam uma intenção, e o

falante espera que essa intenção seja reconhecida pelo ouvinte. Como pontua Mari (2001, p. 95), “(...) ainda que os atos sejam construídos a partir de uma intervenção direta do locutor, que mantém compromissos com sua consecução, eles são essencialmente orientados para o outro, sendo, portanto, um objeto que requer um processo interativo por necessidade”.

Com o intuito de categorizar as formas que os atos de fala podem se revestir, de acordo com a sua força ilocucionária, Austin (1990[1962]) propõe cinco classes de proferimentos: veriditivo, exercitativo, comissivo, comportamental e expositivo. Essa proposta será ampliada por Searle (1981), mas antes de apresentá-la, vale salientar que Austin (1990[1962]), ao defender a tese de que dizer é fazer, estabelece que haja atos cuja emissão já revela um fazer, há uma ação simultânea, como sinalizamos no exemplo *eu te condeno a 10 anos de prisão*. Nesse caso, trata-se de um performativo explícito. No entanto, quando se diz *o réu é culpado*, embora não haja um performativo expresso, o proferimento foi feito e, se atendidas suas condições de sucesso (pessoas autorizadas, ritos convencionais para efetividade do ato), a performatividade ocorreu.

Há atos cuja natureza não realiza uma ação simultânea, apenas descrevem um estado de coisas, são os chamados constataivos. Contudo, não importa se um ato é performativo ou constataivo, o essencial é reconhecer que tanto um quanto o outro apresenta um propósito subjacente. A finalidade comunicativa se manifesta por meio das escolhas feitas pelo falante, com base no que ele acredita ser mais eficaz para alcançar o seu intento. Se um falante deseja que o ouvinte faça algo para ele, numa relação entre chefe e subordinado, por exemplo, ele pode valer-se da classe que Austin (1990[1962]) denominou exercitativos, pois nessa classe estão inseridas as relações de ordem.

Num primeiro momento, poderíamos até pensar que essa classificação proposta por Austin (1990[1962]) seja reducionista, considerando que as relações interacionais são complexas e, certamente, não seria possível circunscrevê-las em apenas cinco classes. Entretanto, acreditamos que o autor propõe essa classificação como uma forma de pensar a força impressa num ato de fala, pois, sendo performativo ou não, em todo ato de fala há uma intenção. Todos os atos de fala guardam uma força ilocucionária porque em todos a intencionalidade do falante se faz presente. Conforme pontuamos, Searle (1981), na esteira de Austin (1990 [1962]), sistematiza as condições de produção dos atos cujo intuito é pensar na força ilocucionária presente neles.

Quadro 2 – Tipos de atos e características

	Tipo de ato	Características
1	Assertivo	Retratam algo presente no mundo; predicam algo. Por esse motivo são estruturados em forma de afirmativas, testemunhos entre outros.
2	Diretivo	Determinam algo; formas utilizadas pelo locutor para exigir que o interlocutor faça algo. São expressos por meio de sentenças imperativas e perguntas.
3	Comissivo	Revelam a disposição do locutor para realizar algo para o interlocutor. As promessas exemplificam esse ato tipo de ato.
4	Expressivo	São atos convencionais para expressar agradecimentos, cumprimentos entre outros.
5	Declarativo	São os performativos por natureza; criam ou modificam uma situação.

Fonte: A autora (2020).

Searle (1981, p. 43) salienta que nem todos os atos têm um conteúdo proposicional, como um “ai!”, por exemplo. Considerando que os atos são expressos sempre com uma intenção e o reconhecimento da força ilocucionária pelos interlocutores é fundamental, é *mister* pontuar que “os processos utilizados em português para marcar esta força ilocucional incluem, pelo menos, a ordem das palavras, o acento tônico, a entoação, a pontuação, o modo do verbo e os verbos chamados performativos” (SEARLE, 1981, p. 43). Resta claro, então, que não só as escolhas léxico-verbais são importantes para a produção discursiva do falante, mas também a ordem das estruturas linguísticas e suas marcas entoacionais. Temos convicção de que uma comunicação mais produtiva, no sentido de ter mais probabilidade de atingir o interlocutor da forma desejada, exige que o locutor pense em quem ele é e quem é o outro no momento da interação, no contexto específico. O tipo de ato a ser escolhido depende da intenção de quem o profere e, também, das condições para proferi-lo.

A teoria dos atos de fala nos permite concluir que todo ato é controlado por regras, a produção de um ato está sempre inserida num contexto específico e esse

contexto rege o que é permitido ou não em termos de produção discursiva. Contudo, às vezes o falante tem a intenção de transgredir a norma, de burlar as convenções para um determinado fim. Esse rompimento com as normas preestabelecidas provoca reações, geram efeitos que podem ser positivos ou não. A escolha dos atos promove a construção de face positiva ou negativa dos interlocutores, como discorreremos no próximo item.

Teoria da Elaboração da Face

A Teoria de Elaboração da Face foi proposta pelo sociólogo Erwin Goffman cuja ideia fulcral é: “todo homem, sempre e em todo lugar, mais ou menos conscientemente, representa um papel” (2011, p. 27). Essa afirmativa revela que o homem é diverso, múltiplo: dependendo do ambiente no qual se encontra ele se reveste do personagem que melhor lhe convém. Essa ideia de Goffman é comumente metaforizada pela figura do teatro. Somos atores sociais, não somos os mesmos o tempo todo, ora exercemos papel de mãe, ora de amiga, ora de profissional, cada um deles requer uma atuação diferente.

As sociedades, de uma forma geral, estão organizadas dentro de padrões ritualizados. De acordo com Goffman (2011), elas

precisam mobilizar seus membros como participantes autorreguladores em encontros sociais. Uma forma de mobilizar o indivíduo para esse propósito é através do ritual; ele é ensinado a ser perceptivo, a ter sentimentos ligados ao eu e um eu expresso pela fachada, a ter orgulho, honra, dignidade, a ter consideração, tato e uma certa quantidade de apurmo. [...] A capacidade de ser limitado por regras morais pode muito bem pertencer ao indivíduo, mas o conjunto particular de regras que o transforma num ser humano é derivado de requerimentos estabelecidos na organização ritual de encontros sociais (GOFFMAN, 2011, p. 51).

Pelo exposto, por mais que cada ser tenha a sua individualidade, na convivência social há regras que precisam ser observadas. Cada pessoa tem o direito moral de esperar que seu interlocutor o trate com respeito. Vale lembrar que essas regras fazem parte de uma determinada cultura, por isso é importante mencionar que o que é considerado respeitoso em uma cultura pode não ser em outra. O que podemos

considerar como universal é o fato de os indivíduos desejarem ser bem quistos pelo outro, por isso eles reivindicam para si uma face definida como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha de ação que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular. A fachada é uma imagem do eu delimitada em termos de atributos sociais aprovados” (GOFFMAN, 2011, p. 15-16)

Os estudos goffmanianos conduzem à percepção de que, quando interagimos, assumimos uma linha de ação que nos permita expressar pontos de vista, considerando a situação, o outro e a nós mesmos. Nessa trilha, Brown e Levinson (1987) revisitam o conceito de face e assim a definem:

face é a imagem que todo membro quer reivindicar para si mesmo e consiste em dois aspectos relacionados (a) face negativa: reivindicação básica de território, reservas pessoais, liberdade de ação, liberdade de imposição; (b) autoimagem positiva (incluindo o desejo de que esta autoimagem seja apreciada e aprovada [...]) Assim, a face é algo que é investido emocionalmente e que pode ser perdido, mantido ou aprimorado² (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 61).

Brown e Levinson (1987 [1978]) partem do pressuposto de que os interlocutores têm uma face positiva e uma negativa; há um interesse mútuo de manutenção de suas faces. No entanto, nada impede que essa face possa ser quebrada, pois, para chegar ao seu objetivo comunicacional, pode ser que atacar o ouvinte seja uma estratégia do falante. A interação no ambiente jurídico certamente é um dos principais eventos comunicativos no qual romper com a cooperatividade, com harmonia das relações, com a preservação de faces seja até uma condição para conseguir o que se deseja. Nesse ambiente, as relações entre os atores sociais já estão estremecidas, quando um processo é autuado na via judicial presume-se que o acordo entre as partes não foi possível, tornando-se o acesso à Justiça necessário.

² No original lê-se: Face the public self-image that every member wants to claim for himself, consisting in two related aspects: (a) negative face: the basic claim to territories, personal preserves, rights to no distraction – i. e. freedom of action and freedom from imposition (b) positive face: the positive consistent self-image or ‘personality’ (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of) claimed by interactants. [...] Thus face is something that is emotionally invested and that can be lost, maintained, or enhanced.

Tendo em vista que o falante assume uma linha de ação e esta nem sempre é orquestrada harmonicamente, Brown e Levinson (1987 [1978]) asseguram que há formas de ameaçar a face dos interlocutores. São elas:

Quadro 3 – Atos de ameaça à face

	Atos de ameaça à face	Característica
1	Atos de ameaça à face positiva do locutor	atos que destacam a fraqueza e limitação da pessoa
2	Atos de ameaça à face negativa do locutor	atos que constroem a liberdade de ação
3	Atos de ameaça à face positiva do ouvinte	atos que criticam ou reprovam o interlocutor
4	Atos de ameaça à face negativa do ouvinte	atos que exijam uma ação do interlocutor

Fonte: A autora (2020).

Ao participar de uma interação, é possível que os atos produzidos pelos interlocutores se constituam em atos de ameaça à face tanto do falante quanto do ouvinte: admitir um erro, por exemplo, desvaloriza a face positiva do locutor na medida em que ele revela a outrem sua fraqueza; fazer uma pergunta de caráter mais íntimo a uma pessoa com quem não se tem muita intimidade (nos termos de Goffman, invasão de “território”) ameaça à face negativa do interlocutor, porque exige dele uma resposta, ao mesmo tempo em que pode ser também uma ameaça à face positiva do locutor, pois ele pode ser visto como uma pessoa indiscreta.

Brown e Levinson (1987 [1978]) assinalam ainda que os atos de ameaça à face podem ser explícitos ou não; podem conter uma expressão corretiva ou não; se houver uma expressão corretiva, ela pode revelar uma face positiva ou negativa, dependendo dos efeitos desejados e também da relação entre os participantes. Imaginemos uma situação na qual Maria queira pedir o vestido de sua amiga Joana emprestado. Um pedido como esse, por exemplo, é um ato de ameaça à face negativa do ouvinte, mas o locutor pode fazê-lo de forma reparadora (O que você acha de me emprestar seu vestido?) ou não (Me empresta seu vestido). Ressalta-se que o grau de ameaça à face está diretamente relacionado ao contexto e aos fatores de ordem psicossocial e interacional. Dentre esses fatores, Brown e Levinson (1987 [1978]) destacam: (a) a

distância social entre os interlocutores; (b) a diferença de poder entre eles; (c) as imposições culturais.

Com base nas observações de Brown e Levinson (1987 [1978]), podemos concluir que os atos são produzidos para cumprir uma dada finalidade e circular em esferas discursivas específicas. Cada uma dessas esferas tem parceiros legítimos que dela participam e, a depender da relação estabelecida entre eles e de suas intenções, os atos vão ser mais ou menos ameaçadores. O falante é quem escolhe suavizar ou não um ato; ser polido ou não depende da disposição do falante, pois é ele quem tem a posse da fala.

Se o falante tem a opção de ser polido ou não e polidez se relaciona ao “esforço empreendido para mostrar preocupação com a face do outro” (LINS e MARCHESI, 2010, p. 2381), há estratégias que contribuem para que os interlocutores preservem a face uns dos outros ou não. De acordo com Brown e Levinson (1987 [1978]), constroi-se uma polidez positiva quando se busca atender os interesses e necessidades do ouvinte, quando se evita a discordância, quando se reforça pontos de vista comuns, quando se busca incluir o ouvinte na atividade, enfim, há uma preocupação com outro, em deixá-lo confortável. Entretanto, quando não se é simpático, quando se desvaloriza as atitudes do outro ou ainda quando são feitas perguntas diretas, sem modalizações, tem-se a polidez negativa.

Tendo como alicerce o aspecto acional da linguagem (AUSTIN, 1990 [1962]), a ideia de que preservação de face é inerente a quaisquer interações (GOFFMAN, 2011), e que a polidez é parte integrante desse ambiente interacional no sentido de estar associada às regras de preservação de face para fins de harmonizar ou não as relações (BROWN e LEVINSON, 1987 [1978]), tecemos algumas considerações sobre os atos de fala presentes no filme proposto para análise.

Uma aplicação pragmática

Com base na exposição teórica, apresentamos a análise de alguns excertos do filme *El patrón: a radiografía de un crimen* guiados pelos princípios teóricos elencados. Todavia, para fins de contextualização, é preciso salientar o enredo da narrativa. A história, baseada em fatos reais, aborda a trajetória de Hemógenes, homem

humilde que vai com sua esposa para a cidade grande em busca de trabalho e de uma vida melhor. Ao chegar à cidade consegue trabalho num açougue cujo patrão, Latuada, o obriga a vender carne em mau estado de conservação. As cenas fílmicas registram as condições sub-humanas e de escravidão a que Hemógenes era submetido por Latuada. Com o passar do tempo, o empregado, por não suportar mais o ambiente opressivo no qual vivia, mata o patrão. Os trechos transcritos para análise fazem parte das cenas do processo de julgamento as quais dividimos em três blocos: (1) momento no qual uma médica entrevista Hemógenes após ele ter tentado o suicídio; (2) discurso do promotor; e (3) discurso do advogado de defesa.

Bloco 1 – Entrevista da médica com Hemógenes

No decorrer do filme constrói-se uma face positiva de Hemógenes no sentido de criar a imagem de homem trabalhador, humilde, simples e honesto, sem traços de agressividade até o momento em que ele comete o assassinato. O fato de ter matado um homem o atormentava, motivo pelo qual ele atenta contra a própria vida. No trecho a seguir, é possível perceber a autopunição do réu.

<p>Médica – Hermógenes, por que você se feriu assim? Você fez isso pensando em quê?</p> <p>Hermógenes – Na minha mulher e na minha filha. E também que matei um homem. Isso não tem perdão. Ele sofreu muito.</p> <p>Médica – Hermógenes você sente uma grande culpa pelo que fez. Isso é normal. Mas culpa e responsabilidade são coisas diferentes. Fale sobre o seu chefe. Como ele era?</p> <p>Hermógenes – Ele não era bom. Deus não o fez bom. Sempre estava zangado e mal-humorado. Nunca me disse, me cumprimentou. Ele me fez passar vergonha muitas vezes. Ele não era de ajudar os empregados.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Médica – Se seu patrão era tão ruim, por que você não foi embora?</p> <p>Hermógenes – Para onde? Onde encontrar outro emprego? Não é fácil. Assim pelo menos eu podia dar um dinheirinho a Gladys. E eu sempre pensava que as coisas acabariam melhorando. Ele prometeu o apartamento, prometeu que ia dar aumento, prometia que ia pagar o que me devia.</p> <p>Médica – Você pensa no que fez? Nas razões disso ter acontecido?</p> <p>Hermógenes – Sim. Penso. Cada dia mais.</p> <p>Médica – E o que você pensa?</p> <p>Hermógenes – Eu sempre fui alguém que dizia que matar alguém é errado. Eu penso e insisto nisso. Matar é errado, mas aconteceu logo comigo. Quando aconteceu foram apenas quinze segundos. Eu penso muito nisso. Muito mesmo. É como se eu estivesse cumprindo a minha sina.</p> <p>Médica – O seu destino era matá-lo?</p>

Hermógenes – É claro. É como se ele estivesse me preparando para isso. Ele me fez fazer coisas muito feias. É como se a minha tristeza fosse a alegria dele. Eu era escravo dele. Um escravo de confiança.

Como se trata de um diálogo circunscrito na esfera jurídica, sabemos que o ato de fala assertivo sempre estará presente e de forma preponderante porque cumpre a função de descrever um estado de coisas, seja sob a forma de pergunta, de afirmativa, entre outras. Nesse diálogo específico, as perguntas diretas, sem traços de ironia, por exemplo, são postas no sentido de buscar respostas objetivas em relação à atitude de Hemógenes, como se vê em: *Hermógenes, por que você se feriu assim? Você fez isso pensando em quê?*, ao que ele responde também de forma direta: *Na minha mulher e na minha filha. E também que matei um homem. Isso não tem perdão. Ele sofreu muito.* São atos de fala nos quais o produtor expressa seus sentimentos de culpa e ameaçam a sua face positiva sobretudo quando enuncia “matei um homem” e “isso não tem perdão”. A autopunição é percebida exatamente pela força ilocucionária revelada por meio dessas declarações. No dicionário, matar, em sua primeira acepção, é “tirar a vida de (alguém) intencionalmente; assassinar, <m. alguém com um tiro> <não matarás, diz um dos mandamentos de Deus> (HOUAISS, 2001, p. 1866). É perceptível que a carga semântica do verbo “matar” associada à negativa “não tem perdão” faz com que o interlocutor possa reconhecer não uma mera afirmação, mas uma declaração de culpa cujo ato é imperdoável.

É oportuno lembrar que, no âmbito jurídico, a interação se estabelece entre dois litigantes (autor e réu) e o juiz. No caso em tela, temos o advogado de defesa do protagonista Hemógenes e o promotor de justiça. Este tem a função de mostrar a culpabilidade do réu e aquele a inculpabilidade. Quando não é possível declarar a inocência do representado, o advogado de defesa precisa reconstruir a história com o intuito de justificar as ações do acusado e quem sabe fazer com que ele deixe de ser visto como autor do crime e passe a ser vítima. Essa transfiguração de criminoso à vítima vai sendo delineada justamente pela seleção dos atos de fala e pela construção da face positiva do protagonista (empregado) e da face negativa do antagonista (patrão). Na sequência do diálogo, Hemógenes, a pedido da médica, assim descreve seu chefe: *Ele não era bom. Deus não o fez bom. Sempre estava zangado e mal-humorado. Nunca me disse, me cumprimentou. Ele me fez passar vergonha muitas*

vezes. *Ele não era de ajudar os empregados*. Trata-se de atos de fala que revelam a face negativa de Latuada, atos construídos por meio de palavras que o desqualificam (zangado, mal humorado), atos que negam boa conduta (*não era bom, nunca me cumprimentou, não era de ajudar os empregados*). As construções negativas são constantes em discursos cujo objetivo é se contrapor a um dito, é refutar uma informação, é destacar atitudes negativas de outrem. O uso do advérbio não é recorrente nos textos da esfera jurídica, justamente por funcionarem como um recurso linguístico de contraposição a um dito.

Se o empregado tinha consciência das atitudes maléficas de seu patrão, vale a pergunta proferida pela médica: *Por que você não foi embora?* Hemógenes responde com outra pergunta: *Para onde? Onde encontrar outro emprego? Não é fácil. [...] Ele prometeu o apartamento, prometeu que ia dar aumento, prometia que ia pagar o que me devia*. Sabemos que uma pergunta é um ato ilocucionário que expressa a intenção do locutor. Em outras palavras, há uma convenção aceita de que quando o falante profere uma pergunta espera uma resposta de seu ouvinte. Quando este responde com outra pergunta, muitas vezes o faz por entender que a resposta é óbvia, não foi embora porque não tinha nem lugar para ir, nem emprego. Além disso, na perspectiva do réu, como seu patrão havia prometido dar aumento e pagar o que devia, ele decidiu ficar. Essa decisão advém da promessa de Latuada, afinal trata-se de um ato que coloca o locutor numa posição de quem fará algo em favor do interlocutor. Havia uma expectativa por parte de Hemógenes de que a promessa seria cumprida.

Pela construção do diálogo entre a médica e o acusado, é possível perceber a passagem progressiva da confissão do crime ao arrependimento, pois, o réu, ao ser perguntado sobre o que ele pensa, sobre o seu destino, responde: *Eu sempre fui alguém que dizia que matar alguém é errado. Eu penso e insisto nisso. Matar é errado, mas aconteceu logo comigo. Quando aconteceu foram apenas quinze segundos. Eu penso muito nisso. Muito mesmo. É como se eu estivesse cumprindo a minha sina*. Há uma sucessão de atos assertivos os quais revelam o estado do falante. De acordo com Mari (2001, p. 113), os atos assertivos ajustam-se numa direção palavra-mundo porque “são palavras que se ajustam a um determinado estado de coisas previamente ocorrido no mundo”.

As asserções evidenciam fatos, por isso são fundamentais para as construções discursivas. Além disso, elas podem ser revestidas sob a forma de uma afirmação, de

um testemunho, de uma suposição, entre outras. No discurso jurídico, asserções são preponderantes dado esse caráter de exposição de ocorrências do mundo, de representação do real, ou pelo menos do que se acredita ser real e existir no mundo. As respostas dadas por Hemógenes são predominantemente assertivas, pois revelam o seu pensar sobre os acontecimentos, sobre suas ações. O discurso do promotor segue essa mesma linha assertiva. Vejamos:

Bloco 2 – Discurso do promotor

Tendo analisado todos os elementos e ouvido os especialistas e testemunhas fica claro que o motor do crime é o ódio do réu contra o seu empregador. Ele o responsabiliza por suas frustrações e fracassos pensando que sua morte acabaria com seus problemas. No momento anterior ao fato não ocorreu nenhuma violência física ou verbal. O réu reagiu de forma fria, calculista, com aleivosia, sem que a vítima tenha tido chance de se defender, pois a primeira apunhalada foi desferida à traição. Pelas razões expostas, solicitamos a condenação de Hermógenes Saldívar como autor do delito de homicídio qualificado à pena de prisão perpétua ao pagamento das custas processuais.

Conforme já salientado, o promotor tem a função de acusar o réu e pedir a sua condenação. Na história em análise, trata-se de um réu confesso, logo, em primeira análise, não há necessidade de provas materiais, não há o que ser questionado, não há motivo para suscitar dúvidas. Assim, é preciso apenas, nesse arremate da audiência, retomar os fatos e, com base neles, culpar o acusado. É exatamente isso que mostra o discurso da promotoria, ele se vale da fala de Hemógenes, por meio de um discurso indireto, (*Ele o responsabiliza por suas frustrações e fracassos*) e descreve sua atitude (*O réu reagiu de forma fria, calculista, com aleivosia, sem que a vítima tenha tido chance de se defender, pois a primeira apunhalada foi desferida à traição*) quebrando a face positiva do réu no momento em que caracteriza sua reação fria, calculista, com aleivosia³ e sem chance de defesa para a vítima. O discurso é construído assertivamente, e as palavras que o compõem cumprem a função não só de relatar o acontecimento, mas também a forma como ocorreu. Os atos assertivos compostos por palavras que caracterizam o feito contribuem para a criação da imagem negativa do réu e, conseqüentemente, para o possível convencimento dos jurados de que ele não

³ Vale registrar o sentido de aleivosia descrito no dicionário é 1. *Traição ou crime cometido com falsas demonstrações de amizade; perfídia, deslealdade*; 2. *Qualidade de quem engana, atraiçoa; dolo, fraude* (HOUAISS, 2001, p.147).

apenas matou, mas o fez friamente. Cabe, então, ao advogado de defesa reverter essa imagem negativa construída pelo discurso do promotor.

Bloco 3 – Discurso do advogado de defesa

O promotor tem razão. O fato aconteceu como descrito pelo senhor. Acho que está fora de questão para todos aqui. Mas me parece que o senhor está olhando um fato isolado, um relatório frio e não um ser humano mergulhado em uma tristeza terrível. Os senhores já se perguntaram o porquê? Por que um homem tranquilo, humilde, um dia comete tal crime em plena luz do dia sem se importar com a presença de testemunhas? Já se perguntaram quem é Hermógenes Saldívar? O promotor pede prisão perpétua. Eu digo que Hermógenes já vive uma prisão perpétua. Da prisão do analfabetismo, da exclusão social, da violação de sua dignidade. A única vez que o Estado prestou atenção nele foi para rotulá-lo como “incapaz”. Os senhores viram como e onde vivia o senhor Saldívar, sabiam como ele era tratado pelo patrão. Digo “patrão” em vez de “empregador” porque nunca houve uma relação laboral. Houve apenas uma escravidão. Hermógenes nunca soube dizer qual era o salário dele.

Ele não pode ficar com o próprio nome. Saldívar recebia uma ilusão de salário no fim do mês. A ilusão de uma casa no fim do mês que nunca existiu. Era onde ele se reuniria finalmente com sua família da qual ele fora obrigado a se afastar.

O estudo psiquiátrico oficial alega que não houve violenta emoção porque no momento da agressão não houve nenhuma provocação. O promotor afirma que não houve violência antes do fato. É claro que houve provocação. Há provocação maior do que a escravidão? Do que ser afastado da própria família? Quando Hermógenes ouviu seu nome na boca de Latuada, ele já sabia o que aconteceria. A pressão acumulada fez o resto desencadeando um furacão emocional.

Como não há elementos que causem dúvidas sobre a ação do réu, o advogado de defesa inicia seu discurso concordando com o promotor de forma assertiva (*O promotor tem razão. O fato aconteceu como descrito pelo senhor. Acho que está fora de questão para todos aqui*). Num primeiro momento, pode até parecer que o advogado concorda com o adágio popular “contra fatos não há argumentos”. No entanto, como não há dúvidas sobre a autoria do crime, torna-se até estratégico concordar com ela. Dessa forma, o advogado, nessa circunstância, propõe aos jurados refletir sobre os motivos que levaram o réu à execução do crime.

Elaborar atos assertivos sob a forma afirmativa e sob a forma de pergunta foi a estratégia encontrada pela defesa. A primeira para a descrição dos fatos (*parece que o senhor está olhando um fato isolado, um relatório frio e não um ser humano mergulhado em uma tristeza terrível*); a segunda para requerer do interlocutor uma resposta (*Os senhores já se perguntaram o porquê? Por que um homem tranquilo,*

humilde, um dia comete tal crime em plena luz do dia sem se importar com a presença de testemunhas? Já se perguntaram quem é Hermógenes Saldívar?) É possível perceber como as perguntas lançadas pela defesa exigem que o interlocutor analise os fatos e, ao inseri-lo numa atitude responsiva, constrói-se um ato de ameaça à face negativa do interlocutor.

O discurso da defesa progressivamente parte do ato em si para chegar ao ápice quando tentar criar a ideia de que o réu já foi punido pelo sistema (*Eu digo que Hermógenes já vive uma prisão perpétua. Da prisão do analfabetismo, da exclusão social, da violação de sua dignidade. A única vez que o Estado prestou atenção nele foi para rotulá-lo como “incapaz”*). É importante salientar que o advogado não cria a imagem negativa do indivíduo, mas trabalha com a noção do coletivo, é a face negativa do Estado que é colocada em xeque, pois não provê aos cidadãos os direitos previstos em lei. A defesa quebra a face positiva do Estado com o intuito de resguardar a do réu, pois este chegou a cometer um ato extremo em decorrência da omissão governamental.

A ausência de condições dignas para a sobrevivência do acusado é novamente ressaltada por meio das assertivas (*Os senhores viram como e onde vivia o senhor Saldívar, sabiam como ele era tratado pelo patrão. Digo “patrão” em vez de “empregador” porque nunca houve uma relação laboral. Houve apenas uma escravidão. Hermógenes nunca soube dizer qual era o salário dele*). Torna-se cada vez mais clara como a direção palavra-mundo, proposta por Mari (2001), é basilar em textos cuja função é representar o mundo, descrevê-lo e, assim, manifestar um ponto de vista. Seguindo essa trilha, a escolha das palavras na produção dos atos deve ser evidenciada, afinal, de acordo com a defesa, não há relação laboral porque não há vínculo trabalhista, não há uma relação contratual, mas há uma relação servil, há uma escravidão. Novamente a presença de atos de fala negativos (*nunca houve, nunca soube*) para demarcar contraposição ao discurso da promotoria, sobretudo na parte em que retoma o discurso do promotor: *O promotor afirma que não houve violência antes do fato. É claro que houve provocação. Há provocação maior do que a escravidão? Do que ser afastado da própria família?* A defesa, de forma assertiva, declara categoricamente que houve provocação e mais uma vez lança perguntas que, como já foi salientado, revelam atos de ameaça à face negativa do interlocutor porque exige dele uma resposta. Nesse caso específico, como é dirigida ao corpo de jurados,

certamente tem o intuito de, no mínimo, desencadear um momento de reflexão nesse público.

A construção de face dos atores que compõem as cenas no âmbito jurídico é fundamental para produção de discursos argumentativos, porque, embora predomine a ideia de que nessa esfera a finalidade precípua seja a busca pela justiça, Goffman (2011) salienta que “talvez o maior princípio da ordem ritual não seja a justiça, e sim a fachada, e o que qualquer ofensor recebe não é o que ele merece, e sim o que sustentará pelo momento a linha com a qual ele se comprometeu, e através disto a linha com a qual ele comprometeu a interação” (GOFFMAN, 2011, p. 50-51).

Considerações finais

Os excertos apresentados na análise revelam como a seleção e a organização dos atos de fala funcionam como um fio condutor para a manifestação das ideias de quem os profere e também como eles sinalizam a disposição de o locutor manter a harmonia ou provocar um rompimento nas relações por meio da construção ou desconstrução de face.

Como se trata de excertos extraídos de um filme, e as cenas em análise desvelam os sentimentos do réu confesso em relação ao crime cometido e também ao desfecho da história sob o prisma de um promotor e de um advogado de defesa, já é de se esperar que a linguagem posta em ação, retomando Austin (1990 [1962]), indique um embate de ideias, mostre pontos de vista dissonantes. Cada ator dessa cena diante de um tribunal de júri deve construir um discurso cuja mola propulsora não se assemelhe a um jogo de frescobol no qual a preocupação com o outro é constante, mas se relacione a um jogo de tênis em que os jogadores são adversários e cada qual a seu modo procura convencer os jurados de que o seu pedido deve ser deferido. Assim, a impolidez torna-se relevante na interação entre as partes. Construir ou quebrar a face do réu é condição para, quem sabe, mudar o rumo da história.

El patrón: a radiografía de un crimen é um exemplo de que é possível reverter a lógica da história, um assassino pode ter sua imagem reconfigurada. A defesa, ao construir a face negativa da sociedade, faz com que o protagonista passe da condição de réu para a de vítima de um sistema que não supre a necessidade de seus cidadãos. A tese utilizada pelo advogado defesa ressalta exatamente a ideia presente na epígrafe

deste artigo, vida com fome, tocada pelo medo não é justa, sobretudo quando o desequilíbrio vem de fora.

Referências

- ARMENGAUD, F. **A pragmática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [1962].
- BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness**: some universal in language usage. Cambridge: Cambridge University, 1987 [1978].
- CHABROL, C.; BROMBERG, M. Por uma classificação dos atos de fala. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. (orgs.). **Análise do discurso**: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001. p. 133-155.
- FÁVERO, L. L. A cortesia nas interações cotidianas. In: PRETI, Dino (Org.) **Cortesia Verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008, p. 305-322 (Projetos Paralelos – NURC/SP, 9).
- GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 3. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1985 [1975].
- _____. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2011 [1967].
- HOUAISS. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Os atos de linguagem no discurso**. Rio de Janeiro: Niterói, 2005.
- LEVINSON, S. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- LINS, M. P.; MARCHESI, N. M. **As estratégias de polidez e a organização tópica em entrevistas impressas**. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2010. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_3/completo_tomo_3.pdf. Acesso em: 2 set. 2020.
- LINS, M. P. A pragmática e a análise de textos. **Revista (Con)textos linguísticos**, v. 2, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5214/3898>. Acesso em: 7 set. 2018.
- MARI, H. Atos de fala: notas sobre origens, fundamentos e estrutura. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. **Análise do discurso**: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001. p. 93-131.
- SEARA, I. R. (org.) **Cortesia**: olhares e (re) invenções. Portugal: Chiado, 2014.
- SEARLE, J. R. **Os actos de fala**: um ensaio de filosofia da linguagem. Coimbra: Almedina, 1981.
- YULE, G. **Pragmatics**. New York: Oxford University Press, 1996.

A EXPLORAÇÃO DAS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS E O TÓPICO DISCURSIVO EM COMENTÁRIOS DO PERFIL @LAERTEGENIAL DO INSTAGRAM

Maria da Penha Pereira Lins¹

Jucélia Azevedo dos Santos Silva²

Resumo: Com o advento das novas tecnologias digitais, surgiram também muitas mídias sociais, nas quais seus participantes estão sempre em interação. Com isso, o processo comunicativo acontece de forma diferente do que estávamos habituados, visto que as produções textuais em rede são construídas de forma dinâmica, multimodal e imediata. Esse contexto digital exige dos estudiosos da linguagem um novo olhar sobre o texto, pois a perspectiva de análise textual agora é diferente da até então adotada pela Linguística Textual, em que o texto se apresentava em ordem linear. No espaço virtual, as informações do texto podem se apresentar em ordens variadas. Assim, há também vários modos de interação. Pensando nesse processo interacional e nessa nova perspectiva de texto, este artigo propõe uma interface entre Linguística Textual e Pragmática, buscando um diálogo entre a teoria das implicaturas e a noção de topicalidade. Para tanto, analisamos comentários do perfil do *Instagram* @laertegenial e observamos de que forma as implicaturas aconteceram e como isso afetou o tópico discursivo da interação. Notamos que muitas dessas violações resultaram em ampliação ou desvio do tópico, entretanto isso não comprometeu, necessariamente, a coerência textual. Este trabalho está embasado na Teoria das Implicaturas de Grice (1982); e na noção de topicalidade segundo Fávero (2010), Jubran (2015), Lins (2008) e Koch (1999).

Palavras-chave: Pragmática. Implicatura. Tópico discursivo. Instagram.

Abstract: With the advent of new digital technologies, many social media have also emerged in which their participants are always in interaction. Thereby, the communicative process happens differently than we were used to, whereas textual productions on the internet are built in a dynamic, multimodal and immediate way. This digital context requires language scholars to take a new look at the text, since the perspective of textual analysis is currently different from that previously adopted by Text Linguistics, in which the text was presented in a linear order. In the virtual space, text information can be presented in varied orders. Thus, there are also several modes of interaction. Thinking about this interational process and this new perspective of text, this article proposes an interface between Text Linguistics and Pragmatics,

¹ Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES. Brasil. E-mail: mpenhalins@gmail.com

² Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Vitória-ES. Brasil. E-mail: jucelia.azevedo@ifes.edu.br

aiming for a dialogue between the theory of implicature and the concepts of discourse topic. Therefore, comments were analyzed from the Instagram profile @laertegenial and then observed on how the implicature occurred and how they had affected the discourse topic of the interaction. We attested that many of these violations resulted in extension or deviation from the topic, however this did not necessarily compromise textual coherence. This work is based on Grice's Theory of Implicature (1982); and in the notions of discourse topic according to Fávero (2010), Jubran (2015), Lins (2008) and Koch (1999).

Keywords: Pragmatics. Implicature. Discourse topic. Instagram.

Considerações iniciais

Conforme Levinson (2007), uma das preocupações da pragmática é estudar a relação entre a língua e seu contexto, ou seja, ela se preocupa com o significado linguístico em situação real de uso. Com o advento das novas tecnologias digitais, surgiram também muitas mídias digitais, nas quais seus participantes estão sempre em interação, e o processo comunicativo acontece de outras formas, visto que as produções textuais na web são construídas de forma não linear, multimodal e imediata. Além disso, os textos inseridos nesse ambiente são produzidos cooperativamente, uma vez que o espaço promove o poligerenciamento textual entre seus usuários.

Esse contexto digital exige dos estudiosos da linguagem um novo olhar sobre o texto, porque além da interatividade entre seus usuários, há outras características na prática textual da Web 2.0 que merecem atenção, a saber, a multimodalidade, a fluidez, a dinamicidade, o poligerenciamento. Uma perspectiva de análise de texto diferente da até então adotada pela Linguística Textual - doravante LT, em que o texto se apresentava em uma ordem mais linear.

Com essa preocupação, buscaremos neste trabalho observar comentários na rede social *Instagram* referentes a uma postagem motivadora publicada no perfil @laertegenial. Com isso, pretendemos promover um diálogo entre a Pragmática e a Linguística Textual. Para tanto, focaremos as implicaturas conversacionais e o tópico discursivo, bem como suas funções pragmático-discursivas. E para isso, serão tomados como matizes teóricos os postulados de Grice ([1975]1982), no que diz respeito à teoria das implicaturas; Fávero (2010), Jubran (2015), Lins (2008) e Koch (1999) no tocante ao tópico discursivo.

Tendo em vista que há uma conexão constante entre os textos produzidos no ambiente do *Instagram* e que as significações dos textos surgem a partir do processo

interacional, observaremos de que forma as máximas conversacionais griceneanas são violadas, nos comentários dos usuários, e como as implicaturas surgidas a partir dessas violações contribuíram para o desvio/ a manutenção do tópico discursivo.

A Pragmática

Uma das principais teorias da pragmática é a das implicaturas cujo principal nome é o do filósofo Paul Grice ([1975]1982) que contribuiu muito para os estudos pragmáticos, sobretudo no que diz respeito ao Princípio da Cooperação e suas Máximas Conversacionais, na medida em que propôs um modelo capaz de explicar o processo conversacional. Nesse modelo, o significado literal aparece apenas como parte do que está sendo comunicado, isto é, veiculamos em um ato comunicativo o significado semântico (o dito) e o significado pragmático (o implicado) ao mesmo tempo.

Segundo Grice ([1975]1982), no processo conversacional, os enunciados não podem ser entendidos como “frases” desconectadas, pois há, em nossas interações, um contrato intuitivo que rege nossa conversação, na qual os participantes fazem esforços cooperativos o tempo todo. Se você convidar uma amiga para um café da tarde, por exemplo, criar-se-á uma expectativa de resposta positiva ou negativa para o convite. Não se espera que a convidade dê uma resposta totalmente sem nexos. Isso acontece porque fazemos esforços para compreender o outro e para sermos compreendidos pelo outro, ou seja, o diálogo é uma atividade cooperativa. É esse contrato tácito que permite o sucesso da conversa. Pensando nisso, Grice ([1975]1982) formulou o princípio da cooperação para a conversação:

Podemos formular, então, um princípio muito geral que se esperaria que os participantes observassem: Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que está engajado. (GRICE, 1982, p. 86).

Este princípio geral é constituído pelas máximas conversacionais, as quais foram organizadas por ele em quatro categorias: máxima da quantidade (forneça informações suficientes); máxima da qualidade (fale a verdade); máxima da relação (seja relevante); e máxima do modo (seja claro).

Conversamos de forma eficiente quando observamos o que cada máxima específica, mesmo que inconscientemente. No entanto, vale ressaltar que nem sempre essas máximas são obedecidas à risca. Isso porque muitas vezes as abandonamos de forma proposital, a fim de sinalizar para nosso interlocutor que ele precisa ampliar aquele significado literal da informação. Quando isso ocorre, emerge uma dimensão pragmática do significado- a informação não dita, mas comunicada pelo falante.

Esse tipo de inferência é o que Grice ([1975]1982) chamou de implicatura conversacional, uma informação que vai além do que está dito explicitamente, ou seja, perpassa o sentido literal do enunciado. “As implicaturas são disparadas quando o falante abandona explicitamente o princípio [...] e assim quer que seu intérprete perceba que está sendo cooperativo em outro nível” (OLIVEIRA, BASSO, p.34, 2014). Nesse sentido, o falante espera que seu interlocutor infira outro conteúdo que está para além do significado semântico da sentença. Essas informações não ditas, mas comunicadas, sinalizam as intenções do falante.

Vale ressaltar que as implicaturas conversacionais estão atreladas ao contexto de produção dos enunciados. Desse modo, um mesmo enunciado pode disparar implicaturas diferentes a depender do contexto. O enunciado “que bonito!”, por exemplo, pode significar um elogio em uma determinada situação; contudo, também pode indicar uma desaprovação, em tom de ironia, em outra.

A noção de tópico discursivo

Pode-se dizer de forma mais abrangente que o tópico pode ser compreendido como “sobre o que está falando”, desse modo, conforme Jubran (2015) a estruturação tópica serve como fio condutor da organização textual-interativa. Para Fávero (2010, p. 45), “ele é antes de tudo uma questão de conteúdo, estando na dependência de um processo **colaborativo** que envolve os participantes do ato interacional” (grifo da autora). Assim, na constituição de um texto falado, o tópico discursivo é um elemento essencial, já que ele decorre do processo colaborativo.

O tópico envolve interesse e conhecimento partilhados entre os indivíduos envolvidos no processo interacional, desse modo, conforme Fávero (2010) é uma atividade construída de forma cooperativa, ou seja, há uma correspondência de

objetivos entre os interlocutores, ainda que parcialmente. É nessa interação que as significações são construídas.

Ainda segundo Fávero (2010), um tópico pode ocorrer de forma implícita advindo do conhecimento partilhado, por isso nem sempre a identificação do tópico é clara. Mesmo que, aparentemente, o tópico não seja facilmente identificado, o contexto ajuda a estabelecer a coerência do texto, já que os interlocutores, a partir de seus conhecimentos partilhados, sabem de qual tópico estão tratando no momento da interação.

Jubran (2015) caracteriza como sendo duas as propriedades definidoras do tópico. A primeira, que norteia o tópico, é a de *centração*, a qual abrange três traços: a) *concernência*: relação de interdependência entre elementos do texto; b) *relevância*: proeminência de elementos textuais projetados como focais; e c) *pontualização*: tida como um foco dado em determinado momento do texto falado. Para Fávero (2010, p. 47), “**Centração** é o falar-se acerca de alguma coisa, implicando a utilização de referentes explícitos ou inferíveis” (grifo da autora). Dessa forma, quando surge uma nova centração – conteúdo-, tem-se também um novo tópico.

Já a segunda propriedade, a de *organicidade*, decorre das relações de interdependência tópica que se instaura concomitantemente nos planos *hierárquico* e *linear*. O primeiro engloba as dependências de superordenação e subordenação entre os tópicos que se implicam pelo grau de abrangência do assunto; o segundo refere-se às articulações entre os tópicos em termos de adjacência ou interposições de tópicos diferentes na linha do texto.

A noção de hierarquia, que diz respeito às relações de interdependência intertópicas, permite perceber níveis na estruturação dos tópicos, que vão de porções maiores a fragmentos mínimos. Nessa estrutura enxerga-se um quadro tópico que compõe um *supertópico* (ST) – um tópico mais abrangente, que pode ser dividido internamente em *subtópico* (Sbt), que por sua vez pode ser subdividido em pequenos fragmentos - *segmentos tópicos*.

No que diz respeito ao plano linear, é possível compreender dois fenômenos básicos que compõem a organicidade: a *continuidade* e a *descontinuidade*. A *continuidade* decorre da organização sequencial dos tópicos, ou seja, a abertura de um novo tópico só acontece após o fechamento do tópico anterior. Lins (2008, p. 33) esclarece dizendo que “a progressão/continuidade tópica diz respeito ao conjunto de

segmentos tópicos que, direta ou indiretamente, são relacionados com o tema geral”. A *descontinuidade*, por sua vez, decorre de uma perturbação na sequencialidade, isto é, antes do tópico anterior ser esgotado, um novo tópico é introduzido na linha discursiva. O tópico precedente pode ou não ser retomado na linha discursiva. Quando isso não acontece, tem-se a ruptura; quando há o retorno, têm-se as *inserções* e as *digressões*.

As inserções desempenham funções interativas relevantes, como explicar, ilustrar, atenuar, fazer ressalvas, introduzir avaliações ou atitudes do locutor etc., e podem ser realizadas por vontade do próprio locutor, ou podem ser também, hetero-condicionadas, quando o interlocutor assalta o turno e faz uma pergunta e/ou pede um esclarecimento, o que leva o locutor a ser obrigado a interromper sua elocução e a responder ao interlocutor. (LINS, 2008, p. 27)

Já “a digressão pode ser definida como uma porção de conversa que não se acha diretamente relacionada com o tópico em andamento.” (FÁVERO, 2010, p. 59). Embora ela seja normalmente introduzida sem marca formal, pode surgir com operadores que indicam que a digressão feita de forma intencional, como por exemplo: a propósito, por falar nisso etc.

É importante pontuar que embora a digressão e a inserção aparente uma não relação direta com o tópico precedente e com o seguinte, isso não implica em incoerência textual, já que em uma conversação, pela própria característica da dinamicidade, os tópicos apresentam constantes flutuações. Aliás, “as inserções e as digressões não só não prejudica a coerência, mas, pelo contrário, muitas vezes ajudam a construí-la” (LINS, 2008, p. 27).

Análise

A fim de compreender como se dá a organização interativa nos comentários do *Instagram*, pensamos em abordar conhecimentos teóricos acerca da topicalidade com o intuito de descobrir sua função nessa organização. Para tanto, a análise se deu a partir de uma postagem motivadora (abaixo), publicada no perfil *@laertegenial* em 31 de maio de 2019. Na data do acesso (20/06/19), havia mais de seiscentos comentários referentes a esta postagem.

Figura 1 – A charge



Fonte: LAERTE (2019).

Esta charge, de autoria da cartunista brasileira Laerte Coutinho, foi publicada um dia depois de o ex-ministro da educação Abraham Weintraub divulgar um vídeo no qual, munido de um guarda-chuva e de forma satírica, fala a respeito da verba destinada à recuperação do Museu Nacional. Isso causou muita repercussão nas mídias digitais.

A charge sugere a ideia de um policial que ameaça atirar em um suposto “cara” por imaginar que ele está armado. Ao perceber que o tal homem era o ministro da educação, o policial recua da decisão imediatamente. Com isso, é possível observar que esta arte evidencia as ideias defendidas pelo presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, e o ex-ministro da justiça, Sérgio Moro. Além de fazer referência a Weintraub e seu episódio do guarda-chuva.

Ao publicar esta charge, Laerte comunica outras informações que não estão colocadas de forma explícita. Desse modo, seus interlocutores precisam fazer esforços cooperativos para inferir o que a cartunista deseja significar. Dessa charge, podem emergir várias implicaturas e, a depender do conhecimento de mundo dos seguidores

do perfil *@laertegenial*, no Instagram, elas podem ser capturadas ou não. Isso pode desencadear outras implicaturas diferentes nos comentários da postagem.

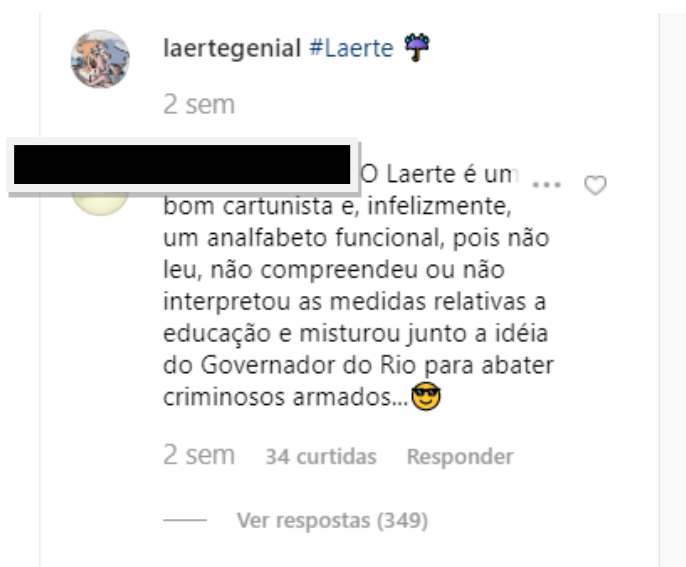
Nessa interação processamos ao mesmo tempo a informação dada e a implicada, sendo assim, é possível inferir que, de forma irônica, Laerte faz uma crítica ao atual governo e a sua equipe, criticando, sobretudo, o pacote de segurança - proposto por Moro; o despreparo da polícia e a atuação negativa do ex-ministro da educação.

Nessa negociação de sentidos, Laerte está sendo cooperativa na medida em que compreende o propósito do intercâmbio conversacional e fornece informações explícitas e implícitas para significar. Mas para que a comunicação tenha êxito é preciso que o interlocutor também seja cooperativo, pois os participantes da conversação precisam fazer esforços cooperativos para que isso ocorra.

A publicação desta charge no perfil do Instagram *@laertegenial* resultou em vários comentários, positivos e também negativos. A partir da leitura dos comentários, notamos a presença de um tópico central *segurança pública*, no entanto apareceram também outros tópicos como *armas, política, Laerte, comentários, ministro da justiça, ministro da educação*. Como as produções dos comentários acontecem de forma dinâmica, observamos, no desenrolar da interação, que a conversação entre os usuários vai se modificando e, conseqüentemente, o tópico discursivo vai sendo alterado.

Comentário 1 (*usuário 1*)

Figura 2 – Comentário 1.



Fonte: LAERTE GENIAL, Instagram, 2019.

O Laerte é um bom cartunista e, infelizmente, um analfabeto funcional, pois não leu, não compreendeu ou não interpretou as medidas relativas a educação e misturou junto a ideia do Governador do Rio para abater criminosos armados...

Observamos que o comentário 1 foi feito baseado no que o autor do comentário inferiu da charge. E, mesmo a chargista sendo cooperativa, uma vez que fornecem pistas que nos orienta para o significado semântico e pragmático, ele restringiu muito o significado da charge. Como consequência disso, o usuário responde à postagem com uma postura agressiva, ofendendo Laerte.

Além do mais, ele não apresenta evidência suficiente para aquilo que está afirmando sobre Laerte e, portanto, viola a máxima da qualidade estabelecida por Grice ([1975]1982), que trata justamente da veracidade da informação. Não há como ele afirmar que a cartunista não leu ou não compreendeu tais medidas. Ademais, é possível inferir que a charge não trata diretamente da ideia de abate de criminosos armados defendida pelo ex-governador do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, mas sim se refere a um dos pontos mais polêmicos do pacote anticrime proposto pelo ex-ministro Sérgio Moro: a excludente de ilicitude.

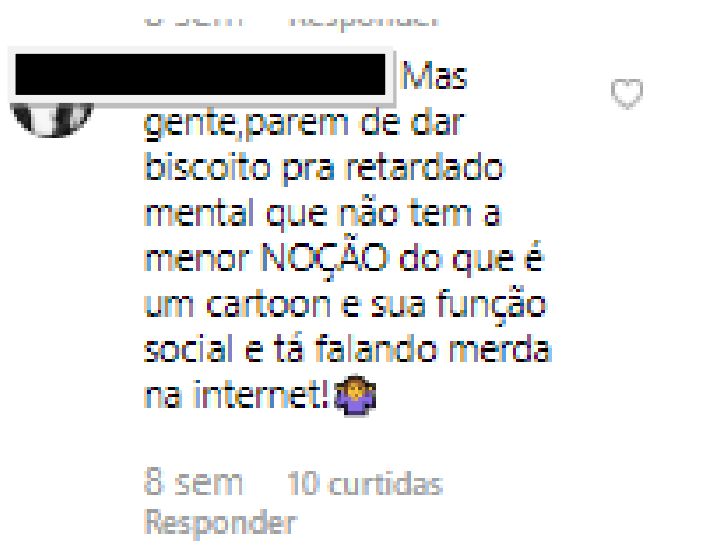
Este comentário dispara outras implicaturas, entre elas a de que o autor do comentário aprova, de certa forma, as medidas propostas pelo ex-ministro da educação, como o contingenciamento no orçamento da educação, por exemplo. No entanto, a ofensa à cartunista foi o gatilho para exacerbar a discussão.

Com isso, o comentário obteve mais de trezentas interações, o que resultou em uma interação paralela à da postagem motivadora. Muitos usuários continuaram a interagir com a postagem da charge, outros, porém, passaram a interagir também com o autor do comentário 1. Focamos, para nossa análise, a interação entre o autor da postagem acima (usuário 1) e um segundo usuário (usuário 2), que respondeu ao comentário em questão. Optamos por este recorte pelo fato de a conversa entre os dois ter se prolongado a ponto de acompanharmos do início ao término da interação

entre eles. Isso permitiu observar quando o tópico era mantido, modificado ou abandonado. Selecionamos alguns desses comentários para demonstrar como isso ocorreu.

Comentário 2 (*usuário 2*)

Figura 3- Comentário 2



Fonte: LAERTE GENIAL, Instagram, 2019.

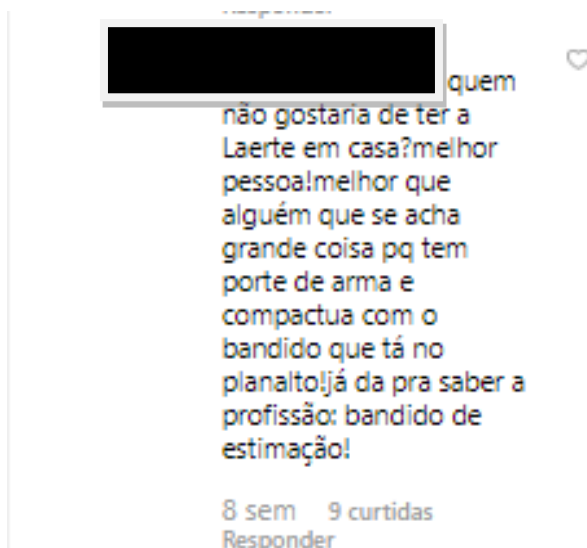
Mas gente, parem de dar biscoito pra retardado mental que não tem a menor NOÇÃO do que é um cartoon e sua função social e tá falando merda na internet!

No comentário acima, o usuário 2 ofende o usuário 1. Ele também aparenta violar a máxima da qualidade quando acusa o seu interlocutor de não ter conhecimento acerca do gênero cartum (o usuário fez referência à charge como sendo o gênero cartum). Vale ressaltar que, mesmo aparentemente violando a máxima, o Princípio da Cooperação ainda está sendo mantido, visto que o usuário 2 faz isso estrategicamente para causar algum efeito no seu interlocutor. Neste caso, para inflamar a discussão (“*Mas gente, parem de dar biscoito pra retardado mental*”), provocar (“*não tem a menor NOÇÃO do que é um cartoon*”) e até ofender o usuário 1 (“*retardado mental*”, “*tá falando merda na internet!*”).

Uma nova implicatura surge neste comentário. Não está dito explicitamente, porém é possível inferir que este segundo usuário tem um apreço pela cartunista, bem como concorda com o que foi colocado por ela na charge. Nota-se também um tom de indignação com o comentário do usuário 1, já que Laerte é vítima de insultos. Em resposta àquele comentário, o usuário 2 também usa um tom agressivo na tentativa de desqualificá-lo. Com isso, o fio condutor da conversa, cujo tópico central era a cartunista Laerte, vai sendo modificado, ou seja, agora o foco está sendo dado ao gênero textual cartum.

Comentário 3 (usuário 2)

Figura 4 – Comentário 3



quem não gostaria de ter a Laerte em casa?melhor pessoa!melhor que alguém que se acha grande coisa pq tem porte de arma e compactua com o bandido que tá no planalto! já da pra saber a profissão: bandido de estimação!

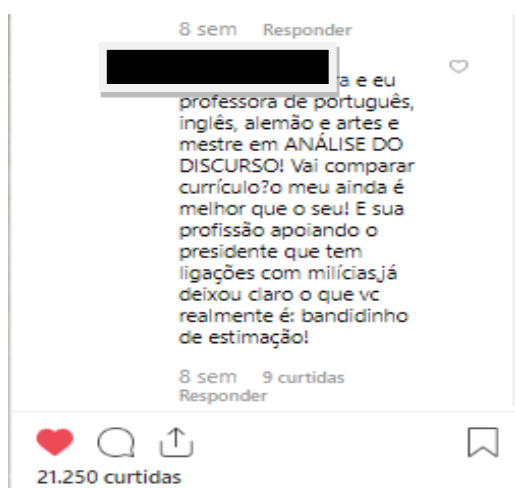
Este comentário é uma resposta a outro comentário do usuário 1, que, em um dado momento do diálogo, sugere para o usuário 2- que defende a cartunista durante as interações- levar Laerte para casa.

Aqui o tópico cartum é interrompido, e reintroduzido outro tópico cuja centração está novamente na cartunista, quando é mencionado na mensagem que todo mundo gostaria de ter a presença de Laerte em casa. No entanto, ocorre um desvio natural do tópico que evolui para um novo assunto: o caráter e a profissão do seu interlocutor.

Quando o usuário 2 menciona a profissão, no lugar de trazer uma informação pertinente ao contexto, como professor, contador, cantor, usa a expressão “bandido de estimação”. Além de ofendê-lo, implica também o posicionamento político/ideológico tanto seu quanto do seu interlocutor, quando faz menção ao palácio do planalto e ofende implicitamente o presidente da república (“compactua com o bandido que tá no planalto!”). Percebe-se, contudo, que essas implicaturas são intencionais e com propósitos bem definidos: revidar, criticar, desafiar, ofender o usuário 1.

Comentário 4 (usuário 2)

Figura 5 – Comentário 4



Fonte: LAERTE GENIAL, Instagram, 2019.

e eu professora de português, inglês, alemão e artes e mestre em ANÁLISE DO DISCURSO! Vai comparar currículo?o meu ainda é melhor que o seu! E sua profissão apoiando o presidente que tem ligações com milícias,já deixou claro o que vc realmente é: bandidinho de estimação!

Em réplica ao comentário três, o usuário um informa ao seu interlocutor que é professor de administração e história, e também militar. O usuário dois reage em tom de desafio, quando destaca que é “mestre em ANÁLISE DO DISCURSO” e quando instiga seu interlocutor a comparar os currículos. Ao enfatizar que é mestre em Análise do Discurso, o usuário dois implica que tem propriedade para analisar o que foi colocado por seu interlocutor. Mais uma vez, a máxima da qualidade é violada propositalmente, quando sem apresentar evidências suficientes, o usuário dois provoca (“*Vai comparar currículo?o meu ainda é melhor que o seu!*”), (“*E sua profissão apoiando o presidente que tem ligações com milícias*”) e ofende seu interlocutor (“*bandidinho de estimação!*”).

Considerações finais

A partir do exposto, foi possível verificar que no processo interacional do *Instagram*, assim como na interação face a face, os textos não são organizados aleatoriamente. Existe uma noção discursiva de tópico que é inferida pelos participantes da interação e que gerencia a conversação. Esse tópico pode ser alterado ou abandonado conforme intervenção dos interlocutores, que podem em um dado momento focar em um assunto, que vai dando lugar a outros. Como pode ser visto na análise do *corpus*, isso ocorre porque “a mudança na definição da situação no interior de uma interação é um processo emergente e dinâmico” (KOCK, 1999, p. 82), seja em uma conversação prototípica, seja em interações em plataformas digitais.

Isso demonstra que não há como prever com exatidão qual rumo pode tomar um diálogo, visto que a dinamicidade e a rapidez na construção textual possibilitam interações paralelas que podem resultar em manutenção, alteração ou descontinuidade tópica, de modo que “[...] ao final de uma conversação, os parceiros, em geral, estão bem distantes do tópico original” (KOCK, 1999, p. 87-88).

Nos comentários analisados, observamos que da charge inicial, que tinha como tópico central a segurança pública, resultou uma multiplicidade de tópicos, como cartum, Laerte, profissão, currículo, e muitos outros que não puderam ser contemplados neste trabalho. Mas, apesar disso, os esforços cooperativos entre os participantes garantiram que a conversação fosse conduzida de forma coerente.

Nas nossas análises, percebemos que a discussão iniciou quando o usuário um ofendeu Laerte Coutinho, ao chamá-la de analfabeta funcional, o que desencadeou uma série de ofensas entre os usuários um e dois. Com isso, observamos que, da violação das máximas nos comentários, emergiram diferentes implicaturas, que tiveram uma função estratégica nas interações, muitas vezes com o intuito de contra argumentar o interlocutor ou até mesmo para inflamar a discussão.

É importante salientar que não foi possível contemplar todos os comentários da postagem, dada à complexidade desse tipo de análise. Dessa forma, as eventuais lacunas serão preenchidas em investigações futuras.

Referências

FÁVERO, L. L. O tópico discursivo. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 2010.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (org.) **Fundamentos metodológicos da Linguística**. Pragmática. V. 4. Campinas, 1982, p. 81-103.

JUBRAN, C. S. Tópico discursivo. In: JUBRAN, C. S. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**: Volume 1 – A construção do texto falado. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCK, I. G. V. **Digressão e relevância conversacional**. In: Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas. Nº 37. Jul-dez. 1999. PP. 81-91.

LEVINSON, S. C. **Pragmática**. Tradução: Luís Carlos Borges e Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LINS, M. P. P. **O tópico discursivo em textos de quadrinhos**. Vitória: Edufes, 2008.

OLIVEIRA, R. P.; BASSO, R. M. **Arquitetura da conversação: teoria das implicaturas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

HUMOR E (DES)CONSTRUÇÃO DE FACE NO SITE DESCICLOPÉDIA: UMA ANÁLISE DO OBJETO DE DISCURSO ANITTA

Mônica Lopes Smiderle de Oliveira¹

Aline Souza de Lima²

Resumo: Este artigo se inscreve no escopo teórico da Linguística de Texto em interface com a Pragmática, e tem por objetivo tratar do fenômeno da recategorização no processo de referenciação, da contribuição desse processo para a produção do humor e sobre a construção, manutenção e quebra da face da cantora Anitta no site *Desciclopédia*. Dessa forma, buscamos demonstrar que as recategorizações estabelecidas pela junção dos elementos verbais com os imagéticos são responsáveis pelo efeito cômico dado à personagem. Destacamos ainda as recategorizações metafóricas, defendidas por Lima (2013; 2009; 2003) que se destacam em explicar num maior nível de especificação o fenômeno da recategorização. Esta discussão está respaldada, teoricamente, sobre Texto e Hipertexto por Koch e Travaglia (1991); Genette (1997); Koch (2004); Santaella (2013,2008), Paveau (2017) e Carvalho (2018), na Referenciação, Cavalcante (2015; 2013); Lima (2013; 2009; 2003). Além disso, com o objetivo de contextualizar as funções do humor atribuídas à personagem, adotamos os estudos de Propp (1992) e na Pragmática, Goffman (1981) e Brown e Levinson (1983), dentre outros. Os resultados revelam que a recategorização é o processo responsável pela criação do humor depreciativo na figura da personagem Anitta na página *Desciclopédia*.

Palavras-chave: Referenciação. Humor. Face Social.

Abstract: This article is in the theoretical scope of Text Linguistics in interface with Pragmatics, mainly deals with the phenomenon of recategorization in referencing processes, the contribution of this process to the production of humor and the construction, maintenance and breaking of the face of singer Anitta, on *Desciclopédia* website. In this way, we seek to demonstrate that the recategorization process is established by the junction of verbal and imaginary elements which are responsible for the comic effect given to the character. We also highlight the metaphorical recategorizations, defended by Lima (2013; 2009; 2003) that stands out in explaining the recategorization phenomenon at a higher level of specification. This discussion is supported, theoretically, on studies of Text and Hypertext by Koch and Travaglia (1991); Genette (1997); Koch (2004); Santaella (2013, 2008), Paveau (2017) and Carvalho (2018), in Referencing, Cavalcante (2015; 2013); Lima (2013; 2009; 2003). In addition, in order to contextualize the functions of humor attributed to the character, we adopted the studies by Propp (1992) and in Pragmatics research, Goffman (1981) and Brown and Levinson (1983), among others. The results reveal that the

¹ Doutora em Estudos Linguísticos. monicasmiderle@yahoo.com.br

² Mestre em Estudos Linguísticos. alinerj27@yahoo.com.br

recategorization is the process responsible for the creation of the derogatory humor in the figure of the character Anitta in Desciclopédia page.

Keywords: Referencing. Humor. Social face.

Considerações iniciais

Neste artigo discutimos sobre a interface da Linguística Textual com a Pragmática, com o intuito de compreender como são construídos os objetos de discurso e a (des)construção da face social das personagens no *site* Desciclopédia. Dessa forma, nossa intenção é entender como a cantora Anitta é categorizada e recategorizada durante as postagens e também demonstraremos como o humor é produzido nesse ambiente virtual.

Para isso, procuramos subsídios nos estudos de Koch (2004, 2005), Cavalcante (2011), Lima e Cavalcante (2015) sobre a definição de como os objetos de discurso são construídos e como se estabelecem. As autoras informam que os objetos de discurso não são dados a priori, mas construídos no e pelo discurso. Assim, os referentes, uma vez instaurados, podem sofrer recategorizações de acordo com o sentido que os interlocutores pretendem demonstrar durante a interação, seja presencial ou virtual.

Já em relação à construção, à preservação e à quebra de face, buscamos a noção de imagem social de Goffman (1981) para demonstrar “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico” (p.76-77) e recorreremos à teoria de Polidez de Brown e Levinson (1983) para compreender as estratégias de polidez positiva – aquelas que mostram a proximidade entre falante e ouvinte – e estratégias de polidez negativa – aquelas que mostram a distância social entre os interlocutores.

E, por fim, utilizamos os conceitos de Propp (1992) para verificar como a produção de humor é realizada nesse ambiente virtual. Notamos que, para esse autor, a comicidade costuma estar associada ao descobrimento dos defeitos, dos segredos e dos manifestos, daquele ou daquilo que suscita o riso. A comicidade decorre de uma contradição entre a forma e o conteúdo, a aparência e a essência. É exatamente esse

humor do descobrimento dos defeitos e do deboche que aparece nas pesquisas do Desciclopédia.

Diante disso, a seguir apresentamos o arcabouço teórico que compõe esse artigo.

Noções de Linguística Textual

O que é texto? São muitas as possibilidades de resposta para essa questão, pois dependerá da vertente teórica em que se encontra o estudioso. Para Koch e Travaglia (1991) texto é uma unidade linguística concreta que é tomada pelos usuários da língua em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido dotada de coesão e coerência preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida independente da sua extensão, em outras palavras texto é o enunciado capaz de transmitir uma mensagem por formar um todo significativo capaz de provocar interação comunicativa.

Entretanto, a noção de texto foi ampliada, devido ao surgimento das redes sociais digitais, nas quais o texto é considerado “plástico”, porque se apresenta sob múltiplas significações, seguidas pela intencionalidade e pelas condições sócio discursivas sobre as quais, o texto oriundo dos ambientes virtuais é produzido. A análise desse texto independe de fatores intrínsecos, mas se dá, sobretudo, no contexto.

Além disso, trazemos Koch (2004, p.145) ao afirmar que em todo texto há a “existência de uma intertextualidade e/ou polifonia em sentido amplo, constitutiva de todo e qualquer discurso, a par de uma polifonia e de uma intertextualidade *stricto sensu*, ou seja, todo texto dialoga com outros textos já existentes, pois como afirma Kristeva texto é um mosaico de citações. Koch (2004) explica que a intertextualidade explícita ocorre quando:

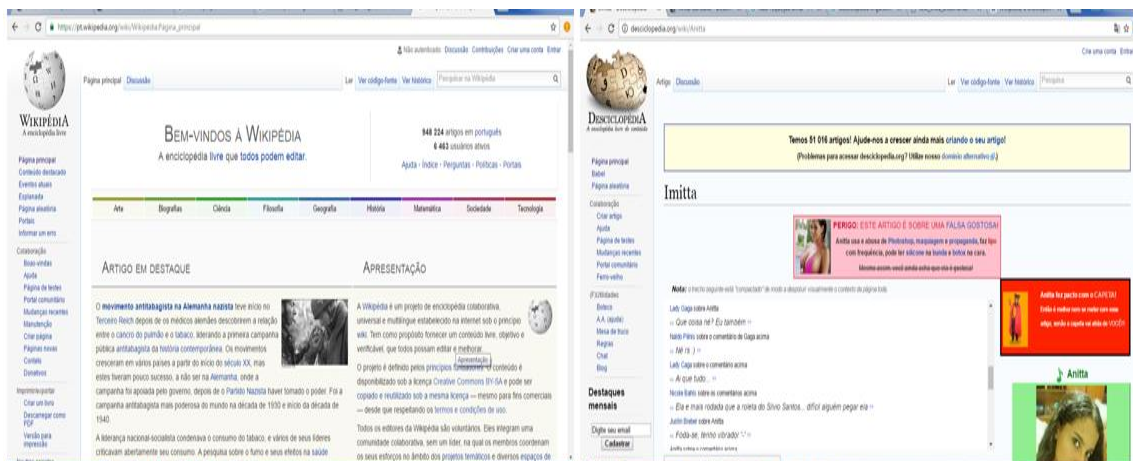
É feita menção à fonte do intertexto, como acontece nas citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções, na argumentação por recurso à autoridade, bem como, em se tratando de situações de interação face a face, nas retomadas do texto do parceiro, para encadear sobre ele ou contraditá-lo (KOCH, 2004, p.146).

Igualmente, o conceito de intertextualidade foi ampliado por Carvalho (2018) que repensou as categorias da intertextualidade, pela luz dos estudos propostos pela LT, com o objetivo de observar os recursos intertextuais existentes nos gêneros imagéticos, já que a conceituação para a intertextualidade foi pensada a partir de textos prototípicos. Baseada no princípio da transtextualidade, defendida por Genette (1997), Carvalho (2018) propõe dividir o que ela classifica de “intertextualidades” em dois grupos: a intertextualidade estrita e a intertextualidade ampla. Desse modo, a intertextualidade estrita diz respeito à relação de copresença ou transformação/derivação de um texto ou de parte dele que podem ser reconhecidas facilmente; enquanto a intertextualidade ampla é caracterizada por alusões menos percebidas a um conjunto de textos, como explicado pela autora:

i) estritas, dadas pela inserção efetiva de parte(s) de um texto em outro ou pela transformação/derivação de um texto específico ou de partes dele em outro texto e ii) amplas, dadas pela retomada não de um texto específico em outro, mas por uma marcação menos facilmente apreensível, porque mais difusa e relativa a conjuntos de textos, verificada por indícios atinentes à forma composicional de um padrão de gênero; ao estilo de um autor deduzido de vários de seus textos ou a uma temática particular divulgada por diversos textos (CARVALHO, 2018, p. 81).

Assim, o *site* Desciclopédia faz uso da intertextualidade estrita, no sentido de se aproximar do site Wikipédia, pois ativa a função original ao realizar buscas sobre personalidades, locais e eventos, porém o resultado das pesquisas feitas no Desciclopédia sempre estão vinculadas ao humor. Podemos perceber a semelhança entre os dois sites em seus *layouts*, ou seja, o site Wikipédia é o texto-fonte do Desciclopédia como indicado na imagem a seguir:

Figura 1: layouts



Fonte: site Descicoplédia (2020).

De acordo com as imagens destacadas é possível perceber que o nível da linguagem é diferente, pois no Wikipédia a linguagem é formal, já que se trata de um site de pesquisas, enquanto que no Desciclopédia encontramos uma linguagem irônica, debochada e humorística e isso influencia na recategorização dos personagens pesquisados, pois os objetos de discurso são construídos a fim de produzir crítica e humor.

Não podemos deixar de mencionar que ambos os sites são compostos por *hyperlinks*, característica presente nos textos de ambiente de hipermídia, que possibilitam uma leitura não-linear, como afirma Santaella (2008)

(...) o texto passou por transformações, por uma verdadeira mudança de natureza na forma do hipertexto, isto é, de vínculos não-lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexões conceituais (campos), indicativas (chaves) ou por metáforas visuais (ícones) que remetem, ao clicar de um botão, de um percurso de leitura a outro, em qualquer ponto de informação ou para diversas mensagens, em cascatas simultâneas e interconectadas (SANTAELLA, 2008, p. 47).

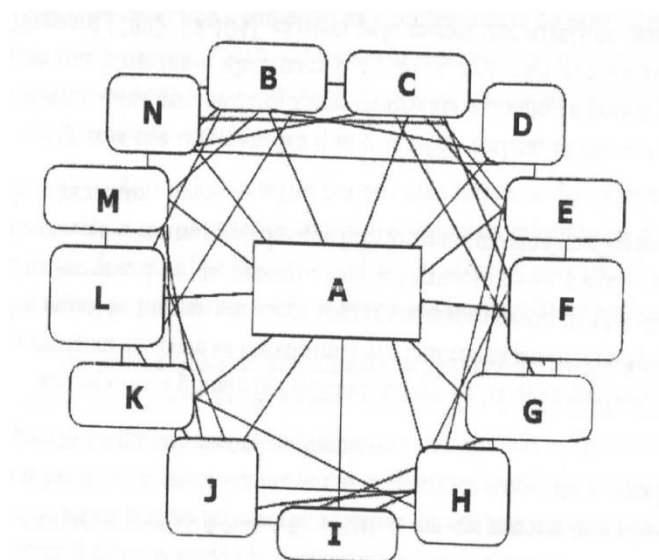
A noção de hipertexto e a não-linearidade referem-se, de acordo com a autora, aos multimeios, às misturas e aos sons, aos ruídos, às imagens de todos os tipos, fixas e animadas. Todo esse complexo sistema de informação redundou ainda em um ambiente vasto denominado hipermídia. Santaella (2008) aponta, inicialmente, que para compreender o hipertexto é preciso atentar para o processo de digitalização das informações (uma grandeza física) que consiste em:

(...) dividir essa grandeza em pequenas frações, mediante seu valor em intervalos regulares (para a música de um compact disc, 40.000 vezes por segundo). Em seguida, é necessário quantificar esse valor, atribuindo-lhe um código informático sob forma binária, isto é, utilizando apenas dois números, 0 e 1(bits da informação). O sinal digital traduz-se assim por um fluxo de bits estocado em um disco laser e agrupado em pacotes, sendo suscetível de ser tratado por qualquer computador (SANTAELLA, 2008, p. 49).

A autora apresenta quatro traços que definem o hipertexto: a topologia, a multilinearidade, a reticularidade e a manipulação. Sendo que a topologia diz respeito à manutenção do sistema, independente das ações que ele possa sofrer. Existe uma

ausência de limites ou partes bem-definidas. Já a multilinearidade acontece pela interconexão de suas partes (os nós). Nessa perspectiva, cabe ao leitor/usuário traçar seu percurso de navegação. A reticularidade refere-se ao diagrama do hipertexto. Em tal estrutura, não existe início, meio e fim. Desta maneira, os leitores/usuários podem analisar o conteúdo por diferentes pontos de vista e níveis. Como pode ser notado a seguir:

Figura 2: diagrama do hipertexto



Fonte: SANTAELLA (2008).

Em relação à manipulação ocorre se o leitor/usuário puder interferir ou manipular o suporte em que está sendo visualizado o hipertexto. Dessa forma, todas essas características só podem existir se funcionarem em um suporte hiperespacial que ofereça acesso e mecanismos de inserção de dados por parte do leitor/usuário.

É preciso aludir que segundo a autora o texto aponta três perfis de internautas: o navegador ou internauta errante, internauta detetive e internauta previdente. Navegador errante é aquele que desconhecendo os territórios digitais se aventura pela internet através da intuição. O segundo, o internauta detetive, avança em relação ao primeiro, pois conhece os caminhos pelos quais irá navegar, mas é previsível e evita correr riscos. O internauta previdente, tendo grande familiaridade com as hipermídias e os ciberespaços, se movimenta com tranquilidade e avança conforme “a lógica da previsibilidade.”

Contudo, cinco anos depois, Santaella (2013) reconhece a emergência dos dispositivos móveis e, conseqüentemente, a mudança de perfil do usuário/leitor diante dessa nova realidade. Assim, a autora nomeia esse leitor de “leitor ubíquo” no qual, este usuário/leitor passa a ser um cocriador de mensagens, alguém que se constrói no curso da interação.

Paveau (2017) avança nas reflexões sobre os estudos do hipertexto ao ressaltar que no “tecnodiscurso”, advindo do surgimento da Web 2.0, tomamos o lugar de “escritoleitores” no qual temos o poder e a autonomia de decidir no que clicar, onde clicar e o que escrever nas hiperligações presentes nesses textos, ação que faz com que nos tornemos tanto leitores quanto escritores autônomos desses hipertextos. E a partir dessas mudanças veremos como podemos referenciar e recategorizar os objetos de discurso.

Conceito de referenciação e objetos de discurso

Toda prática da linguagem se organiza em conformidade com o gênero textual e a escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera de comunicação verbal e das necessidades sócio-comunicativas. Assim, cada esfera de atividade social, devido a sua função sócio-ideológica, formulada pela interação verbal de determinados gêneros que permitem nossa comunicação e ação no mundo.

É interessante ressaltar que o sentido é uma construção que depende da interação do leitor com autor e com o texto, pois o sentido não é fixo, nem depende exclusivamente do leitor, mas é uma construção, pois:

Longe de ser uma mera atividade mecânica de decodificação de signos gráficos e de extração de informações, a leitura constitui-se num processo interativo de construção e de negociação de sentidos. Conceber a leitura dessa forma implica entender que o sentido é uma construção que depende da interação do leitor com o autor e texto, atividade que demanda a mobilização de variados sistemas de conhecimento. Nessa acepção, o sentido não é fixo, preestabelecido, uma propriedade do texto, nem depende exclusivamente do leitor, mas é uma construção que tem como ponto de partida a materialidade textual, em suas dimensões verbal e não verbal, e o que ela revela sobre a intencionalidade do autor que este pressupõe como conhecimento compartilhado com o leitor, razão que explica as muitas lacunas contidas no texto (LINS, ELIAS E CAPISTRANO JR, 2013, p. 2).

Assim, o sentido de um texto é reconstruído na e pela interação e envolve ações conjuntas coordenadas e orientadas para terminar para um determinado fim e que todo o texto contém uma gama de informações somente detectadas quando se tem como pano de fundo o contexto no momento da interação.

A referenciação textual é uma atividade dinâmica que desencadeia intersubjetivamente a construção e reconstrução de referentes. Podemos destacar que as contribuições de Koch que salienta que esta atividade pode ocorrer por meio das seguintes operações básicas: construção/ativação; reconstrução/reativação e desfocalização/desativação. Observemos como ocorrem essas operações básicas:

Tabela 1 – Operações

1. Construção/ativação	2. Reconstrução/reativação	3. Desfocalização/desativação:
O “objeto” textual até então não mencionado é introduzido, passando a preencher um nóculo (“endereço” cognitivo, locação) na rede conceitual do modelo de mundo textual: a expressão linguística que o representa é posta em foco na memória de trabalho, de tal forma que esse	Operação pela qual um nóculo já presente na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional, por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto de discurso permanece saliente (o nóculo continua em foco).	Ocorre quando um novo objeto-de-discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (<i>stand by</i>), podendo voltar à posição focal a qualquer momento; ou seja, ele continua disponível para utilização imediata na memória dos interlocutores.

<p>“objeto” fica saliente no modelo</p>		
---	--	--

Fonte: As autoras (2020).

Assim, os referentes são construídos no curso da interação, uma vez introduzidos os referentes no decorrer da interação podem ser desativados, reativadas, modificados possibilitando a progressão referencial. De acordo com os estudos de Cavalcante (2015)

A ‘recategorização’ é, por definição, uma alteração nas associações entre representações categoriais parcialmente previsíveis, portanto, em nossa visão pública de mundo. A menor ou maior desestabilização da categoria em mudança é o próprio traço, explícito ou implícito, que define a recategorização de um referente, quer tenha ele sido já introduzido no discurso para ser transformado, quer não tenha sido e se recategorize apenas mentalmente, no próprio momento em que o anafórico remete indiretamente à sua âncora (CAVALCANTE, 2015, p. 132).

Dessa forma, um mesmo objeto-de-discurso pode ser categorizado e recategorizado em diferentes situações interativas, pois as cadeias referenciais são construídas sob as influências contextuais que circulam e envolvem as ações de linguagem, a fim de cumprir com o propósito comunicativo firmado entre os interlocutores, adequando-se para construir um efeito de sentido satisfatório.

Ressaltamos ainda o trabalho de Lima (2013, 2009, 2003) sobre as recategorizações metafóricas no qual a autora defende que o processo de recategorização não necessariamente ocorre por uma relação explícita entre um item lexical e uma expressão referencial recategorizadora na superfície textual. A reconstrução dos objetos de discurso está sempre condicionada à ativação dos elementos inferidos no plano contextual.

Além disso, a autora destaca que o processo de recategorização não se dá, necessariamente, na linearidade do texto. Lima (2013, 2009, 2003) afirma que, nesse caso, a transformação dos objetos de discurso vai acontecendo, na medida em que as inúmeras pistas dadas por expressões referenciais ou não, auxiliam o leitor a compor novos sentidos, novo referências. Daí, a razão desse movimento de recategorização ser muito mais complexo daquela que ocorre de forma circular. Ou seja, na

recategorização que não é linear, é necessário passar pelos vários elementos nos quais, ela se ancora.

Passemos então, para os conceitos da Pragmática.

Noções de Pragmática

Escandell Vidal (2006[1993]) declara que a linguagem é o meio mais poderoso na relação interpessoal, pois sempre a utilizamos quando pretendemos atingir certos objetivos, cujas consequências dependem diretamente de outras pessoas. A autora acrescenta que —no se trata tan sólo de que el lenguaje sirva de vehículo para las propias intenciones, sino que debe serlo también de una interacción con los demás³ (ESCANDELL VIDAL, 2006[1993], p.159).

Assim, nas interações sociais, desenvolvidas pelos grupos sociais, há a necessidade de que os interlocutores possam manter uma relação cordial. Para Leech (1983), a cortesia é uma estratégia para poder manter uma boa relação, pois é destinada a minimizar os conflitos. Leech (2014) declara que a polidez é não obrigatória, uma vez que as pessoas podem ser não polidas: elas normalmente se comportarão educadamente, porém, também podem ser indelicadas, por exemplo, um membro da plateia poderia ter vaiado, assobiado ou sentado em silêncio quando chegou a hora do aplauso. No caso de apresentações de concertos, isso parece ser raro em sociedades de língua inglesa, mesmo quando a performance é ruim - mas não pode ser descartada.

Cabral, Seara e Guaranha (2017) afirmam que a descortesia e a cortesia possuem uma abordagem sociológica que é inspirada nos trabalhos de Goffman (1981) e defendem a dimensão de face e território, com objetivo de preservar a face, na medida em que privilegiam a relação e a consideração pelo outro.

A noção de face foi elaborada por Goffman (1981, p. 76-77) e pode ser definida como “[...] o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico”.

³ Não é apenas que a linguagem serve como um veículo para as intenções de alguém, mas também que deve ser uma interação com os outros.

Para ele, face é o conceito atribuído pela sociedade, é uma espécie de máscara, usada para proteção ou ataque, assim seríamos como atores sociais capazes de desenvolver papéis, podendo interpretar quaisquer situações em que tivermos envolvidos. O referido autor acredita que na interação os atores modificam sua face, podendo deixar de atuar um papel social e incorporar outro papel, dependendo da situação em que estão inseridos.

A face social de uma pessoa é o que ela possui de mais pessoal, o centro de sua segurança e prazer, “trata-se de um empréstimo que lhe foi feito pela sociedade: poderá ser retirada caso não se comporte de modo a merecê-la” (Goffman, 1981, p. 81). É uma linha que ela segue perante a sociedade.

Podemos perceber que o termo “face” expressa denotativamente o significado de “dignidade”, “autorrespeito” e “prestígio”, representando aspectos afetivos e sociocognitivos. Essa duplicidade de sentidos é usada por Goffman ao aplicar a terminologia *shame faced* = ficar envergonhado; *to save face* = salvar as aparências = salvar a face e *to lose face* = perder o prestígio, desacreditar-se = perder a face.

Embasados nessa teoria de face, Brown e Levinson (1983) elaboram a terminologia “*face negativa*” que corresponde ao território de cada um (seu corpo, sua intimidade) e “*face positiva*” que está relacionada com a imagem que deseja transmitir aos outros, ou seja, a sua fachada social. Portanto:

Notamos que a face negativa se refere ao desejo de não imposição, enquanto que a face positiva refere-se à fachada social que tentamos manter numa interação. Destarte, a face pode ser mantida, perdida, recuperada. Normalmente, a face de todos depende do esforço e da manutenção da face alheia. Lima (2007) esclarece que não há nada de depreciativo na face negativa: “ela tem esse nome porque é definida em termo de não-limitação da ação do indivíduo” (LIMA, 2007: 69).

Brown e Levinson (1983) declaram que tanto o ouvinte quanto o falante pretendem “manter a face um do outro”, pois vivem em grupo e só serão aceitos se respeitarem as regras da sociedade e se quiserem ser aceitos terão que respeitar certas normas sociais. Tendo que manter a face positiva que é a necessária para serem aceitos pelos membros de um mesmo grupo, porque se escolherem a face negativa, que é a necessidade de ter liberdade de ação e não receber ordens; não serão aceitos pelo grupo.

Mostraremos alguns atos que podem ameaçar a face dos participantes da interação:

- 1) Atos que podem ameaçar a face negativa do ouvinte (ex.: advertências, avisos pedidos, ameaças,);
- 2) Atos que podem ameaçar a face negativa do falante (ex.: aceitar um oferecimento, aceitar um agradecimento, prometer relutantemente);
- 3) Atos que podem ameaçar a face positiva do ouvinte (ex.: desaprovação, críticas, queixas, levantamento de assuntos “tabu”) e
- 4) Atos que podem ameaçar a face positiva do falante (ex.: aceitar elogios, pedidos de desculpa, confessar-se).

Brown e Levinson (1983) afirmam que tanto o falante quanto o ouvinte tendem a “manter a face um do outro”, porque vivemos em uma sociedade e se quisermos ser aceitos temos que respeitar certas regras sociais. Temos que manter a face positiva que é a necessidade de ser aceito pelos membros de um mesmo grupo social; porque se escolhermos a face negativa, que é a necessidade de ter liberdade de ação e não receber ordens; não seremos aceitos pelo grupo social.

Para manter a face positiva do seu interlocutor, a fim de se aproximar deste e ganhar aceitação e admiração, Brown e Levinson (1983) listam as estratégias de polidez positiva que visam reduzir a distância social:

1. Demonstre interesse, aprovação e simpatia pelo interlocutor;
2. Intensifique o interesse pelo outro;
3. Adote marcas de identidade de grupo;
4. Considere os interesses, vontades e necessidades do interlocutor;
5. Procure concordância, conciliação;
6. Evite desentendimentos;
7. Inclua o ouvinte na interação;
8. Explícite reciprocidade;
9. Prometa, ofereça coisas;
10. Forneça benefícios ao ouvinte (simpatia, cooperação etc.). (BROWN; LEVINSON, 1983:391).

Já em relação às estratégias de polidez negativa, os autores informam que são usadas com o objetivo de estabelecer um tratamento mais distanciado, evitando, assim, as imposições e invasões às faces dos participantes envolvidos na interação. Assim, como fizeram anteriormente, apresentam as estratégias mais importantes:

1. Minimizar a imposição;
2. Mostrar respeito;
3. Ser indireto;
4. Desculpar-se;
5. Impessoalizar o discurso, evitando o uso dos pronomes pessoais do caso reto eu e você;
6. Agir como se estivesse em débito com o interlocutor (BROWN; LEVINSON, 1983:392).

Assim, Lins e Capistrano Junior (2017) justificam que a escolha das estratégias de polidez vai depender das variáveis de poder, distância e teor de risco, pois, dependendo do risco de ameaçar a face do falante e/ou ouvinte, o falante opta por uma estratégia argumentativa de polidez: "Se o risco for baixo, o falante poderá realizar o ato diretamente. Se o risco for alto, o falante vai procurar uma estratégia para realizar o ato de modo que a intenção pretendida seja percebida pelo ouvinte através de uma inferência" (LINS; CAPISTRANO JUNIOR, 2017, p. 35).

Observemos como esse conceito de face pode ser aplicado nas teorias de humor.

Noções sobre humor

Propp (1992) cita Aristóteles para explicar o que é o cômico e informa que foi Aristóteles quem considerou o humor como próprio do homem. O cômico é a justaposição do trágico e do sublime. Trágico porque quase sempre surge num momento em que algo de inesperado acontece, como uma queda, por exemplo, e sublime porque pode surgir no momento de alegria e felicidade. Foi Aristóteles, também, que teria dito que o humor é uma forma de escarnecer do que ou de quem é considerado baixo, inferior, ou por um defeito físico ou moral, por isso, quando alguém que pertence à elite se veste de uma determinada forma que está fora da moda, às pessoas não acham graça, mas se a mesma roupa for usado por uma pessoa de nível mais baixo, será motivo de chacota.

Convém ressaltar que Propp (1992) parte do pressuposto de que o riso e o cômico não são algo abstrato, pois o homem ri e isso faz parte do comportamento humano. Para definir o riso, cita o teórico e historiador soviético da comédia cinematográfica R. Iurêniev. O riso pode ser alegre ou triste, bom e indignado,

inteligente e tolo, soberbo e cordial, indulgente e insinuante, depreciativo e tímido, amigável e hostil, irônico e sincero, sarcástico e ingênuo, terno e grosseiro, significativo e gratuito, triunfante e justificativo, despudorado, e embaraçado. Pode-se ainda aumentar esta lista: divertido, melancólico, nervoso, histérico, gozador, fisiológico, animalesco. (R. Iurêniev, apud Propp 1992:50). Assim, podem-se citar seis tipos de riso: o riso que zomba, o riso bom, o riso maldoso, o riso alegre, o riso ritual e o riso imoderado ou desenfreado.

O primeiro é o riso de zombaria, que está ligado à sátira e é o que mais se encontra na vida. A figura do homem, suas ideias, suas aspirações são satirizadas de modos diferentes, por culturas diferentes, épocas diferentes, pois cada povo possui seu próprio e específico sentido de crítica e de humor, que às vezes não é compreendido em outras épocas ou outros povos; pode-se afirmar, então, que o riso é analisado diferentemente de cultura para cultura.

O segundo é o riso bom, que se manifesta das mais diversas formas, como, por exemplo, “a charge amigável”, que é feita não para satirizar, mas para mostrar o lado cômico ou diferente de uma situação ou pessoa: é o caso da caricatura, o homem ri do “defeito” do outro, mas não por zombá-lo, mas por bom grado. Outro exemplo de riso bom são as comédias românticas, em que a força do amor leva ao riso, não o riso de zombaria, mas ao riso de felicidade.

Propp (1992) considera que há autores que estudam o riso, como Bergson, que não admitem existir esse riso bom, pois eles acham que o riso está sempre ligado à tragédia ou desgraça, porque quando se faz uma caricatura, está sendo explorado o lado estranho/diferente da pessoa, como a caricatura de alguém que tenha o nariz um pouco maior do que normal e que é transformado em um nariz gigantesco.

O terceiro tipo de riso que pode ser citado é o riso maldoso que é compreendido como oposto do riso bom; os defeitos que eram encobertos pelo riso bom são aumentados, inflados pelo riso maldoso. O autor diz que desse riso, em geral, riem as pessoas que não acreditam em nenhum impulso nobre, que veem em todo lugar a falsidade e a hipocrisia. Esse riso não está ligado à comicidade, mas sim a antipatia, porque a desgraça dos outros e a infelicidade alheia são os temas desse riso maldoso; por exemplo, quando um doente ou um idoso cai, quando um cego bate em um obstáculo, ou quando se perde uma pessoa amada.

O quarto tipo de riso se refere ao riso alegre que não tem relação com os defeitos humanos, surge inesperadamente, por qualquer motivo. Por exemplo, quando um bebê nasce e abre os olhos ou ri, faz com que todos que estão ao redor, também, riem, ou quando se ganha um presente ou quando se vê alguém que não se via há muito tempo. Propp afirma que esse é o melhor tipo de riso “o riso sem causa é o melhor riso do mundo”.

Este tipo de riso sempre está ligado ao sentimento coletivo que une os homens, bem diferente do que acontece no riso maldoso, que é um riso individual e expressa prazer e triunfo de um único ser que nem sempre corresponde ao instinto moral da coletividade.

O quinto é o riso ritual, que é visto como uma cerimônia indispensável para se viver. Os antigos diziam que o riso eleva a capacidade de vida e as forças vitais, por isso reservavam-se momentos específicos para se rir. Para eles, o riso era a causa do entardecimento da morte.

O sexto tipo de riso é o riso imoderado ou desenfreado, é uma risada desenfreada que não consegue ser controlada, está ligada às classes socioeconômica inferior e é considerado pelas estéticas burguesas como sendo o mais “baixo”, é o riso das festas e das diversões populares como o Carnaval da Europa Ocidental, natal, em que as pessoas se entregavam a comidas, bebidas e risos desenfreados.

E, para finalizar, é importante ressaltar que esses tipos de riso citados anteriormente correspondem às categorias estéticas, enquanto há mais dois tipos de risos extraestéticas que são: o riso histérico e o riso provocado pelas cócegas. Porém, esses dois aspectos de riso não podem ser usados como recursos artísticos para se criar o humor, pois são formas involuntárias do riso.

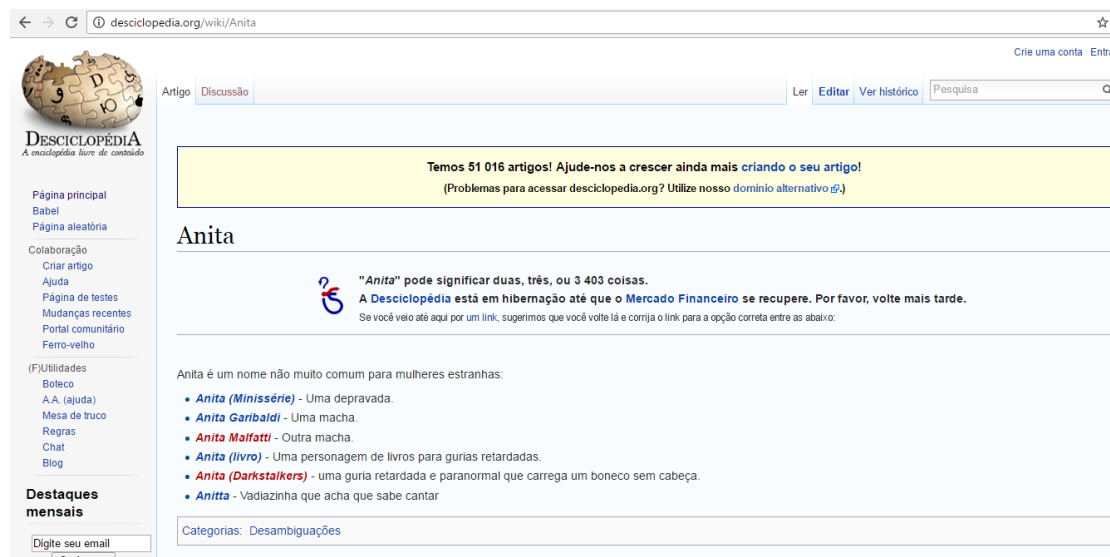
Vejam os a seguir, como ocorrem o processo de referenciação, a (des)construção de face e humor no site Desciclopédia.

Resultados e discussões

Segundo Koch (2004), o processo de inferenciação se dá com base no conhecimento de mundo (ou saber enciclopédico) e nas práticas sociais compartilhadas. Assim, com ancoragem na informação dada, opera-se a progressão textual através da introdução de informação nova, estabelecendo-se as relações de

sentido. Observemos como é necessário esse conhecimento de mundo no quadro a seguir:

Figura 3: busca Anita



Fonte: site Desciclopédia (2020).

Ao realizar a busca por “Anita” aparecem 6 diferentes personalidades que ativam e remodelam os contextos mentais provenientes a cada uma dessas personagens, pois é preciso observar que segundo Van Dijk (2012) o contexto é construído subjetivo dos participantes, embora apresente componente objetivo, sendo fruto de experiências únicas, originando discursos únicos, por meio de modelo mental que atua no controle da produção e da compreensão do texto e do discurso. Esse(s) modelo(s) mental(is) é/são baseado(s) na(s) experiência(s) interacional(is), podendo ser esquemáticos, apresentando categorias compartilhadas e convencionadas, capazes de controlar a produção e a compreensão do discurso.

Podemos observar que o contexto é formado, ao mesmo tempo, por características pessoais (subjetivas) e sociais (partilha com o grupo), que pode ser atualizado e adaptado constantemente, isto é, o contexto é dinâmico, amplamente planejado, não parte do ‘zero’ por haver lembranças acumuladas de eventos comunicativos prévios e é imerso em aspectos pragmáticos, pois permite que os usuários adaptem o seu discurso. Dessa forma, ao reativar quem são as “Anitas” presentes na Desciclopédia, remodelamos os conceitos mentais por meio dos conhecimentos prévios e acumulados, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1: Anitas

Personalidades	Recategorização
1. Anita (minissérie)	Uma depravada
2. Anita Garibaldi	Uma macha
3. Anita Mafalti	Outra macha
4. Anita (livro)	Uma personalidade de livros para gurias retardadas
5. Anita (Darkstalker)	Uma guria retardada e paranormal que carrega um boneco sem cabeça
6. Anitta	Vadiazinha que acha que sabe cantar

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

O quadro revela que na perspectiva interacional, as cadeias referenciais são construídas envolvendo associações e inferências para que o sentido seja construído pelos interlocutores, isso pode ser notado nos itens 1, 2, 4 e 5 que fazem uso de sintagmas nominais indefinidos para recategorizar as personalidades. Sendo que em 1, 4 e 5, os objetos de discurso são construídos para mostrar a desvalorização das personagens.

Destacamos a escolha lexical “macha” para recategorizar Anita Garibaldi e Anita Mafalti. A primeira foi companheira do revolucionário Giuseppe Garibaldi, participante ativa da Batalha dos Curitibanos, sendo presa e conseguindo fugir da prisão, já a segunda foi uma famosa artista plástica que inovou e revolucionou suas obras. Essa escolha lexical ativa diretamente o objeto de discurso de mulher que possui iniciativa, que se destaca por executar tarefas que historicamente são destinadas apenas aos homens.

Notamos que no item 6, há o uso da recategorização metafórica que ocorre por meio da forma pejorativa em que a cantora é citada, o uso da anáfora empregada pelo lexema “vadiazinha que acha que sabe cantar” alude a forma como a artista se

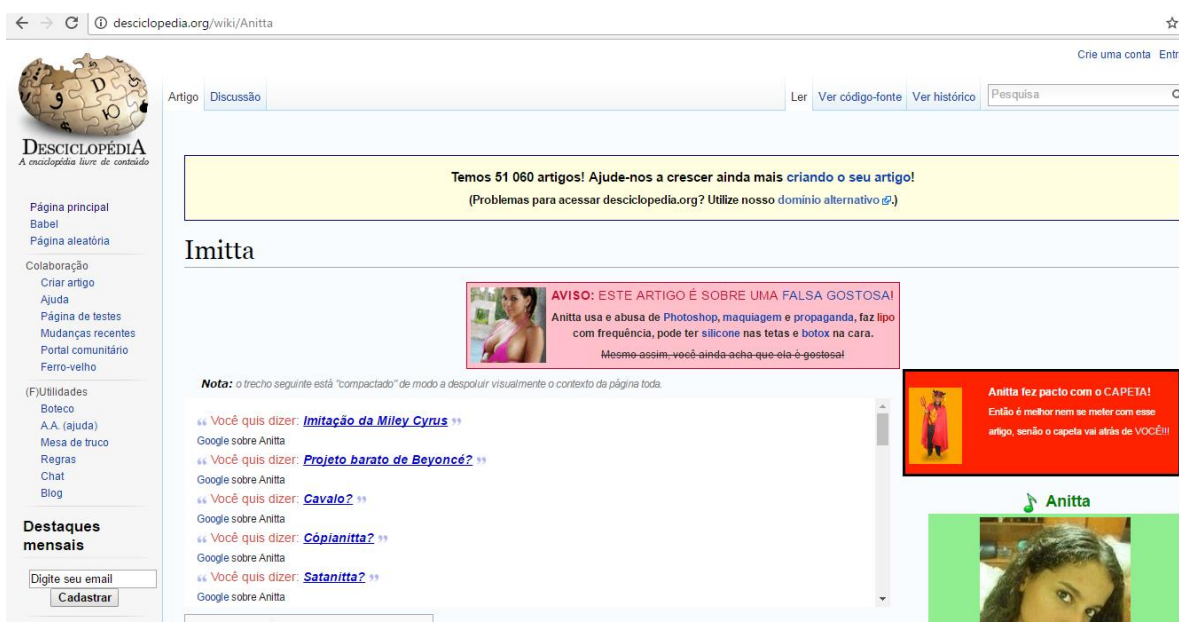
apresenta em seus *shows* e também alude as letras de suas músicas que exaltam a sexualidade e erotização feminina.

Os atos ameaçadores da face são os que podem afetar a imagem pública de uma pessoa; os atos protetores da face dizem respeito aos atos atenuantes à possível ameaça da face; a face positiva é a necessidade de ser aceito pelos membros de um mesmo grupo social; a face negativa de uma pessoa é a necessidade de ter liberdade de ação e não receber ordens; a face positiva de uma pessoa é a necessidade de ser aceito pelo grupo social e ser tratado como membro desse mesmo grupo. Portanto caracterizamos como atos ameaçadores da face positiva do alocutário o comentário supracitado, pelo fato de afetar o território da cantora. Ao utilizar essa escolha lexical há a ruptura do equilíbrio interacional, prejudicando a autoimagem da Anitta com crítica e insultos.

Compreendemos, então, que, de acordo com o contexto, a interação pode ser considerada como polida ou não, pois, segundo Koike (1989), um ato de fala ou de discurso não é em si próprio cortês ou descortês: dependerá sempre do contexto em que é interpretado e das normas de conduta estabelecidas cultural e socialmente.

Ao clicar no link [Anitta](#) - Vadiazinha que acha que sabe cantar, somos direcionados para a seguinte página:

Figura 4: Anitta



Fonte: Desciclopédia (2020)

Antes de prosseguir com o resultado da busca, aparece uma sequência de termos que atribuem à cantora uma imagem depreciativa e ruim, destacando assim os atos que podem ameaçar a face da artista, pois reforça o estereótipo de que ela não é original, imitando artistas internacionais como Miley Cyrus e Beyoncé, como pode ser observado nos itens (1), (2), (4) e (8), no quadro 2.

Ao realizar tal ação, verificamos de acordo com Goffman (1985) que em toda interação os participantes podem se sentir ameaçados, embaraçados ou humilhados, visto que na interação é o espaço em que ocorrem os conflitos, as trocas entre os indivíduos. É evidente que os interlocutores se engajam para equilibrar e controlar suas falas de modo que a comunicação ocorra de forma menos ameaçadora possível. Os participantes da interação se envolvem e comunicam algo para alguém, em um determinado tempo e espaço, a fim de estabelecer uma completa e complexa trama que formará o contexto sociointeracional. Neste processo interacional, ocorrem os confrontos que envolvem a imagem social e surgem as noções de face e território, apresentadas por Goffman (1985).

Quadro 2: você quis dizer

1- <u>Você quis dizer: <i>Imitação da Miley Cyrus</i></u>
2- <u>Você quis dizer: <i>Projeto barato de Beyoncé?</i></u>
3- <u>Você quis dizer: <i>Cavalo?</i></u>
4- <u>Você quis dizer: <i>Cópianita?</i></u>
5- <u>Você quis dizer: <i>Satanita?</i></u>
6- <u>Você quis dizer: <i>Demonita?</i></u>
7- <u>Você quis dizer: <i>Anittraveco?</i></u>
8- <u>Você quis dizer: <i>Imitta?</i></u>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Dessa forma, é importante mostrar as distinções estabelecidas por Goffman (1981) em relação à responsabilidade à ameaça a face. São três tipos: o primeiro, o falante ameaça a face do ouvinte involuntariamente, ou seja, não se da conta que está ofendendo ou sendo grosseiro com o outro, pois se percebesse essa atitude, tentaria

evitá-la. No segundo tipo, é nítida a intenção de provocar ou insultar. Já o terceiro tipo a ofensa é acidental e o indivíduo sabe dos riscos, mas realiza sem intenção de ferir a face do outro. No site pesquisado podemos perceber que aparece o segundo tipo de ameaça à face, pois é peculiar desse ambiente produzir crítica e humor.

O humor é notado de acordo com o que Propp (1992) desenvolve sobre a ideia de que os diferentes aspectos de riso correspondem aos diferentes tipos de relações humanas, ou seja, o riso está ligado à forma com que tratamos ou julgamos as pessoas; tanto a vida física quanto a vida moral e intelectual do homem podem tornar-se objeto de riso. Para o autor, o riso surge quando existe algo que contradiz o sentido de “certo” que foi imposto, ou seja, o riso nasce da observação de alguns defeitos no mundo em que o homem vive e atua.

Dentre os seis tipos de riso citados por Propp, percebemos que o site *Desciclopédia* utiliza do riso que zomba, pois esse riso nasce sempre do desmascaramento de defeitos da vida interior, espiritual, do homem. Em muitos casos, esses defeitos são visíveis e não têm necessidade de ser desmascarados, em outros casos ocorre a queda das máscaras e, assim, são mostrados os defeitos do outro; porém o riso só surge quando esse defeito ou outras descobertas semelhantes são inesperadas.

Considerações finais

Ao longo desse artigo, buscamos responder como são construídos os objetos de discurso e a face social no site *Desciclopédia*, bem como é produzido o humor nesse ambiente. Assim, o riso produzido proposto pela página é o da zombaria, do escárnio (PROPP, 1992). Ademais, as piadas necessitam para serem entendidas de elementos linguísticos, imagéticos, de inferências e conhecimentos prévios. Identificamos que o site *Desciclopédia* utiliza o humor como estratégias de polidez positiva (BROWN; LEVINSON, 1987). A estratégia “Seja bem-humorado” é apresentada pelos autores como forma de atenuar uma situação que poderia ser constrangedora.

A respeito da referenciação, entendemos que os elementos linguísticos e não linguísticos presentes na superfície textual (explicitude do texto) não são autossuficientes e nem portadores de sentido completo. Desse modo, concluímos que texto e contexto estão ligados de forma intrínseca.

Além disso, os contextos são fundamentais no processo de interação. A imbricação entre o verbal e o imagético atua de forma essencial na introdução, manutenção e recategorização dos objetos de discursos. Sobre a recategorização, reconhecemos bem como Lima (2013, 2009, 2003) que tal processo não se dá na linearidade do texto apenas. Contribui para que o objeto de discurso Anitta seja sempre recategorizado de maneira depreciativa e essa maneira pejorativa é responsável pela quebra de face e a produção do humor que zomba e critica a caracterização da personagem.

Referências

BROWN, P. & LEVINSON, S. **Politeness: Some Universals in Language Usage**. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.

CABRAL, A. L. T.; SEARA, I. R., GUARANHA, M. F. (orgs). **Descortesia e Cortesia: expressões culturais**. São Paulo: Cortez, 2017.

CARVALHO, A. P. L. de. **Sobre intertextualidades estritas e amplas**. Tese (doutorado) - Orientador: Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante. Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza – CE. 2018. Em:<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39589/9/2018_tese_aplcarvalho.pdf>. Último acesso em: 29 jul. 2020.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. **Referenciação: uma entrevista com Mônica Magalhães Cavalcante**. ReVEL, vol. 13, n. 25, 2015.

ESCANDELL VIDAL, M. V. **Introducción a la pragmática**. Barcelona, Ariel, 2006.

FELTES, H. P. M.; LIMA, S. M. C. **A construção de referentes no texto/discurso:** um processo de múltiplas âncoras. In: LIMA, S. M. C.; CAVALCANTE, M. M. (Orgs.). Referenciação: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013, p. 30-58.

GENETTE, G. **Palimpsests: literature in the second degree.** Trad. Channa Newman; Claude Doubinsky. Lincoln: University of Nebraska Press, 1997. Título original: Palimpsestes: la littérature au second degré.

GOFFMAN, E. **A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social.** In: FIGUEIRA, S. A. (Org.). Psicanálise e ciências sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana.** Tradução de Maria Célia Santo Raposo. Petrópolis: Vozes, 1992.

KOCH, I. G. V. & L. C. TRAVAGLIA (1989) *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez.

KOCH, I. G. V. **A produção textual do sentido.** In: VALENTE, André (org). *Língua, lingüística e literatura*. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1991.

_____. **Introdução à Linguística Textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Referenciação e orientação argumentativa.** In : KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça;

KOIKE, Dale. A. **Requests and the Role of Deixis in Politeness.** Journal of Pragmatics, 13(2), 1989. MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina Bentes. Referenciação e discurso. São Paulo : Contexto, 2005.

LEECH, Geoffrey. **Principles of Pragmatics.** London: Longman, 1983.

LIMA, S. M. C. **Recategorização metafórica e humor:** trabalhando a construção de sentidos. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

LIMA, J. P. de. **Pragmática Linguística**. Lisboa: Caminho, 2007.

_____. **Entre os domínios da metáfora e metonímia**: um estudo de processos de recategorização. 2009. Tese (Doutorado em Linguística). – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

_____.CAVALCANTE, M. M. (Orgs.). **Referenciação**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, S. M. C. de.; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Revisitando os parâmetros do processo de recategorização**. ReVEL, vol. 13, n. 25, 2015. [www.revel.inf.br]. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/357d083dd43195695b2541a9bde1b43d.pdf>

LINS, M. da P. P. ; ELIAS, V. M. S. CAPISTRANO, R. **Leitura e compreensão de tiras de quadrinhos**: contribuições da linguística textual para o ensino de língua portuguesa. Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo – 20 a 23.08.2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais2asjornadas/anais/11%20-%20ARTIGO%20-%20MARIA%20DA%20PENHA%20LINS%20e%20VANDA%20MARIA%20ELIAS%20e%20RIVALDO%20CAPISTRANO%20JUNIOR%20-%20HQ%20E%20EDUCACAO.pdf>

LINS, M. da P. P. . CAPISTRANO, R.. Linguística Textual e Pragmática: uma interface possível. In: CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS, Vanda Maria. Linguística Textual: **Diálogos Interdisciplinares**. São Paulo: Labrador, 2017.

MARCUSCHI, L. A. **O barco textual e suas âncoras**. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina Bentes. Referenciação e discurso. São Paulo : Contexto, 2005.₂

PROPP, V. **Comicidade e riso**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Àtica. 1992.

SANTAELLA, L. **O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia**. In: SIGNORINI, Inês *et al* (Org.). [Re]discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (p. 47-72)

_____. Comunicação ubíqua. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Trad. R. Ilari. São Paulo: Contexto. 2012

“É BATALHA DE RAP OU DISCURSO FEMINISTA?”: CONSTRUÇÕES METAPRAGMÁTICAS EM RITUAIS DE BATALHAS FEMININAS E DE SUA AUDIÊNCIA NO CIBERESPAÇO

Lucas Felipe de Oliveira Santiago¹

Maria das Graças Dias Pereira²

RESUMO: Neste artigo buscamos analisar atividades metapragmáticas em dois vídeos de Batalhas de *Rap* femininas no *Youtube* e nove comentários da audiência. Investigamos nessas batalhas como o ritual é construído linguisticamente e discursivamente pelas participantes, com reflexões da audiência em contexto sociocultural. O posicionamento teórico inclui a pragmática sob a perspectiva crítica, a qual entende a linguagem como ação social (SILVA e ALENCAR, 2014), sendo a metapragmática a que diz respeito à capacidade reflexiva da linguagem (CAFFI, 2016; PINTO, 2019). Como ferramenta analítica, nos valem das noções de indexicalidade (BLOMMAERT, 2014; SILVERSTEIN, 2003) e escalas (CARR e LAMPERT, 2016), que permitem à observação da perspectiva dos usuários e seus fatores históricos, sociais e ideológicos. A metodologia utilizada é qualitativa, interpretativista (DENZIN e LINCOLN, 2006), de base etnográfica, em contexto virtual (HINE, 2000; AMARAL, 2018). A partir desse estudo, percebemos que as *rappers*, ao abordarem temáticas de gênero e sexualidade nas batalhas, indexam questões histórico-culturais, promovendo escalas. A audiência, ao perceber esses discursos, tenciona disputas metapragmáticas sobre o que é ou não entendido como Batalha de *Rap*.

PALAVRAS-CHAVE: Batalhas de *Rap* femininas; Pragmática Crítica; Metapragmática; Indexicalidade; Escalas.

ABSTRACT: This article seeks to analyze metapragmatic activities in two videos of female Rap Battles on Youtube and nine comments from the audience. We investigated in these battles how the ritual is constructed linguistically and discursively by the participants, with reflections from the audience, in a sociocultural context. The theoretical positioning includes pragmatics from a critical perspective that understands language as social action (SILVA and ALENCAR, 2014) and the metapragmatics that concerns the reflexive ability of language (CAFFI, 2016; PINTO, 2019). As an

¹ Mestrando em estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com Bolsa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pós-graduando na especialização de Literaturas Portuguesa e Africanas (UFRJ). Graduado em Letras (Português e Literaturas). E-mail: lucas-felipe46@hotmail.com

² Doutora em Letras pela PUC-Rio, com Pós-Doutorado pela Universidade de Lisboa e ILTEC. Professora Associada do Departamento de Letras da PUC-Rio, do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem. E-mails: mdgpereira@terra.com.br; gracap@puc-rio.br

analytical tool, we use the notions of indexicality (BLOMMAERT, 2014; SILVERSTEIN, 2003) and scales (CARR and LAMPERT, 2016), which allow us to observe the users' perspective and the historical, social, and ideological factors marked by the signs. The methodology used is qualitative, interpretive (DENZIN and LINCOLN, 2006), based on ethnography, in a virtual context (HINE, 2000; AMARAL, 2018). From this study, we realized that rappers, when addressing gender and sexuality issues in battles, index historical-cultural issues, promoting scales. The audience, when perceiving these speeches, intends metapragmatic disputes about what is or is not understood as the Battle of Rap.

KEYWORDS: Female Rap Battles; Pragmatics; Metapragmatics; Indexicality; Scales.

Introdução

O ambiente de Batalhas de *Rap* em sua tradição é marcado por uma soberania masculina, com pouca presença feminina e de pessoas que performam outras identidades de gênero e sexualidade não hegemônicas, os LGBTQI+ (sigla da comunidade *gay*, lésbica, transexual, além de outras identidades de gênero e sexualidade). Esse cenário sedimentou por muito tempo um ambiente sexista e homofóbico, levando em consideração os tempos de superdiversidade (VERTOTEC, 2007), em que mulheres e LGBTQIA+ passam a ocupar espaço na cena cultural do *Hip-Hop* e conseqüentemente do *rap*, umas das expressões artísticas do movimento. A partir desse contexto, neste artigo analisamos dois vídeos de rituais de Batalhas de *Rap* femininas que apresentam pautas feministas e, também, nove comentários feitos sobre eles na plataforma do *YouTube*. Tais batalhas são aqui entendidas como embates rituais (KÁDÁR e HOUSE, 2020), na forma de registros de comunicação (AGHA e FROGG, 2015).

O ritual é definido como uma competição no formato de duelos (LABOV, 1972; TEPERMAN, 2011; 2015), que, neste caso, quem produz a melhor rima vence. As *rappers*, nas batalhas analisadas, criam escalas através dos signos, com temas que indexalizam os problemas sociais que as atingem. Esses temas dimensionam disputas com a tradição nos comentários da audiência, o que suscita avaliações escalares de forma metapragmática sobre o que é ou não uma Batalha de *Rap*.

Essas interações em Batalhas de *Rap* femininas são interessantes como objeto de estudo, porque possibilitam observar, através da linguagem, como temas que não eram abordados tão frequentemente nesses espaços sociais passam a emergir ao debate e como esse debate é recebido pelo público do ciberespaço. Sendo assim, o objetivo neste artigo foi analisar as maneiras pelas quais os significados podem indexicalizar e construir escalas que balizam questões históricas, sociais e ideológicas na interação social, tanto pelas pessoas que participam do ritual das batalhas nos vídeos, quanto por aquelas que fazem parte da audiência no *YouTube*.

Como base teórica, situamos este estudo na pragmática crítica (SILVA; ALENCAR, 2014) e na metapragmática (CAFFI, 2016; PINTO), o que possibilita observar os usos da linguagem e tecer reflexões acerca dos entendimentos criados sobre esses usos em contextos situados. O ferramental analítico utilizado é a noção de indexicalidade, que leva em consideração a capacidade que os signos apresentam de indexar (apontar) para fatores sócio-históricos (BLOMMAERT, 2014; SILVERSTEIN, 2003). A indexicalidade nos proporciona observar, também, as escalas pragmáticas (CARR e LAMPERT, 2016), já que, através delas, perspectivamos a nossa representação de mundo. Utilizamos a metodologia qualitativa (DENZIN e LINCOLN, 2006), de base etnográfica em contexto virtual (HINE, 2000; AMARAL, 2018).

Nas próximas seções, inicialmente incluímos uma contextualização sobre os rituais de batalhas de *rap*. Em seguida, discorreremos sobre o posicionamento teórico-analítico e metodológico. Posteriormente, apresentamos as análises das Batalhas de *Rap* femininas nos extratos um e dois, além da análise dos comentários que surgem nas interações no ciberespaço. Finalmente, tecemos nossas últimas considerações e reflexões acerca do estudo em tela.

Os rituais das Batalhas de *Rap*

As Batalhas de *Rap* são uma forma cultural de comunicação ritualizada, um conjunto de atos convencionados na interação social de uma cultura. Kádár e House (2020) definem o ritual como: “enunciados convencionais, cadeias de enunciados e interações com características formais ou tópicos convencionais” (KÁDÁR E

HOUSE, 2020, p. 3). Alexander (2006) diz que os rituais são episódios de comunicação cultural, constantemente repetido pelos os indivíduos envolvidos diretamente na interação, e por aqueles que os observam. Assim, entendemos os rituais no âmbito das Batalhas de *Rap* como um registro de comunicação (AGHA e FROGG, 2015), atos que se repetem através linguagem.

Os rituais das Batalhas de *Rap* surgem no contexto do *Hip-hop*, e têm como característica uma disputa de *freestyle* com rimas entre dois Mestres de Cerimônias, os Mc's. Essas batalhas são divididas em dois *rounds*. Se houver empate, há um terceiro. O público presente decide o vencedor por votação por salva de palmas, mais intensa para o *rapper* com melhor êxito. Para Teperman (2015), o público dessas batalhas se torna tão protagonista quanto os próprios Mc's, visto que a configuração do espaço faz com que o público e os improvisadores se misturem, rompendo limites de distanciamento.

Labov (1972), em seu livro *Language in the inner city: Studies in the Black Vernacular*, abordou os rituais de insultos sobre a tradição musical que permeia as Batalhas de *Rap* e do jogo *the dozens*. É um estudo importante para entender as características do ritual tradicional das Batalhas de *Rap*, como, por exemplo, as ofensas dirigidas aos adversários nas batalhas. As batalhas se aproximam do jogo *the dozens* (as dúzias), em que crianças fazem xingamentos umas às outras. Os insultos, na tradição afro-americana, não devem ser vistos como ofensa pessoal, mas apenas como parte do jogo. Os insultos devem ser construídos com intenção de desestabilizar o oponente. Com a predominância de um público masculino, as ofensas giram em torno de reforçar estereótipos de masculinidade, se aproximando do que é chamado *gangsta rap*³, que muitas vezes se vale de conotações de cunho homofóbico e sexista nas rimas.

Em pesquisa no contexto brasileiro, Teperman (2015) comenta que a incitação à violência verbal é feita pelo público por intermédio de expressões utilizadas para fomentar a disputa entre os improvisadores ao comparar o jogo *the dozens* às batalhas. Nesse sentido, é comum vermos Batalhas de *Rap* em que a plateia em coro diz frases como, por exemplo, “Mata ele/a!!”, “Bate nele/a!!”. Essas práticas demonstram que o

³ Estilo de *rap* nascido no distrito de Los Angeles.

machismo e a homofobia estão muitas vezes atrelados aos rituais presentes em nossa sociedade. As batalhas podem ser percebidas, dessa forma, como uma espécie de ritual de masculinidade, visto que, nas “batalhas de *freestyle*, com a presença majoritária de meninos, a recorrência do tema da homossexualidade e de estereótipos machistas justifica que as pensemos como ritos de produção do masculino” (TEPERMAN, 2011, p. 52).

No entanto, como observaremos nesta pesquisa, as batalhas de *rap* nem sempre seguem essa característica de participação somente masculina. Em muitas delas, percebemos uma presença maior de mulheres e de pessoas que performam outras sexualidades não hegemônicas, além de apresentarem rimas engajadas em temas de gênero e sexualidade.

O processo de globalização e a disseminação do feminismo é apontado por Oliveira (2004) como um dos motivos para essa mudança no cenário das batalhas. Para a autora, o processo de globalização promove ressignificações e releituras de discursos e práticas, sem dizimar a cultura do *rap*. Apresentamos, assim, uma breve contextualização sobre as Batalhas de *Rap*, que apresentam diferenças dependendo de sua localidade, demandas culturais e sociais.

Pragmática e a Metapragmática

A partir do olhar da pragmática crítica (i.e. SILVA et al., 2014), que tem como entendimento a linguagem como ação social, junto à metapragmática, cujo intuito é focalizar o caráter reflexivo da linguagem (CAFFI, 2006; PINTO, 2019; SILVA E ALENCAR, 2014), nos posicionamos teoricamente.

A visão de linguagem como ação social, basilar da pragmática de caráter crítico, desponta a partir de uma virada dos estudos linguísticos com Austin (1990 [1962]), que passou a postular que não só dizemos, mas também agimos no mundo através da linguagem. Em sua primeira conferência, *Performativos e Constatativos*, Austin discute sobre proferimentos, que denomina declarações e performativos. Para o filósofo, as declarações “descrevem um estado de coisas, relatam um fato, constata algo” (AUSTIN, 1990, p. 21-23), enquanto os performativos não descrevem, mas realizam atos quando emitidos em circunstâncias apropriadas (p. 23-27).

Para Austin (1990), por exemplo, quando dizemos “hoje está frio”, não estamos somente descrevendo o dia, mas também afirmando algo, ou seja, fazendo uma ação. Essa mesma sentença pode ainda provocar efeitos nos seus interlocutores como fechar uma janela. Dessa forma, o autor propõe entender que a linguagem não descreve, e nem faz parte da realidade, mas realiza o que é dito. A linguagem, enquanto performativa, opera de modo a agir sobre o mundo. Austin detalha, então, as condições de felicidade dos atos performativos:

A1 Deve existir um procedimento convencional aceito com um efeito convencional

A2 As pessoas e circunstâncias precisam ser apropriadas, conforme especificado no procedimento específico invocado.

B1 O procedimento precisa ser executado corretamente por todos os participantes

B2 O procedimento precisa ser executado completamente

T1 As pessoas precisam ter os pensamentos, sentimentos e intenções exigidos - como especificado no procedimento

T2 havendo condutas consequentes especificadas, elas devem ser requeridas pelas partes.

(Austin [1962] 1990, p. 31)

Nessa empreitada, surge o pensamento de Ludwig Wittgenstein (1989) com os chamados “jogos de linguagem”, que salienta a linguagem como uma forma de vida, em que “[...] a significação de uma palavra é seu uso na linguagem” (WITTGENSTEIN, 1989, p.28). Sendo assim, a linguagem é ligada às atividades com as quais está interligada.

As Batalhas de *Rap* são jogos rituais convencionais que seguem regras, conforme mencionamos anteriormente (ALEXANDER, 2006; LABOV, 1972; AGHA e FROGG, 2015; TEPERMAN, 2015). Nesse ritual, os indivíduos estão sujeitos a deveres e obrigações dos “jogos de linguagem” na ordem da interação (cf. KADAR e HOUSE, 2020).

No âmbito da pragmática, Mey (2005), ao propor uma abordagem social para a pragmática, entende que o uso da linguagem na comunicação humana é determinado pelas condições da sociedade, nas relações usuário e contexto, através do que ele denomina atos pragmáticos. Para o autor, “(...) atos pragmáticos estão relacionados à atividade humana como jogos, em como o jogo é jogado na prática social (MEY, 2005, p. 206)”. Tal concepção lança para os estudos linguísticos um olhar crítico que leva em consideração as condições sociais e os usuários em contexto.

Nessa esteira, Rajagopalan (2010), Silva, Alencar e Ferreira (2014), no Brasil, vêm propondo uma “Nova Pragmática” que tem como objetivo assumir uma função mais libertadora (RAJAGOPALAN, 2010, p. 39). Silva, Alencar e Ferreira (2014) indicam sua postura em relação à significação, a partir da língua e da cultura. Para os autores, a nova pragmática “critica que construtos como significado, intenção e contexto sejam unidades teóricas *a priori*, bem delimitadas e circunscritas” (SILVA, et al, p. 27).

O usuário e o contexto, dessa forma, passam a conduzir várias teorizações no âmbito da pragmática sob o viés crítico da linguagem. Pinto (2019), ao resgatar essa discussão, avalia que, muitas vezes, o “contexto é apenas o pano de fundo que justifica certa análise; outras vezes é uma noção fluida, que serve para separar áreas da linguística em níveis de envolvimento com o chamado “extralinguístico”; ou ainda é uma autorização para encerrar uma análise” (PINTO, 2019, p. 225). A autora defende que, para olharmos o contexto e o usuário na interação social, é necessário buscarmos as conexões entre atos de fala microlocalizados e macroestruturas discursivas dinâmicas. Sendo assim, a metapragmática tem papel fundamental para observarmos os significados nessas trajetórias entre o micro e o macro. Segundo ela, “(...) as metapragmáticas funcionam como âncoras interpretativas que utilizamos para “reduzir”, “ampliar”, “apontar”, “precisar” tal “contexto” (PINTO, 2019, p. 225, aspas no original).

O conceito de metapragmática vem sendo discutido por diferentes pesquisadores. Em termos gerais, o conceito está relacionado à flexibilidade natural da linguagem humana. Caffi (2006), explica que

[...] o aspecto da reflexividade (metapragmática) pode ser encontrado na possibilidade que os falantes têm de se refletirem sobre a comunicação em que estão engajados, definindo-a e confirmando ou modificando as definições dadas por eles próprios e pelos seus parceiros.⁴ (CAFFI, 2006, p. 85).

Caffi (2006) aponta ainda que a metapragmática pode ser observada em reformulações, avaliações, comentários metadiscursivos e solicitações de explicações por meio das quais o entendimento mútuo é negociado, de certa forma, como é observado por Pinto (2019). Ao traçar o percurso da metapragmática, Verschueren (2000) destaca a sua importância:

(...) esse tipo de consciência é crucial para a compreensão do comportamento verbal, porque, como qualquer outra forma de ação social, o uso da linguagem é sempre interpretado, no sentido em que os atores envolvidos atribuem significado a ele, de modo que as interpretações dos atores se tornam parte e parcela do que precisa ser descrito e explicado (VERSCHUEREN, 2000, p. 425).⁵

Teóricos como Blommaert (2014) apontam também que “manipulamos e interferimos na língua com propósitos sociais e culturais. A metapragmática da língua organiza sua pragmática – seu significado em sociedade” (BLOMMAERT, 2014, p. 70).

Em contexto brasileiro, Silva et al (2014), ao comentarem sobre a criticidade na área da pragmática, ressaltam que “o que o pragmaticista tem a falar sobre o que é a língua e como ela funciona depende, assim, de evidência tanto do que as pessoas fazem com as palavras (i.e., a pragmática) quanto do que falam sobre o que fazem com as palavras (i.e., a metapragmática)” (SILVA et al, 2014, p. 31).

Em nossa base teórica, nas relações entre Pragmática e a Metapragmática, estamos olhando não apenas para como os signos estão postos em um dado contexto pelos participantes (pragmática), mas também para como eles são significados pelos os usuários na prática social (metapragmática). Esse posicionamento nos possibilita perceber como as guerras de significação, como jogos de linguagem, estão no nosso fazer pragmático e cabe ao analista perceber como os participantes jogam e a

⁴ Tradução nossa.

⁵ Tradução nossa.

importância não só do uso por eles feito, mas também de como o “jogo” é percebido pelos falantes em contexto sociocultural. O percurso é importante, visto que muitas vezes “a linguística assumiu uma postura arrogante diante dos comentários metadiscursivos ou metapragmático dos leigos” (SILVA et al, 2014, p. 31).

Dessa forma, a linguagem em seu carácter performativo no mundo, como jogos de linguagem, é uma importante fundamentação teórica para este estudo. Além disso, a metapragmática, como mencionamos, possibilita trazer os entendimentos forjados pelos usuários na interação social, visto que abre um caminho para refletirmos sobre “o modo como nos colocamos no mundo enquanto sujeitos sociais, evidenciando os Discursos⁶ que nos guiam” (GONZALES, MOITA LOPES, 2018, p. 1104).

Indexicalidade e escalas

Nesta seção, abordamos as ferramentas analíticas que orientam as análises dos vídeos de batalhas de *rap* e os comentários suscitados por eles na Internet. São importantes aparatos teórico-analíticos para entendermos as instâncias micro e macro balizadas pelos usuários em interação através da linguagem.

Por indexicalidade, compreendemos que a “forma linguística é indexical, indiciando aspectos do então denominado “contexto” por meio de inferências ideológicas: uma forma particular “representa” um significado social e cultural particular” (BLOMMAERT, 2014, p. 69). Dessa forma, conforme explica Fabrício (2013), a comunicação é “uma realização interacional durante a qual processos locais de negociação de sentidos indexalizam processos socioculturais mais amplos” (FABRÍCIO, 2013, p. 155).

Ainda sobre a indexicalidade, nos alinhamos à visão de que a “ordem indexical é o conceito necessário para nos mostrar como relacionar o microssocial às estruturas macrossociais de análise de todo fenômeno sociolinguístico” (SILVERSTEIN, 2003, p. 193). Trata-se de característica fundamental de contextualização dos signos, com

⁶ Discurso com “D” maiúsculo trata-se nos macrossociais, enquanto com “d” minúsculo, os microssociais.

índices para os interlocutores e para os discursos de uma dada interação social. Dessa forma, percebemos como os significados gerados extrapolam a esfera do micro social.

A indexicalidade nos proporciona também observar da noção de escala pragmática indicada por Carr e Lampert (2016). Para os autores, a noção de escala está ligada à forma em que perspectivamos a nossa vida social, pois “quando escalamos, nos orientamos, comparamos, conectamos e nos posicionamos” (CARR E LAMPERT, 2016, p. 3). Dessa forma, estamos sempre avaliando, nos posicionando e criando comparações por meio da linguagem de forma metapragmática, o que possibilita construções de dimensões do significado em níveis escalares, que categorizam o que é micro ou macro, local e translocal etc. Essas noções escalares apontam para questões sociais, identitárias, sócio-históricas e ideológicas, o que nos leva a compreender a característica indexical das escalas.

A escala é criada de forma situacional, porém várias escalas acabam se estabilizando em certo grau no mundo (CARR; LEMPET, 2016, p. 16). Afinal o que seria, por exemplo, a questão de gênero, senão escalar? Essa colocação mostra como a nossa vida é sempre traçada por dimensões e níveis, seja por aqueles por nós construídos em cada ato de linguagem, seja por aqueles que estão estabelecidos nas estruturas macrosociais que nos regem.

Metodologia

A natureza da pesquisa do presente estudo se ancora em uma metodologia qualitativa, interpretativista, conforme os pressupostos de Denzin e Lincoln (2006), com abordagem etnográfica, em contexto virtual (HINE, 2000; AMARAL, 2018). Amaral (2018) ressalta que esse tipo de pesquisa é importante, pois “na sociedade contemporânea, as redes sociais se tornam espaços férteis de resistência e de empoderamento pessoal e de outros usuários” (AMARAL, 2018, p. 214).

A etnografia é uma metodologia de pesquisa também voltada para investigação em contextos virtuais, tendo como propósito a compreensão e interpretação de culturas e grupos. Levando em consideração que a linguagem é uma forma de ação, a etnografia, longe ser compreendida como mera descrição, é assumido como uma *performance* dialógica (LOPES, 2014, p. 233) com os sujeitos de pesquisa.

Adotamos uma postura de vigilância etnográfica nas divisas entre a forma que os falantes usam a linguagem e significam seus próprios usos, além de nossas interpretações de práticas sociais enquanto analistas. É importante termos essa consciência, pois, ao nos debruçarmos sobre culturas e costumes, estamos lidando com vidas que circunscrevem esses espaços, o que nos traz responsabilidade sobre o que estamos dizendo em relação aos indivíduos.

Os segmentos para a primeira seção de análise foram retirados de dois vídeos de Batalhas de *Rap* protagonizadas por mulheres. Os vídeos, no *Youtube*, fazem parte dos torneios que acontecem toda semana na cidade de São Paulo e são publicados nos canais dos organizadores. Os vídeos em questão foram gravados em uma edição dedicada às mulheres, nomeada como “133ª Edição Diversidade” da Batalha da Aldeia⁷, conhecida como uma das maiores do Brasil.

São analisados, na seção posterior à das Batalhas de *Rap*, os comentários sobre os vídeos em questão no *Youtube*, a fim de observarmos como as pessoas, que assistem Batalhas de *Rap*, refletem sobre os significados articulados pelas Mc's.

Por questões éticas, apesar de serem dados de acesso público, conforme a Resolução Resolução CNS nº 510/2016 de ética de pesquisa em Ciências Humanas, tanto os nomes dos participantes que atuam tanto no vídeo, quanto nos comentários, foram trocados por codinomes, como forma de preservação da identidade dos participantes. A transcrição foi feita de acordo com as convenções⁸ da Análise da Conversa Etnometodológica no modelo desenvolvido por Gail Jefferson e com símbolos consubstanciados em Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) e Atkinson e Heritage (1984).

⁷ Canal Batalha da Aldeia. Disponível em:

<https://www.youtube.com/channel/UC12bjJeaHZy2AUBvPHJU3Ug>

. Acesso em: 3 de março de 2020. Os comentários não apresentam links próprios. Estão dispostos no próprio canal.

⁸ (...) a pausa não medida; (.) entonação descendente; (?) uma entonação ascendente; (,) uma entonação de continuidade; (palav-) marca de corte abrupto; (sublinhado) ênfase; (MAÍSCULA) intensidade maior; (colchetes) sobrepostas; (parêntese vazio) comentários do transcritor; (↓) mais agudo; (↑) mais grave.

Batalha de Rap 1: “Mato ela, a transfobia”

Nessa seção, analisamos a primeira Batalha de Rap. Nessa batalha, temos a presença das *rappers* Amanda e Monalisa e da apresentadora Luciana, além da plateia. O vídeo desta batalha foi publicado no *Youtube* no dia 22 de fevereiro de 2019 e obteve mais de 383 mil visualizações e 29 mil likes na plataforma. Para a análise, focalizamos apenas o primeiro *round* da batalha. Observaremos as metapragmáticas (CAFFI, 2006; PINTO, 2019), nessas batalhas, assim como as escalas e indexicalizações criadas (BLOMMAERT, 2014; SILVERTEIN, 2003; CARR e LAMPERT, 2016).

Tabela 1 - Excerto 1

1.	Luciana	Um grito sincero, por favor. E QUEM QUER BATALHA BOA GRITA O
2.		QUÊ?
3.	Plateia	SANGUE
4.	Luciana	Ai... se você não rima bem, hein... com essa vibe. (o beat é
5.		Iniciado)
6.	Plateia	WOW, WOW, WOW, WOW, WOW
7.	Amanda	[WOW, WOW, WOW]
7.	Amanda	[WOW, WOW, WOW]
8.		Oh, oh-o, Oh, oh-o, > oh, oh, oh, oh, oh, oh<
9.		nesse Brasil contraditório somos mc's e quero ↑todos os
10.		inrustidos vão agora pros divãs. ↑como que o país que mais
11.		mata travestis↓ é o mesmo que consome mais pornografia trans?
12.	Plateia	[wowwww]
13.	Amanda	não dá pra entender, muita contradição, por isso que agora
14.		chamo↓ nessa visão. porque não adianta cês grita pro improvisado
15.		, se amanhã cês vão grita pra piada com viado.
16.	Plateia	[wowwwwwwwww][caralhou↑]
17.	Amanda	então, tenha essa consciência, porque cê sabe que isso que é
18.		resistência. então a gente vai chegando nessa rima que é
19.		verdadeira, eu sempre vou levantar lgbt, a nossa bandeira.
20.	Plateia	Wowwwwwwwww (Palmas)
21.	Luciana	AEHHH FAMÍLIA, E TUDO QUE ↑VAI?
22.	Plateia	VOLTA...
23.	Luciana	TUDO QUE ↑VAI?
24.	Plateia	VOLTA...
25.	Monalisa	ah...ah..ah...
26.	Plateia	[mata ela, mata ela, mata ela]
27.	Monalisa	eu vou matar ela, sim, olha só liga, tô matando ela desde
28.		sempre, mato ela, a transfobia. o bagulho é doido deixa eu te
29.		falar, travesti na rima dizendo que tamo viva pode pah, e = nem
30.		adianta tentar, ↑não, me desrespeitar que eu atravesso na
31.		missão. cê tá ligado que é sem vacila::ção, travesti com uma
32.		quadrada praticando a fun::ção. cê tá ligado, o bagulho é doido
33.	Plateia	[WOW::...]
34.	Monalisa	mermo. então, eu bebo o sangue desde de o recreio.
35.	Plateia	[WOW, WOW, WOW, WOW, WOW]

Fonte: Os autores (2019).

Na primeira linha, a apresentadora inicia a Batalha de *Rap*. É possível perceber o que tínhamos comentado sobre como é comum à incitação à violência no contexto tradicional das batalhas (TEPERMAN, 2015, p. 129). O público responde conforme o esperado na linha 3. A partir da linha 7, a rimadora inicia seu turno com vocalizações próprias do *rap*. Em seguida, ela faz um questionamento metapragmático, na linha 9, que indexa uma escala de dois níveis de um mesmo Brasil. Essa escala tem a função de avaliar o Brasil como um país hipócrita, que, ao mesmo tempo que faz dos corpos trans um lugar de desejo, também os coloca em uma transnecropolítica⁹. Nas linhas 9 e 10, podemos ainda indexar que a *rapper* associa essa questão, talvez, a uma não aceitação da sexualidade, visto que o uso da palavra “inrustido” indexa pessoas que vivem no armário¹⁰, assim como o signo linguístico “divã”, um móvel utilizado em ambientes de consultas terapêuticas. A plateia reage com gritos, na linha 12, o que demonstra que a rima construída foi bem sucedida, conforme o ritual (KÁDÁR e HOUSE, 2020).

A resposta da plateia baliza a próxima rima da Mc. Percebemos como a *rapper*, nas linhas 14 e 15, promove metapragmaticamente uma escala comparativa no tempo. Amanda avalia a reação da plateia diante de sua fala contra a homofobia. Naquele contexto situacional, e feita a avaliação mediante uma possível reação futura da mesma plateia diante de piadas de cunho homofóbico, algo comum em Batalhas de *Rap*. Mesmo tecendo avaliações sobre a plateia, o público reage novamente de forma positiva à rima, na linha 16.

Amanda, nas linhas 18 e 19, avalia metapragmaticamente o seu ato de rimar. O uso da palavra “*verdadeira*” cria uma escala entre rimas que são verdadeiras e outras que não são. Na finalização do seu turno, na linha 19, indexamos, pelo uso do pronome na primeira pessoa do plural, que a Mc pertence à comunidade LGBT¹¹.

⁹ Sobre transnecropolítica, entende-se como uma política de morte à população trans, no qual é decidido, através do corpo, quem merece ou não viver. Essa é uma extensão à noção tratada por Mbembe (2018) em *Necropolítica*.

¹⁰ “Armário” é uma expressão utilizada popularmente para identificar pessoas que não são assumidas publicamente no que diz respeito a sua orientação sexual.

¹¹ Foi respeitada aqui a sigla utilizada pela participante.

Seguindo a batalha, Luciana anima a plateia, nas linhas 21 e 23, incitando uma resposta da outra Mc, como suscita o ritual, na linha 25. A plateia, seguindo os padrões rituais das Batalhas de *Rap* tradicionais, grita, em coro, na linha 26: “mata ela, mata ela, mata ela”, estimulando uma resposta agressiva de Monalisa a sua adversária Amanda. Ao começar sua rima na linha 27, a Mc Monalisa não ataca Amanda, como incita a plateia, mas sim a transfobia, “mato ela desde sempre, mato ela a transfobia”. Nesse sentido, a Mc faz um salto escalar do micro para o macro, dimensionando em outro nível o seu adversário, que não está localizado em uma esfera situacional (Amanda), mas sim de natureza extra situacional (A transfobia). Os signos indexicalizam um engajamento político de Monalisa contra a transnecropolítica direcionada à população trans, assim como Amanda em sua fala anterior. Nas linhas 29 e 30, Monalisa faz reflexão sobre o seu próprio ato de rimar enquanto rima com o uso da terceira pessoa, “travesti na rima”, avaliando e significando. Seus versos indexam, ainda, a (r)existência de uma coletividade trans pelo uso da segunda pessoa do plural em “tamo viva”, na linha 29.

Indexalizamos, na linha 32, que o uso da palavra “quadrada” – gíria utilizada para se referir a armas de fogo- nesse caso, está se referindo ao microfone, meio pelo qual a *rapper* expõe suas rimas. Com isso, quadrada indexa a tradição das batalhas, que costuma incitar à violência verbal.

Na análise desse excerto, podemos perceber uma mudança na *performance* da Batalha de *Rap*, já que não tivemos ataques das Mc’s umas às outras, como sugere o ritual tradicional das batalhas, apesar da plateia e da própria apresentadora incentivarem. As rimas se constroem em torno de esferas microssituacionais e macro, se relacionando com o que chamamos de transnecropolítica.

Batalha de *Rap* 2: “Realmente os cara fala que a gente é puta”

Tratamos, a seguir, da análise de outro vídeo de Batalha de *Rap*, que, para fins analíticos, foi dividido em duas partes como Excerto 2 e Excerto 2.1. Os nomes utilizados serão Amanda, Luciana (as mesmas presentes na batalha anterior) e Alice. O vídeo em questão foi publicado no dia 27 de fevereiro de 2019 e obteve mais de 79 mil visualizações e 6 mil likes. Seguiremos o mesmo objetivo da seção anterior.

Tabela 2 - Excerto 2

1.	Luciana	É o seguinte hh. é Amanda contra Alice. Amanda começa. E QUEM
2.		QUER BATALHA BOA GRITA O QUÊ?
3.	Plateia	SANGUE...
4.	Luciana	GRITA O QUÊ?
5.	Plateia	SANGUE... (Beat é iniciado) WOW, WOW, WOW
6.	Amanda	[Oh, oh. Vou puxar um grito que eu inventei] tá? se eu errar é
7.		porque eu nunca tentei, ele em uma batalha = oh-o, oh, oh, oh,
8.		Oh. a base vai para o topo, destrua a pirâmide, o que cês querem
9.		ver?
10.	Plateia	SANGUE...
11.	Amanda	a base vai para o topo, destrua a pirâmide, o que cês querem
12.	Plateia	SANGUE, SANGUE, SANGUE, SANGUE
13.	Amanda	Oh-o, oh-o, oh, oh, oh, oh. só pra começar a gente não desanima.
14.		a rima pode ser consciente ou hilária. o que vale é que a gente
15.		saber que uma edição feminina no futuro num vai ser mais uma
16.		coisa <u>necessária</u> .
17.	Plateia	[WOW...]
18.	Amanda	porque a gente já vai tá muito unida, vamo pode junta curar as
19.		nossas feridas. sabemos que muita coisa que é reprimida, já que
20.		na sociedade a gente é muito oprimida. =mas tamo aqui simplesmente
21.		para poder manter conjunto, por isso se você mudar de
22.		assunto, eu também nunca vou mudar. porque eu sei que a gente
23.		↓ não ↑ quer morrer, a gente simplesmente quer tá aqui e
24.		prevalecer.
25.	Plateia	[WOW...] MATA ELA, MATA ELA, MATA ELA, MATA ELA.WOW, WOW
26.	Alice	vamo assim, oh. tudo que vai volta, taca o beat, que eu taco a
27.		revolta
28.	Luciana	[ain..]
29.	Alice	tudo que vai volta, taca o beat, que eu taco a revolta.
30.	Plateia	[TACA O BEAT, QUE EU TACO A REVOLTA]
31.	Alice	olha só então tá bom a gente chega aqui na sina, isso é batalha
32.		Mina, ela fala que:: não diz:: rima. o que diz a rima é sua
33.		rima, nos chega mostrando que a disciplina vem junto vem junto
34.		da nossa conduta, por isso que eu vou honrar a força dessa
35.		labuta. fala que nós é puta, mas eu vim admitir, a gente não é
36.		puta, como uma puta mc.

Fonte: Os autores (2019).

Percebemos, nesse Excerto 2, que há, inicialmente, manutenção de como é iniciada a batalha por Luciana, com incitação à violência, nas linhas 1 a 5, se comparamos com o-Excerto 1. Nessa segunda batalha, no entanto, observamos algo diferente na inicialização da Mc Amanda. Com versos para animar a plateia no ritual das Batalhas de *Rap*, passa de “eu” a “vocês” e, na linha 8, podemos indexicalizar, em forma de paráfrase, dizeres relacionados a significados da teoria marxista, ao trazer as disputas de classe social com a metáfora da pirâmide econômica. Com isso, de certa forma, os significados apontam para uma teoria marxista, com uma noção escalar de classes institucionalizadas na sociedade em uma estrutura macrossocial.

Amanda muda para “a gente”, nas linhas 13 e 14, e, logo após, nas linhas 15 e 16, através de comentário metapragmático, indexicaliza a necessidade de haver

edições especialmente para as mulheres, em um ambiente dominado majoritariamente por homens. Nesse movimento, a rimadora promove um salto temporal escalar para um futuro em que não seja necessário a essencialização de um espaço demarcado para que as mulheres possam ter vez. Amanda prossegue, da linha 19 a 23, num diálogo entre “a gente”, “você” e “eu”. Os versos indexalizam o sentimento de sororidade, termo cunhado pelas feministas que prezam por união e empatia entre as mulheres (cf. HOOKS, 2018).

Seguindo a mesma forma de Amanda, Alice começa animando a platéia. Na linha 36, ao contrário de Monalisa, no excerto anterior, a Mc faz um salto escalar da dimensão macrossocial, que se relaciona com fatores socio-históricos do uso da palavra “puta”, para o micro – sua posição enquanto *rapper* naquela situação, nas linhas 31 a 39, em tom persuasivo, de coletividade.

Tabela 3 - Excerto 2.1

1.	Amanda	Oh-o, o-ohh. realmente os caras fala que a gente é puta. não
2.		tem problema, eu vou falando não tem dilema, pode me falar que
3.		sou o que for ou bruna surfistinha, porque estou tirando os
4.		cabaços da cena. entendeu? o bagulho é louco. e agora vou
5.	Plateia	[wow...]
6.	Amanda	Demonstrando sou mc. wow, wow, wow, wow.
7.	Plateia	[wow, wow, wow, wow]

Fonte: Os autores (2019).

No excerto 2.1, linhas 1, 2 e 3, Amanda retoma o tópico introduzido por Alice, em um salto escalar das dimensões macro para micro, também. Porém, ela faz referência à Bruna Surfistinha, criando níveis entre a escala que dimensiona o que ela faz – ganhar de homens iniciantes em Batalhas de *Rap* (?) – ao trabalho de outra mulher que ficou famosa por ser garota de programa.

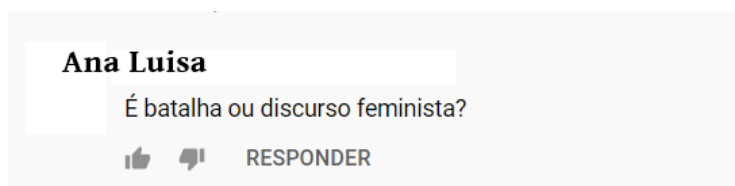
Percebemos, nesse Excerto 2.1, pautas feministas sobre questões sócio-históricas da palavra puta. Podemos indexalizar através da ressignificação, por exemplo, dessa palavra utilizada por Alice e Amanda, criando escalas entre o local e o translocal (CARR e LAMPERT, 2016). A indexicalização retoma lutas sociais como a “marcha das vadias” que buscava ressignificar palavras que estigmatizam mulheres libertas sexualmente (i.e BOENAVIDES, 2019).

Os comentários sobre as batalhas: “É Batalha de *Rap* ou Discurso Feminista?”

É a partir dessa seção que fazemos a análise dos comentários feitos nos vídeos do *Youtube*. A finalidade é de refletir sobre como o público avalia metapragmaticamente (CAFFI, 2016; PINTO, 2019; SILVA et al, 2014) os embates rituais de Batalhas de *Rap* das seções anteriores (Excertos 1, 2 e 2.1), criando escalas e indexalizando questões micro e macro sociais (BLOMMAERT, 2014; SILVERTEIN, 2003; CARR e LAMPERT, 2016). Os comentários foram selecionados dentre mais de 1500 comentários dispostos na publicação dos vídeos. Devido às possibilidades para o presente artigo, chegamos à seleção de 9 comentários divididos em 3 excertos. A seleção foi feita a partir do critério: comentários que criassem descrições e/ou prescrições sobre a validade ou não as Batalhas de *Rap*.

O primeiro comentário foi feito em um dos vídeos analisados e inspirou o título do presente artigo. Nele, a seguir, Ana Luisa faz a seguinte indagação, “É batalha ou discurso feminista?”

Figura 1 – Comentário 1



Fonte: Youtube, recorte dos autores, 2019.

Podemos ver, neste Excerto 3, que Ana Luísa cria metapragmaticamente uma escala opositiva entre “discursos feministas” e Batalhas de *Rap*. Indexalizamos, através de seu questionamento, uma estranheza sobre batalhas com pautas feministas, já que não são comuns em batalhas de *rap*.

No Excerto 4, a seguir, Jorge Vinicius se aproxima do que foi dito por Ana Luísa no excerto 3, criando também uma escala opositiva entre o que as rimadoras fazem e o que ele significa metapragmaticamente como um ritual de Batalha de *Rap*, escalonando como um “desabafo feminista”.

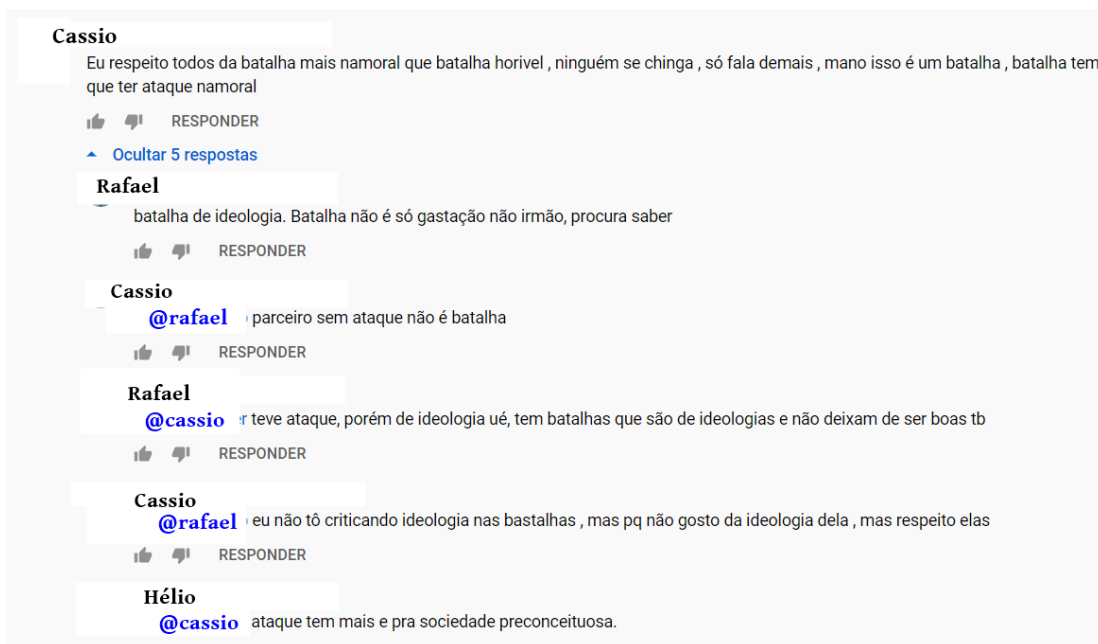
Figura 2 - Excerto 4



Fonte: Youtube, recorte dos autores, 2019.

Bruno responde a Jorge Vinicius, assumindo outra escala de Batalha de *Rap*, a batalha de ideologia. Podemos indexicalizar, pela fala de Bruno, que batalhas com *performances* discursivas questionadoras de estruturas macrossociais fazem parte de outro nível de Batalha de *Rap* pelo uso de “batalha de ideologia mano”. Cássio, Rafael e Hélio, no último Excerto, discutem metapragmaticamente se houve Batalha de *Rap* ou não.

Figura 3 - Excerto 5



Cassio levanta a discussão sobre as características da Batalha de *Rap*: “ninguém se xinga”, “batalha tem que ter ataque”. Rafael contesta e afirma: “Batalha

de ideologia”, “procura saber”. Cassio responde metapragmaticamente com o entendimento de que batalhas sem ataques não podem ser consideradas parte do ritual de Batalhas de *Rap*. Rafael prossegue com uma reflexão metapragmática, reafirmando “teve ataque, porém de ideologia ué”.

Podemos perceber que não é apenas o fato de não ter agressão verbal que incomoda Cassio, mas também sim a rima, de cunho feminista, uma rima a que ele não se filia e que não costuma ser apresentada em batalhas tradicionais. Hélio termina o Excerto 5, afirmando que houve ataque na batalha, porém um ataque a uma sociedade preconceituosa, com uma perspectiva avaliativa que cria uma escala em nível discursivo ideológico localizado na esfera macrossocial, assim como Rafael.

Os comentários possibilitaram refletir em relação à construção de diferentes metapragmáticas sobre a *performance* do ritual presente nos vídeos. Há participantes, como Cássio, que entende que, pela rima presente na interação, não há uma Batalha de *Rap*, enquanto participantes como Rafael e Hélio consideram que houve batalha, porém de ideologia. Há, assim, diferentes metapragmáticas e disputas de significação sobre batalhas em que surgem discussões feministas e não feministas.

Considerações Finais

Conforme o objetivo dessa pesquisa, pudemos perceber como as *rappers*, ao construírem rimas alinhadas a pautas feministas, indexam e forjam escalas que friccionam as dimensões micro e macrossociais (BLOMMAERT, 2014, SILVERSTEIN, 2003, CARR e LAMPERT, 2016) na prática social do ritual de Batalha de *Rap*. Esse tipo de Batalha de *Rap* é entendido por alguns como Batalha de Ideologia, o que contraria uma tradição que tem como característica batalhas em que os rimadores utilizam ataques pessoais aos adversários.

A pragmática das rimadoras (usos de linguagem) (SILVA et al, 2014) provoca questionamentos pela audiência no *YouTube*, em sua maioria é masculina. Ao não manterem características da cena tradicional das batalhas, percebemos uma grande disputa em promover metapragmaticamente (CAFFI, 2006; PINTO, 2019) escalas (CARR e LAMPERT, 2016) que perspectivam o que pode ser considerado ou não

Batalha de *Rap* pela audiência. Parte do público dimensiona essas batalhas em uma escala de “desabafo feminista” / “discurso feminista”, como vimos nos dados dos excertos.

A aceitação de pautas feministas no contexto das Batalhas de *Rap* ainda se mostra, a partir dessa reflexão, em construção. Embates sobre a definição e redefinição dos rituais das batalhas acontecem e são um fenômeno comum nas sociedades contemporâneas, principalmente em tempos de superdiversidade, em que a vida se defronta com uma constante trama movente de significados (FABRÍCIO, 2006). Essa análise não esgota o tema e entendemos que, mediante pesquisas futuras, poderemos construir outras reflexões, visto o constante fluxo e mudanças em Batalhas de *Rap*.

Nos estudos sobre o *hip-hop*, essas mudanças poderiam contemplar lacunas em relação ao engajamento social com a discussão da homofobia e da misoginia. Nesse rumo, o feminismo, ao adentrar espaços do *rap*, poderia reverberar práticas sexistas, visto que poderia mobilizar intersecções que perpassem não só por classe e raça, mas também por gênero e sexualidade, em um ritmo que pode balizar uma luta interseccional das margens.

Referências

AGHA, A.; FROGG (eds). **Registers of Communication**. SKS, 2015. Disponível em: <https://oa.finlit.fi/site/books/e/10.21435/sflin.18/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

AMARAL, R. “**De lagarta a borboleta**”: Protagonismo de mulheres com câncer de mama em redes sociais. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ações. Porto Alegre: Artes Médicas, [1962] 1990.

ATKINSON, J. M; HERITAGE, J. **Structures of social action**. Studies in conversation analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

BLOMMAERT, J. Ideologias Linguísticas e poder. In: SILVA, D; FERREIRA, D; ALENCAR, C (orgs.). **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, cap. 2, p. 67-77, 2014.

BOENAVIDES, D. L. P. Resignificar e resistir: a Marcha das Vadias e a apropriação da denominação opressora. **Revista Estudos Feministas**. V. 27, n. 2, p. 1-9, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ref/v27n2/1806-9584-ref-27-02-e48405.pdf> Acesso em 20 de setembro.

CAFFI, C. Metapragmatics. In: BROWN. K. (eds.), **Encyclopedia of Language and Linguistics**. Elsevier, p. 82–88, 2006.

CARR, E.S.; LAMPERT, M. **Scale: discourse and dimensions of social life**. Oakland: University of California Press, 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FABRÍCIO, B. F. A “outridade lusófona” em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, cap. 5, p. 144-168, 2013.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada Como Espaço de “Desaprendizagem”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, cap. 1, p. 45-63, 2006.

GONZALEZ, C; MOITA LOPES, L. P. Reflexividade metapragmática sobre o cinema de Almodóvar numa interação online: indexicalidade, escalas e entextualização. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas. n. 5.7.2, 2018, p. 1102-1136. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/tla/v57n2/0103-1813-tla-57-02-1102.pdf> Acesso em 10 jun. 2020.

HERSCHMANN, M. **Funk e o Hip-hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2006.

HINE, C. **Virtual ethnography**. London: Sage, 2000.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

ALEXANDER, J. C. Cultural Pragmatics: Social Performance between Ritual and Strategy. In: ALEXANDER; GIESEN, MAST (edit). **Social Performance: Symbolic Action, Cultural Pragmatics, and Ritual**. Cambridge: Cambridge University Press, cap. 1, p. 29-90, 2006.

KÁDÁR, D.; HOUSE, J. **The pragmatics of ritual: An introduction**. Pragmatics. V. 30:1, 2020, p. 1–14.

LABOV, W. **Language in the inner city: Studies in the Black Vernacular**. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972.

LOPES, A. Pragmática engajada: performances de resistências no funk carioca. In: SILVA, D.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (orgs.). **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, cap. 9, p. 231-258, 2014.

MEY, J. L. **Pragmatics: An Introduction**. Oxford: Blackwell. [1993, 2001], 2005.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

OLIVEIRA, R.S. **As construções identitárias de gênero social nas narrativas do rap carioca**. 2004. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar de Linguística Aplicada), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

PINTO, P. J. É só mimimi? Disputas metapragmáticas em espaços públicos online. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 31, jan.-jun., p. 221-236, 2019. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/11847/9033> Acesso em 7 de setembro de 2020

RAJAGOPALAN, K. **Nova pragmática: fases e feições de um fazer**. São Paulo, Parábola, 2010.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. e JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. **Language**, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SILVA, D.; FERREIRA, D.; ALENCAR, C. **Nova pragmática**: modos de fazer. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. Introdução. Uma nova pragmática para antigos problemas. In: SILVA, D; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (orgs.). **Nova pragmática**: modos de fazer. São Paulo: Cortez, 2014b. P. 15-66

_____. Violência e Significação: uma perspectiva pragmática In: SILVA, D; FERREIRA, D; ALENCAR, C. (Orgs.). **Nova pragmática**: modos de fazer. São Paulo: Cortez, 2014, cap. 10, p. 259- 286, 2014.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. **Language e Communication**. V. 23, 2003, p. 193–229.

TEPERMAN, R. **Tem que ter suingue**: batalhas de freestyle no metrô Santa Cruz. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia social), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011.

_____. **Se liga no som**: As transformações do rap no Brasil. São Paulo, Claro Enigma, 2015.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

VERTOTEC, S. Superdiversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, V. 30, N. 6, 2007, p. 1024-1054.

VERSCHUEREN, J. Notes on the Role of Metapragmatic Awareness in Language. **Pragmatics** V. 10:4, 200, p. 439-456, 2004.

RELEVÂNCIA E MOTIVAÇÃO: PROPRIEDADES INERENTES DA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Marina Xavier Ferreira¹

RESUMO: Muitas pesquisas têm surgido na Pragmática social e cognitiva, e os estudos linguísticos tomaram um novo caminho. Esta nova perspectiva também aparece nos estudos de aquisição de línguas adicionais, com novas concepções de aprendizagem e elementos importantes para a aquisição de uma língua. Dentre eles está a motivação, que acreditamos ser um elemento crucial para a aquisição de línguas, bem como a relevância, propriedade cognitiva proposta por Sperber e Wilson (1986), que determina o processamento cognitivo em níveis de efeito e esforço. Nosso objetivo é identificar a relação entre as propriedades cognitivas relevância e motivação e determinar como essa relação influencia no processo de aquisição de línguas adicionais. Para tanto, utilizamos como aporte teórico para esta pesquisa principalmente os estudos de Sperber e Wilson (2001,2005), Ryan e Deci (2000), Schwartz (2014), Tapia (2005, 2015), Kreidler (2013), entre outros. Pudemos perceber que a motivação e a relevância são propriedades cognitivas muito importantes para a aquisição de línguas adicionais, que são elementos correspondentes e dependentes dos mesmos fatores cognitivos e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Relevância; Motivação; Aquisição de línguas adicionais; Pragmática.

ABSTRACT: Much research has emerged in social and cognitive pragmatics, and linguistic studies have taken a new path. This new perspective also appears in studies of acquisition of additional languages, with new conceptions of learning and important elements for the acquisition of a language. Among them is motivation, which we believe to be a crucial element for language acquisition, as well as relevance, the cognitive property proposed by Sperber and Wilson (1986), which determines cognitive processing at levels of effect and effort. Our goal is to identify the relationship between cognitive properties, relevance and motivation and to determine how this relationship influences the process of acquiring additional languages. For that, we used as a theoretical contribution for this research mainly the studies of Sperber and Wilson (2001,2005), Ryan and Deci (2000), Schwartz (2014), Tapia

¹ Doutoranda em estudos Linguísticos no programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora colaboradora no Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual do Paraná (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil. E-mail: marina.xavieruepg@hotmail.com.

(2005, 2015), Kreitler (2013), among others. We could see that motivation and relevance are very important cognitive properties for the acquisition of additional languages, which are corresponding elements and dependent on the same cognitive and social factors.

KEY-WORDS: Relevance; Motivation; Acquisition of additional languages; Pragmatic.

Introdução

Nas últimas décadas os estudos linguísticos avançaram no que diz respeito aos estudos da linguagem, em especial a Pragmática, que cresceu significativamente e contribuiu para pesquisas de diferentes temáticas. Temos evidenciado este crescimento como um sinal de que os linguistas têm finalmente se preocupado em pesquisar as questões referentes ao uso da linguagem e como elas podem interferir significativamente nas questões sociais da comunicação. Isso se dá também no processo de ensino-aprendizagem de línguas, que acreditamos ser tanto cognitivo como social. Um dos temas mais observados neste processo é a motivação. A motivação tem sido estudada por diversas vertentes teóricas, sendo a primeira delas a Psicologia. Após os estudos da Psicologia, outros pesquisadores de diferentes áreas começaram a verificar a importância da motivação nas distintas ações do ser humano. Uma das vertentes que também têm utilizado a motivação em suas pesquisas é a aquisição de línguas adicionais.

Nesta perspectiva, acreditamos que os estudos pragmáticos podem nos ajudar a identificar as relações sociais e cognitivas da aquisição de línguas adicionais, pois esta tem como base a comunicação a partir de uma língua adicional à que o indivíduo já possui, a língua materna. Neste caso, consideramos que a interface entre os estudos do uso da linguagem e a motivação na aquisição de línguas adicionais também pode ser um tema interessante para a Pragmática, tanto em seus aspectos cognitivos como sociais. Desta forma, este trabalho visa um aprimoramento nos estudos da comunicação, mais especificamente nos estudos linguísticos.

Assim, fundamentados na pesquisa de Sperber e Wilson (a Teoria da Relevância, de 1986) propomos um estudo que contemple os aspectos pragmáticos da comunicação em relação à motivação na aquisição de línguas adicionais. Para a formulação deste trabalho, temos como pressuposto algumas premissas. São elas: a) a relevância é uma propriedade cognitiva da comunicação que auxilia no processamento cognitivo de entrada dados. Acreditamos que na comunicação o processo de aquisição de línguas adicionais também seja influenciado por essa propriedade; b) a motivação é uma propriedade dos seres humanos que impulsiona as ações dos humanos. Consideramos que a motivação ajuda na aquisição de línguas, como já foi exposto por diversos autores.

Se assim o for, podemos formular nossa hipótese: relevância e motivação são propriedades mentais que influenciam diretamente na aquisição de línguas adicionais. Nosso texto, portanto, é de cunho bibliográfico, mas com algumas conclusões significativas para este tema.

A interface motivação e relevância como propriedades da aquisição de línguas adicionais.

A relevância é uma propriedade cognitiva postulada por Sperber e Wilson em 1986, que considera que os seres humanos somente dão atenção e processam inferencialmente o que lhes é relevante, ou seja, o que lhes dá um sentido, um efeito contextual, um melhoramento em seu ambiente cognitivo. A partir deste pressuposto e dos princípios regidos pela Teoria da Relevância, podemos afirmar que a relevância é a principal propriedade cognitiva que rege o processamento inferencial, pois apenas prestamos atenção e processamos algo que nos é relevante e que nos causa um efeito contextual considerável. Se assim o for, de acordo com a TR, o ser humano processa apenas as informações que estejam de acordo com seu princípio natural: a mente conseguir um maior efeito cognitivo com um menor esforço de processamento. Desta

forma, segundo Sperber e Wilson (2001, 2005), o estímulo mais relevante será aquele que atingir maior efeito com um menor esforço.

Ao abordarmos o ensino-aprendizagem de línguas a partir dos conceitos da TR, podemos constatar que o professor, ao se comunicar em sala de aula, produz enunciados que serão mais ou menos relevantes aos alunos. Os estudantes, por sua vez, receberão os *inputs* linguísticos produzidos pelo professor², sendo estes *inputs* encaminhados a áreas específicas do cérebro e na mente transformados em sinais/pulsos elétricos e posteriormente decodificados em fórmulas lógicas (linguagem mental) para que possam ser processados mentalmente. Se a informação for nova, após a entrada e sua decodificação, o input demandará (ou não) uma expectativa provável de relevância, em que constatará se a informação nova será suficientemente relevante a ponto de ser processada, ou seja, se há uma possibilidade de causar efeitos contextuais altos para que valha a pena o esforço mental gasto no processamento. Desta forma, ao ser processado, o *input* gerará um dado efeito e será esse efeito que conduzirá a mente à otimização da relevância e ao reajuste de informações antigas por meio do novo conhecimento, remodelando e aperfeiçoando o ambiente cognitivo do aluno.

Entretanto, é tácito que nem sempre os enunciados emitidos pelo professor são percebidos como relevantes pelos alunos. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem não é um processo que causa um grande efeito contextual ao estudante com pouco esforço de processamento. Ao contrário, no ambiente escolar o processamento de informações novas tende a ser efetuado com um grande esforço, principalmente se não existe uma expectativa possível de relevância no início deste processamento. E é neste ponto que encontramos um problema: se o aluno irá processar apenas o que lhe é relevante e que lhe gere um grande efeito contextual com um baixo esforço de processamento, como ocorrerá o ensino-aprendizagem se muitas vezes o que o professor ensina não lhe é relevante e o esforço de processamento é alto?

² Não desconsideramos os demais inputs produzidos pelo professor na sala de aula, pois sabemos que o contexto de aprendizagem é variável, portanto, sabemos que outros inputs são produzidos, como o input visual, por exemplo. No entanto, consideramos o input linguístico como o mais importante para a comunicação, bem como para a aprendizagem.

Então o aluno nunca aprenderá nada do que o professor o tenta ensinar, nem processará os *inputs* produzidos pelos docentes?

É difícil responder às perguntas, pois sabemos que os alunos sempre aprendem alguma coisa do que o professor tenta ensinar, uns mais, outros menos, e a aquisição do conteúdo acontece, mesmo existindo esse “filtro cognitivo”, que é a relevância (e sua expectativa provável). Então, o que faz o aluno adquirir conhecimento, mesmo efetuando um grande esforço cognitivo para aprender o conteúdo? Esta pergunta nos remete a questões que não vão ao encontro dos princípios da TR, pois, para Sperber e Wilson (2001), processamos apenas o que nos é relevante e que nos cause um efeito elevado com um esforço mental reduzido.

Uma hipótese seria o professor auxiliar o processo de aprendizagem, tornando o conteúdo mais relevante ao aluno, trazendo as novas informações de forma que elas se encaixem no conhecimento do aluno e façam sentido para ele. A partir do momento em que o aprendiz percebe que o conteúdo estudado pode ter algum significado ou utilidade para sua vida, provavelmente aquele conhecimento será mais relevante e seu aprendizado será mais eficaz. Por mais que o aluno muitas vezes não atribua relevância de forma ativa a todos os *inputs*, acreditamos que em algum momento ele irá determinar alguma relevância em alguns momentos da aula, de acordo com suas necessidades sociais.

No entanto, como o professor pode fazer com que o esforço cognitivo do aluno ao processar as informações novas seja menor, para que este alcance um efeito cognitivo maior? Acreditamos que o esforço depreendido sempre será grande, pois o processo de ensino-aprendizagem geralmente é custoso em termos de esforço cognitivo, mas existe algo que faz com que valha a pena para o aluno realizar esse esforço e seu efeito seja elevado da mesma forma. A hipótese que nos parece adequada é que, se o aluno estiver motivado, o esforço de processamento poderá ser compensado, pois o nível de efeitos contextuais aumentará.

Em consonância com as concepções de Sperber e Wilson (2001), Kruglanski e Sheveland (2013) defendem que o novo conhecimento é uma conclusão baseada em evidências e essas conclusões do processamento são derivadas do conhecimento no modelo dedutivo. Assim, os novos conhecimentos surgem pela mediação das regras

inferenciais, que realizam a confirmação de fatos. Essa confirmação de fatos é constituída de premissas menores, os conhecimentos enciclopédicos. Assim, o novo conhecimento vem de blocos cognitivos construídos por meio dos conhecimentos anteriores. Segundo os autores, tudo isso requer tempo e esforço, e é aqui que o elemento motivacional se torna importante, pois, apesar do esforço e tempo depreendidos, se o indivíduo estiver motivado o processo de aquisição dos novos conhecimentos ocorrerá de forma satisfatória.

Desta maneira, podemos inferir que algumas vezes a aquisição de novos conhecimentos não vai ao encontro das expectativas cognitivas naturais do ser humano, que são regidas pelo Princípio de Relevância – maior efeito para um menor esforço. Logo, a motivação do aluno é uma propriedade psicológica essencial para que ocorra a aquisição, pois à medida que existe algum grau de motivação no aluno poderá haver uma expectativa inicial de relevância, assim como o efeito contextual poderá ser elevado. Consideramos esta hipótese verossímil aos conceitos por nós elencados e à proposta deste texto.

Segundo Schwartz (2014), um aluno está motivado quando o que ele faz tem algum significado. Considerando que o sentido de um conceito tem sua relação semântica atrelada ao estado de mundo e o significado tem sua relação atrelada ao indivíduo e seus conhecimentos, podemos deduzir que quando algo tem significado para alguém é porque foi contextualizado mentalmente (SPERBER; WILSON, 2001). Então, o significado tem relação com os conhecimentos individuais e com o contexto. Para Schwartz, no caso da sala de aula, essa contextualização ocorre no ambiente social, pois o conteúdo em questão tem que ter relação com o conteúdo já aprendido pelo aluno. Além disso, o contexto situacional da sala de aula influencia muito na motivação, pois, as situações sociais em que o aluno está inserido têm relação íntima com o contexto cognitivo dos mesmos, suas emoções, crenças e afetividades, sendo estas influenciadoras no processamento dos *inputs*. Ou seja, se o estudante não se sentir bem na sala de aula ou na escola, sua motivação poderá diminuir, bem como seu desempenho escolar. Em consequência, ele não conseguirá visualizar alguma relevância nos conteúdos propostos, nem no próprio processo de aprendizagem.

Por conseguinte, o contexto não é apenas um componente situacional e temporal, mas é também um componente cognitivo que funciona como um pano de fundo no processo inferencial. À medida que o contexto situacional e o contexto cognitivo mudam, a motivação também mudará. Como foi explicado, o contexto é dinâmico e sempre muda a cada novo *input* processado. A motivação, por sua vez, também é mutável, o que faz dela uma propriedade dinâmica, como defende Schwartz (2014). Ou seja, a motivação nunca é estática, mas sempre está em constante mudança, numa relação de graus, dependentes do contexto. Desta forma, o significado se dá quando o *input* é contextualizado mentalmente, por intermédio da relevância. Portanto, como apontam Sperber e Wilson (2001), quando um *input* é relevante ele terá um significado para o indivíduo.

Assim sendo, como Schwartz (2014) sustenta, a motivação deve ser retroalimentada, pois ela sempre estará sujeita a estar mais elevada ou reduzida. Como o contexto é dinâmico e a motivação sempre depende do contexto, esta necessita sempre ser retroalimentada para manter-se em graus elevados. Ryan e Deci (2000) classificam a motivação em três principais tipos, a extrínseca, a intrínseca e a amotivação. Logo, se o aluno está neste momento extrinsecamente motivado, pode ser que num momento seguinte ele passe a estar intrinsecamente motivado. Esta elevação da motivação pode ser causada por intermédio de algum efeito cognitivo produzido por algum *input* novo, seja este *input* um conteúdo interessante trabalhado pelo professor, seja por um ato ostensivo do professor (o docente pode ter dito algo ao aluno que demonstre que este vai bem nas aulas e tem um bom conhecimento ou que o aluno está melhorando em uma disciplina que tinha dificuldades, etc.), ou por alguma identificação afetiva/emotiva com algo na aula ou no espaço escolar (passar a ter uma relação de amizade com o professor, ter um relacionamento melhor com seus colegas de classe, etc.). Da mesma forma, um aluno intrinsecamente motivado pode passar a estar extrinsecamente motivado na aula por qualquer coisa que o desmotive. Esta desmotivação pode ser causada por um determinado conteúdo que não tem sentido e/ou significado para o aluno, por um exercício que não lhe interesse, por ter uma relação ruim com o professor ou com os colegas ou até mesmo por questões pessoais que não estejam diretamente ligadas ao contexto escolar. Por fim, um aluno amotivado

pode, por qualquer um dos motivos elencados, passar a estar motivado extrinsecamente ou, ao contrário, um aluno com uma motivação extrínseca pode se desmotivar tanto que passe ao estado de amotivação.

É importante ressaltar que não há como motivar alguém diretamente, seja por intermédio do professor, do conteúdo ou dos colegas, pois a motivação já está presente no ser humano, sendo apenas possível realizar ações ou atividades que possam auxiliar no grau de motivação do aluno (SCHWARTZ, 2014).

Em uma perspectiva diferente da de Ryan e Deci (2000) Schwartz (2014) defende que não há como o ser humano estar desmotivado. Ela explica que há muita confusão na literatura quanto aos termos desmotivação e amotivação. O ser humano nunca está totalmente desmotivado, mas, sim, pode apresentar um estado temporário de desmotivação ou amotivação quanto a um *input*, mas não a tudo que está em contato. Chamamos de estado (em contraste com o significado linguístico do verbo ser) porque não há uma permanência nesta falta de interesse: ela pode manter-se por um tempo, ou mudar gradativamente, como dissemos acima. Autores como Dörnyei (2010), Gardner (1999) e Deci e Ryan (2000) defendem que a motivação ocorre em graus, mas falam da falta de motivação como uma ausência desta em sua totalidade, o que, em tese, acreditamos que não ocorre. Por esse motivo afirmamos que não há como motivar ou desmotivar alguém: nós apenas conseguimos ostensivamente “direcionar” os *inputs* para que estes tenham um maior ou menor grau de motivação, e por conseguinte, maior relevância.

Segundo Tapia (1997) e Schwartz (2014), cada indivíduo possui metas e expectativas diferentes, que variam de acordo com suas idiossincrasias. A TR também descreve a relação dos indivíduos e suas idiossincrasias, de modo que o contexto é dependente desta relação e por meio dela e dos conhecimentos enciclopédicos é que se dá a expectativa inicial de relevância para o provável processamento de um *input*. Assim, da mesma forma que cada um irá processar os *inputs* de maneiras diferentes, cada indivíduo também terá graus de motivação diferentes em um mesmo contexto situacional. Schwartz (2014) afirma que o comportamento motivado é desencadeado através da interação entre as características subjetivas dos indivíduos e o contexto específico. Essa relação também está presente na TR, pois o contexto mental é formado

pelas características individuais do ouvinte e é este contexto que determinará o grau de relevância do *input*. Em efeito, no nosso caso, o professor nunca conseguirá manter o grau de motivação de todos os alunos da mesma forma, ou seja, elevado, e nem o nível de relevância será o mesmo para todos os aprendizes, uma vez que, tanto a motivação como a relevância são características individuais.

Outro aspecto em que a motivação e a relevância se equiparam é a relação custo-benefício de efeito e esforço. Para a TR, algo nos é relevante se produz um efeito cognitivo grande para um esforço pequeno. Segundo Schwartz (2014) a motivação para aprender algo tem um custo de tempo e esforço. A autora ainda afirma que a motivação se manifesta quando há esforço. Em consonância, o efeito contextual proposto pela TR pode ser relacionado com o efeito final proposto por Schwartz (2014). Logo, podemos afirmar que este efeito retroalimenta a motivação e a relevância, pois quando um aluno aprende algo e aquilo lhe traz prazer, ele continua com um alto grau de motivação, ao mesmo tempo em que a expectativa inicial de relevância é confirmada. Por conseguinte, se o aluno não entender algum ponto na aula, se o tema da aula não for interessante para ele, ou qualquer outra coisa acontecer que não seja mais relevante prestar atenção no que está acontecendo na aula, seu grau de motivação cairá, bem como seu desempenho escolar/acadêmico.

Tapia e Fita (2015) e Schwartz (2014) ressaltam que a motivação pode diminuir por fatores externos ao indivíduo, como também por condições físicas, sociais, psicológicas, emocionais, crenças, valores e conhecimentos. Os fatores elencados pelos autores também contribuem para relevância, determinando-a por meio do contexto.

Ademais, Tapia e Fita (2015) e Schwartz (2014) afirmam que uma das características importantes para a motivação é o conhecimento prévio do aluno, chamado pela TR de conhecimento enciclopédico. Para os pesquisadores, a motivação produz uma energia que suscitará as ações comportamentais, as quais são selecionadas com base no conhecimento prévio. Em consonância, a TR propõe que um *input* será processado e contextualizado quando o conhecimento novo for coadunado com os conhecimentos enciclopédicos, remodelando desta forma o ambiente cognitivo do indivíduo. Esses conhecimentos enciclopédicos fazem parte de todo o arcabouço

cognitivo que o indivíduo tem acessível em sua mente, seus conhecimentos empíricos e experiências de vida.

Destarte, de acordo com Tapia e Fita (2015) e Schwartz (2014), a motivação em sala de aula se dá na interação do contexto com as individualidades dos alunos. As individualidades que os autores elencam são as afetividades e os conhecimentos prévios. Segundo Sperber e Wilson (2001), a interação das idiossincrasias e do conhecimento enciclopédico se dão no contexto. Para a TR, o contexto é um pano de fundo dependente das idiossincrasias do indivíduo e de seus conhecimentos enciclopédicos e esse pano de fundo contextual estará presente durante o processo inferencial, podendo ser aperfeiçoado com a junção de outros contextos disponíveis. Como dito anteriormente, a interação contextual proposta por Tapia e Fita (2015) e Schwartz (2014) é a relação de sala de aula, mas, como vimos, na concepção da TR, a interação contextual vai além da sala de aula, o que faz da interação entre contexto e idiossincrasias uma relação mutável e gradativa de acordo com o tempo, espaço e com os *inputs* comunicativos que forem processados e coadunados nesta interação.

Portanto, a motivação e a relevância são propriedades mentais imprescindíveis para a aquisição de conhecimento. As duas são dependentes do contexto (mental e situacional), das individualidades dos alunos (crenças, valores, emoções e afetividades), bem como da relação efeito e esforço, no que se refere ao processamento de informações. Entretanto, podemos afirmar que, enquanto a motivação impulsiona e determina uma ação, a relevância determina o processo inferencial e seus efeitos e esforços.

A motivação na perspectiva mental.

Kreitler, no capítulo “The structure and dynamics of cognitive orientation: a motivational approach to cognition” do livro *Cognition e Motivation* (2013), afirma que a mente é formada por diversos elementos, dentre eles a cognição, as emoções e a motivação. Nesta concepção, a motivação deixa de ser algo psicológico ou social, e passa a ser uma propriedade mental do indivíduo. Para Kruglanski e Sheveland (2013) a formação do conhecimento contém os dois maiores elementos da mente: a cognição

e a motivação. Kreitler (2013) defende que a motivação é um fator importante que afeta os conteúdos e processos da cognição. Além disso, a autora pressupõe que a cognição é um importante componente da motivação. Isso se dá quando falamos em atos cognitivos.

Kreitler (2013) explica que um ato cognitivo é formado por conteúdos cognitivos e processos cognitivos. Assim, os processos são os diferentes tipos de inferências e processos computacionais que todo ser humano pode realizar mentalmente na entrada de dados (*input*) ou evocações. Estes processos fazem parte do sistema dedutivo descrito pela TR. Desta forma, segundo Kreitler, os processos fazem parte da cognição, mas não são influenciados pelas emoções ou pela motivação. O conteúdo diz respeito aos conceitos que temos na mente, que estão armazenados em nossa memória enciclopédica. Quando o conteúdo é evocado ou utilizado em um processamento de um *input* pode ser influenciado pela motivação e pelas emoções, mas tanto a motivação como as emoções não modificarão o conteúdo sem que este esteja em um processamento. Por fim, os atos estão relacionados com as ações realizadas pelos indivíduos, ou seja, têm relação com os desejos, intenções e metas e são influenciados pela motivação.

Portanto, como defende Kreitler (2013), não há somente graus de motivação nas intenções de ações dos indivíduos, mas também níveis. Um deles é em relação aos atos cognitivos, como descrito anteriormente, bem como o que a autora chama de função de disposição motivacional, que aparece na entrada do *input* na mente (decodificação do *input* em fórmulas lógicas, como vimos anteriormente). Este *input* passa por uma espécie de “filtro” motivacional inconsciente³ (ou seja, não manifesto), que determina se o indivíduo está motivado para realizar aquele processamento. Acreditamos que este “filtro” não é exclusivo do ser humano e é um dos componentes que auxiliaram na evolução humana.

³ Definiremos consciente aos elementos mentais que estão manifestos na mente, como por exemplo, o ato de levantar o braço para pegar algo, e inconscientes aos elementos mentais que não estão manifestos na realização de um ato, como por exemplo quais músculos são necessários para que eu levante o braço, e as ordens dadas pelo cérebro a esses músculos para que eu realize esta ação. (KREITLER, 2013; SPERBER; WILSON, 2001).

A partir desta perspectiva podemos afirmar que a motivação é um componente mental que interfere nas ações que realizamos que são dependentes do efeito cognitivo e da atitude proposicional tomada pelo indivíduo após o processamento. Desta forma, a motivação deixa de ser vista como uma propriedade da aquisição, como Ellis (1994) defende, ou como uma propriedade social determinada pelas diferentes identidades dos sujeitos, como defende Norton (2015), mas toma um lugar de destaque na mente, colocada em igualdade com a cognição e a emoção. Assim, na perspectiva Kreidler (2013), a motivação é um conceito mental, que por meio do conhecimento enciclopédico, emoções, vivências e afetividade, afetarão as ações sociais.

Logo, é possível evidenciarmos que são muitas as semelhanças entre a motivação e a relevância, como por exemplo, sua dependência do contexto e dos elementos idiossincráticos dos indivíduos, bem como seu conhecimento enciclopédico. A partir da visão de que a motivação é uma propriedade mental definida em graus, e que ela é tão importante quanto às emoções e a cognição, nos perguntamos: onde está a relevância? Segundo Sperber e Wilson (2001), a relevância é um elemento indispensável no processo cognitivo, portanto, ela faz parte da racionalidade humana.

Como descreve Kreidler (2013, p. 2), a motivação e a cognição não podem operar independentemente uma da outra. Assim, a autora defende que a motivação representa uma força de um organismo para um desejo/meta que leva a uma reação e a um comportamento. Essa reação, em termos da TR, pode ser descrita como o significado resultante do processamento, o efeito contextual alcançado que leva ao comportamento, ou seja, à atitude proposicional plena.

Desta forma, podemos dizer que o *input*, ao entrar na mente, não passa por apenas uma disposição de motivação inconsciente, mas também por uma expectativa possível de relevância. Além disso, a motivação é determinante para a realização do processamento inferencial, para que haja um efeito final no processamento. Do mesmo modo, é necessário que este efeito final seja relevante, para que ocorra a contextualização do novo conhecimento e a retroalimentação da motivação e da relevância, e a posterior ação, ou seja, a atitude proposicional. Logo, podemos dizer que a relevância e a motivação são dependentes uma da outra, mesmo que haja níveis de motivação que influenciam no processamento mental (nível inicial de uma

disposição de motivação, nível de motivação intrínseca ou extrínseca, etc.). Estas questões são de grande importância para os estudiosos da aquisição (inclusive professores atuantes), estudiosos da linguagem e estudiosos da mente, bem como interessados no assunto, pois mostram que a mente não é formada somente pela cognição e seus componentes racionais, mas também pela motivação e pelas emoções. Por questões de tempo e espaço, esta discussão não será aprofundada nesta pesquisa, mas ficam aqui várias hipóteses interessantes para pesquisas futuras.

Assim, é evidente que, na hipótese de que a motivação é um componente mental e a relevância faz parte de outro componente mental, a cognição, existe uma relação intrínseca entre estas duas propriedades. Esta relação se dá à medida que quanto mais relevante a nova informação/evocação for, mais intrínseca se torna a motivação. Como vimos, quanto maior o grau de relevância, mais intrínseca será a motivação, ao passo que, quanto menor o grau de relevância, mais extrínseca será a motivação, podendo chegar a amotivação (em relação a um *input*).

Como tanto a motivação quanto a relevância são propriedades internas do ser humano, acreditamos que não há possibilidade de um *input* ser ao mesmo tempo motivante, mas não ser relevante. Isso se dá pelos diversos argumentos citados acima, bem como pela relação intrínseca entre a relevância e a motivação. Por fim, se o indivíduo não estiver motivado e não existir relevância (nem uma expectativa de relevância) ao *input* a ser processado, ele será descartado e o indivíduo não realizará a ação proposta. Na teoria de Deci e Ryan (2000), essa reação pode ser entendida como a amotivação. Utilizaremos este termo apenas como modo de ilustrar a não realização da ação pelo indivíduo, mas não que ele esteja somente desmotivado. Neste caso o novo *input*, seja ele qual for, não é motivante o bastante para passar pela disposição inconsciente de motivação, nem é relevante o bastante para que haja uma expectativa de relevância e este novo dado seja processado. Provavelmente a ação final do indivíduo será ignorar esse novo *input*, prestando atenção em outras coisas que lhe sejam mais relevantes.

Nesta hipótese, consideramos a relevância como resultado do processamento podendo, desta forma, manter ou alterar o grau de motivação de acordo com a relevância já formulada pela presunção de relevância e pelo processamento do *input*.

Se considerarmos a relevância como uma expectativa, ou seja, a expectativa inicial de relevância antes do processamento em si, não teremos como afirmar com certeza nem o grau de relevância, nem o grau de motivação, visto que ao decorrer do processamento o grau de relevância pode ser diminuído ou aumentado. Além disso, como demonstramos acima, tanto a relevância como a motivação são dependentes do significado que o *input* tem. Se pensarmos na relevância como uma expectativa, como o processamento não se deu ainda efetivamente, não há significado. O mesmo ocorre com o contexto e a relação das idiossincrasias.

Entretanto, como já afirmamos as reações descritas de ser motivador e relevante ou não ser motivador e relevante são dinâmicas: o grau de relevância para um certo *input* pode mudar, não sendo estática esta condição. Logo, quanto maior o grau de relevância, mais intrínseca será a motivação. Isso explica o fato de, mesmo que o processamento de uma nova entrada ocasione um grande esforço, por este indivíduo estar intrinsecamente motivado ele compensará este esforço de processamento com um alto efeito e um grau elevado de relevância, que irá retroalimentar a motivação, mantendo-a intrínseca. Se assim o for, nós propomos que o grau de motivação do indivíduo é aumentado quando a meta a ser atingida tem algum grau de relevância. Portanto, quanto mais relevante uma nova entrada de dados/evocação for, maior grau intrínseco terá a motivação.

A concepção social na relação motivação/relevância.

Quando estudamos os aspectos culturais da linguagem, tendemos a desenvolver pesquisas de cunho social, desconsiderando outras propriedades do ser humano, como as cognitivas. Por sua vez, a motivação referente à aquisição de língua é comumente proposta por estudiosos que se embasam no campo social da linguagem. Gardner (1999) foi o primeiro autor a pesquisar a relação entre motivação e aquisição de línguas e, conseqüentemente, a incluir aspectos sociais como o *self* e aspectos culturais nas pesquisas de motivação em línguas adicionais. Os estudos posteriores sobre o tema também levaram em consideração o lado social da motivação como primordial para a aquisição. Assim, a relação cultural e social tornou-se importante,

bem como as atitudes em relação à cultura alvo, às crenças, ideais e expectativas na identificação e pertencimento com a outra cultura/sociedade.

Gardner (1999) relacionou a motivação em aprender línguas com a cultura. De acordo com o autor, para facilitar a interiorização da língua-alvo, é preciso que o estudante tenha um sentimento de pertença na cultura-alvo, ou seja, uma sensação de parentesco e sentir-se membro de um grupo. Desta forma, as relações interpessoais auxiliam na integração da motivação com o “eu”, gerando com o tempo a motivação intrínseca.

Dörnyei (2002) define a motivação como as forças internas e externas das metas individuais do aprendiz, pela interação comportamental do aprendiz com a língua e o contexto situacional. Dörnyei reconhece as individualidades cognitivas dos estudantes como estilos cognitivos diferentes. A partir destes estilos cognitivos e do entorno social surgem as possíveis identidades do *self*, que agem como um reforço motivacional, por meio das “identidades imaginadas”. O termo “identidades imaginadas” refere-se às figuras que o aluno cria em mundos possíveis, em que ele se imagina ao estudar a língua e as possíveis relações destas identidades com a cultura e a sociedade imaginada. Em relação a isso, Anderson (1991) postula o termo “comunidades imaginadas”: comunidades da língua alvo criadas na mente do aluno, com as quais ele irá também ter (ou não) um reforço motivacional.

Nos estudos mais recentes de aquisição de línguas e motivação está a proposta de Norton (2015). Norton relaciona as identidades dos alunos e seu capital cultural (experiências) com as ideologias, nas quais estes alunos estão inseridos socialmente. A autora defende que a motivação sugerida por autores cognitivistas não cabe às necessidades identitárias dos alunos, que são mutáveis socialmente. Além disso, ela defende que o mundo social está em constante mudança, o que reforça as identidades complexas dos aprendizes. Assim, Norton propõe um aprimoramento da motivação, apresentando o conceito de investimento. Logo, o aluno não está motivado ou desmotivado para aprender uma língua, mas ele investe mais ou menos neste aprendizado, de acordo com sua identidade e a interação social.

Schmidt, Boraie, Kassabgy (1996) defendem que a motivação não pode ser cultural, pois as teorias de motivação passariam a ser etnocêntricas e os estudos seriam

individualizados para cada país, sendo necessária a criação de uma teoria da motivação americana, uma teoria da motivação italiana, uma teoria da motivação alemã, e assim por diante. Portanto a motivação, para os autores, é universal e não cultural. Se pensarmos em termos de culturas, realmente será difícil relacionar motivação com as diversas culturas existentes. Acreditamos que se utilizarmos como base o conceito de comunidades de prática, será muito mais fácil a relação de uma socialização do indivíduo, de acordo com sua motivação. As comunidades de prática permitem que os âmbitos culturais não estejam relacionados com a cultura, mas com as diferenças culturais dentro de cada cultura, em suas comunidades. Logo, ao aprender uma língua é necessário estudar como as comunidades de interação social da língua alvo funcionam, tentando não cair nos estereótipos culturais criados.

Nesta perspectiva, por meio das referências consultadas, fica evidente que os aspectos socioculturais da linguagem são desconectados dos aspectos cognitivos, com o argumento de que o social e subjetivo é dinâmico e está em constante mudança, e o cognitivo é estático e rotular, assim como as definições de motivação propostas pela Psicologia. Desta forma, a aquisição de línguas levantada por esses estudiosos é vista como uma recepção de conhecimento, em que o aluno irá utilizar este conhecimento “recebido” em situações reais, de acordo com a sua dinâmica situacional de sujeito.

Porém, a motivação não é apenas uma definição entre extrínseco ou intrínseco, inerte e estático, mas uma propriedade mental que determina as ações do ser humano em relação ao mundo real. Esta relação se dá pelo contexto, que é dinâmico e reorganizado a cada momento. Logo, não há como considerar a motivação como uma propriedade da aquisição, como considera Ellis (1994), nem como peculiaridade cognitiva e, portanto, descartada por uma concepção social.

Defendemos que a motivação faz parte dos seres humanos como componente integrante da mente e que está em constante mudança, de acordo com as mudanças do contexto situacional e cognitivo. O contexto cognitivo é alimentado pelo contexto situacional, o que permite todas estas mudanças. Além disso, as emoções, crenças e estilos cognitivos permitem que as idiossincrasias façam parte das inferências e, portanto, das possíveis ações. Logo, todo contexto social é regido por um contexto cognitivo, assim como toda situação real vivenciada na língua será regida por meio

das crenças que o aluno tem e seus conhecimentos enciclopédicos. Os conhecimentos enciclopédicos, as vivências e as crenças do ser humano são um reflexo das crenças da comunidade de prática que esse indivíduo está inserido.

Se assim o for, não há como dissociar cognição de socialização. Esta perspectiva também é partilhada por Damásio (2012), que defende que as construções biológicas dos indivíduos, ou seja, o ambiente cognitivo é construído por meio da interação social e das experiências, ao mesmo tempo em que os fatores cognitivos e afetivos determinam a socialização com os demais indivíduos da comunidade. Por conseguinte, não há como determinar uma teoria da motivação de cunho social e cultural sem levar em conta que os aspectos das diferentes comunidades de prática estão interiorizados na mente e são relacionados constantemente com as idiossincrasias dos indivíduos. Logo, fica clara a necessidade de uma teoria motivacional que leve em conta os dois aspectos, pois todo ser humano tem suas individualidades e é por meio delas que ele se comunicará e haverá a interação com o mundo social.

Considerações finais

A Pragmática tem estado presente em diversos campos de estudo atualmente, contribuindo para as pesquisas da comunicação e do uso da linguagem. Neste texto nos propusemos estudar as relações entre alguns aspectos pragmáticos da comunicação e da aquisição de línguas adicionais. Acreditamos que a motivação e a relevância são propriedades cognitivas necessárias para a aquisição de línguas adicionais, e que elas se relacionam de forma a contribuírem para o processamento de *inputs* da língua-alvo, bem como sua aquisição.

Com base no construto teórico levantado buscamos relacionar as duas propriedades, motivação e relevância. Identificamos que os dois elementos têm características muito parecidas e que são dependentes dos mesmos componentes. Enquanto a relevância determina o processo inferencial e seus efeitos e esforços, a motivação impulsiona e determina uma ação. A relevância e a motivação estão

relacionadas com o significado do *input*, com o contexto situacional e cognitivo, as idiossincrasias dos indivíduos e seus conhecimentos enciclopédicos e experiências. As duas, relevância e motivação, são elementos dinâmicos, determinados em graus e que devem ser constantemente retroalimentadas. Além disso, são dependentes da relação efeito-esforço. Como são propriedades diferentes estão relacionadas com os constituintes elencados de formas diferentes, mas têm sua dependência de forma igual. Se trouxermos estas características para o processo de aquisição de línguas adicionais veremos que todas elas estão interligadas com este processo, e sanam muitas (se não todas) das necessidades para que haja a aquisição de línguas adicionais. Neste caso, podemos afirmar que a motivação e a relevância fazem parte da aquisição de línguas.

Em consequência, verificamos também que, mesmo que estas propriedades estejam relacionadas com o lado cognitivo da aprendizagem de língua, elas têm relação direta com o lado social. Pudemos afirmar que o ambiente e a socialização constroem as representações conceituais dos aprendizes, bem como estas representações, juntamente com o contexto mental (crenças, afetividades e emoção) e a motivação determinam qual será a atitude proposicional do aluno em relação ao *input* recebido e sua posterior ação, e esta ação originará algum efeito social que retornará como *input* ao aluno e assim sucessivamente, ampliando e remodelando o ambiente cognitivo do aprendiz, bem como estruturando sua vida e relações sociais.

Assim, evidenciamos que a relevância e a motivação são propriedades mentais que formam nosso ambiente cognitivo e permitem a aquisição de novos *inputs*, bem como conhecimentos sobre uma nova língua. Logo, estas duas propriedades devem ser levadas em conta na hora do professor de línguas preparar, selecionar e partilhar os conteúdos aos estudantes, pois toda esta organização auxiliará na aquisição dos mesmos. Da mesma maneira, é importante que o professor de línguas também tenha uma relação afetiva favorável à aquisição, buscando conhecer seus alunos e também o que lhes é relevante. Isso não garantirá a aquisição do conhecimento e da língua adicional, mas permitirá um melhor ambiente de aprendizagem, bem como de resultados mais significativos em seus objetivos pedagógicos.

Referências

ANDERSON, B. **Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism**. New York: Verso, 1991.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DÖRNYEI, Z. The motivational basis of language learning tasks. In P. Robinson (Ed.). **Individual differences and instructed language learning**. Amsterdam: John Benjamins, 2002, p. 137-158. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_26eadac4fc584e37b7cdae0902a5e1bd.pdf?index=true>. Acesso em: 19 dez. 2016.

DÖRNYEI, Z. Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. In: Hunston S.; Oakey D. (Eds.), **Introducing applied linguistics: Concepts and skills**. London: Routledge, 2010, p.74 – 83. Disponível em: <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2010-dornyei-routledge.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

ELLIS. R. **The study of second language acquisition**. New York: Oxford, 1994.

GARDNER, R. C. **Correlation, Causation, Motivation, and Second Language Acquisition**. 1999, p. 10 - 24. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/9907/66883fb85e9ad3785dbd8e4886df477f5958.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

GARDNER, R. C. **Gardner and Lambert (1959): Fifty Years and Counting**. Ottawa: Canadian Association of Applied Linguistics, 2009. Disponível em: <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/CAALottawa2009talkc.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

KREITLER, S. The Structure and Dynamics of Cognitive Orientation. In: KREITLER, S. **Cognition & Motivation: forging an interdisciplinary perspective**. New York: Cambridge University Press, 2013, p.32-61.

KRUGLANSKI, A. W.; SHEVELAND, A. Epistemic Motivations. In: KREITLER, Shulamith. **Cognition & Motivation: forging an interdisciplinary perspective**. New York: Cambridge University Press, 2013, p.15-31.

NORTON, B. **Identity, Investment, and Faces of English Internationally**. Chinese Journal of Applied Linguistics (Quarterly), v. 38, n. 4, 2015, p. 375 – 391. Disponível em: <<http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20in%20CJAL%202015%20publi shed.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions an New Directions**. Contemporary Educational Psychology 25, 2000, p.

54 – 67. Disponível em: <<https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SCHMIDT, R.; BORAIE, D.; KASSABGY, O. Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In. Rebecca Oxford (Ed.), **Language Learning Motivation: Pathways to the New Century**. Honolulu: University of Hawaii, 1996, p. 9 – 70. Disponível em: <<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Foreign%20language%20motivation.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

SCHWARTZ, S. **Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SPERBER, D; WILSON, D. **Relevância: comunicação e Cognição**. Trad. Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. (Original em 1986).

SPERBER, D; WILSON, D. **Teoria da Relevância**. In: Linguagem em (Dis)curso. Org. Fábio José Rauen; Jane Rita Caetano da Silveira. v. 1, n. 1, Tubarão: Ed. Unisul, 2005, p. 221 – 268.

TAPIA, J. A. **Motivar para el aprendizaje: teorías y estrategias**. Barcelos: Edebe, 1997.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que e, como se faz**. Trad. Sandra Garcia. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

A VIRADA PRAGMÁTICA NAS PATOLOGIAS DA LINGUAGEM E DA COMUNICAÇÃO

Crisbelli Domingos¹

Elena Godoy²

Resumo: Conforme apresentam nos estudos de Cummings (2017), Volden (2017), Loukusa (2017), Stemmer (2017), entre outros pesquisadores, a aproximação das ciências da saúde com os estudos da pragmática permitiu a caracterização e a gestão de um extenso grupo de distúrbios causadores de déficits na interpretação e comunicação humana. Entre as deficiências pragmáticas incluem-se indivíduos com transtorno do espectro autista, déficits intelectuais, demência e dano no hemisfério direito. O objetivo neste trabalho é, portanto, apresentar os aspectos gerais que norteiam uma pragmática de vertente clínica (Cummings, 2017), a partir de casos que envolvem o estudo e o manejo clínico de distúrbios pragmáticos (Brinton, Fujiki, 1994; Abusamra et al, 2009; Loukusa, 2007, 2017), para uma breve análise de diálogos nesta perspectiva. Por fim, buscamos também elucidar a pragmática enquanto ciência transdisciplinar e os benefícios desse alcance para o impacto científico da área.

Palavras-chave: Pragmática clínica. Pragmática cognitiva. Teoria da mente. Patologias da linguagem.

Abstract: As presented in the studies by Cummings (2017), Volden (2017), Loukusa (2017), Stemmer (2017), among other researchers, the approximation of health sciences with studies of pragmatics the characterization and management of an extensive group of language disorders, which cause deficits in human interpretation and communication. Pragmatic deficiencies include autism spectrum disorder, intellectual deficits, dementia, and damage to the right hemisphere. The objective in this work is, therefore, to present the general aspects that guide a pragmatic clinical aspect (Cummings, 2017), from cases that involve the study and clinical management of pragmatic disorders (Brinton, Fujiki, 1994; Abusamra et al, 2009; Loukusa, 2007, 2017), for a brief analysis of conversations and other forms of discourse in this perspective. Finally, we also seek to elucidate pragmatics as a transdisciplinary science and the benefits of this scope for the scientific impact of the area.

Keywords: Clinical pragmatics. Cognitive pragmatics. Theory of mind. Language Pathologies.

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos, na área da pragmática. Programa de pós-graduação em Letras (PPGLET), UFPR, Curitiba, Paraná. E-mail: crisbelli.domingos@hotmail.com

² Pós-doutora em Estudos Linguísticos. Docente do Programa de pós-graduação em Letras (PPGLET), UFPR, Curitiba, Paraná. E-mail: elena.godoi@gmail.com

Introdução

Louise Cummings, docente e pesquisadora na Universidade Politécnica de Hong Kong assina, desde o início dos anos 2000, uma vasta bibliografia³ sobre a virada pragmática nas patologias da linguagem e da comunicação. A produção científica significativa de Cummings (2017a) e de seus laboratórios culminou no reconhecimento de uma *pragmática clínica*, definida por “ramo da pesquisa pragmática que se ocupa com a caracterização, avaliação e tratamento dos distúrbios pragmáticos em crianças e adultos. (CUMMINGS, 2017, p. 419, tradução nossa).

Conceitos e teorias da pragmática em geral, como os Atos de Fala (AUSTIN, 1965; SEARLE, 1979), as Máximas Conversacionais (GRICE, 1975) e a Teoria da Relevância (SPERBER, WILSON, 1995), e seus desdobramentos, fizeram com que as ciências da saúde, principalmente áreas especializadas da fonoaudiologia e da medicina, identificassem o potencial teórico da pragmática como promissor às respostas para inquietações científicas que concernem à própria visão clínica, e diagnóstica, de pacientes com anormalidades nas habilidades comunicativas.

A aproximação das ciências da saúde com os estudos da pragmática permitiu, segundo Cummings (2017), que médicos conseguissem caracterizar e gerir um grande grupo de distúrbios da linguagem que impõe barreiras para a comunicação eficaz entre indivíduos. Entre as deficiências pragmáticas incluem-se indivíduos com transtorno do espectro autista, déficits intelectuais, demência e dano no hemisfério direito.

Neste trabalho introdutório, portanto, são brevemente apresentados os aspectos gerais que norteiam a pragmática clínica, exemplificando alguns casos que envolvem o estudo e o manejo clínico de distúrbios pragmáticos, a partir de análise de conversas e de outras formas de discurso. Com isso, buscamos também elucidar a pragmática como ciência transdisciplinar e quais os benefícios desse alcance para o impacto científico da área.

Aspectos gerais da pragmática clínica

Cummings (2017a, 2017b) pontua que médicos e pesquisadores tentam, desde a década de 80, caracterizar uma série de diferentes deficiências comunicativas relacionada

³ A bibliografia de Cummings pode ser vista em encurtador.com.br/afirv

aos fenômenos pragmáticos de linguagem. Comportamentos verbais e não verbais anormais, como a falha na interpretação de enunciados não explicitamente literais, a falta de contribuição relevante durante trocas conversacionais, e o uso inadequado de gestos, por exemplo, são fenômenos de identificação de dificuldades pragmáticas, que fizeram com que a área médica também adotasse um novo discurso metodológico baseado na avaliação da linguagem, até então minimizados em um período de pré era pragmática (CUMMINGS, 2017, p. 424).

Os estudos iniciais sobre déficits nos comportamentos pragmáticos envolveram, geralmente, a observação da intenção e função comunicativa em crianças autistas (PRIZANT, DUCHAN, 1981; WETHERBY, PRUTTING, 1984; PRIZANT, RYDELL, 1984), a compreensão da metáfora por crianças surdas (IRAN-NEJAD et al, 1981), a marcação de informações novas e antigas por crianças com distúrbios de linguagem (SKARAKIS, GREENFIELD, 1982), e o uso de habilidades pressupicionais e performativas (ROWAN et al, 1983).

Em termos metodológicos de avaliação de linguagem e de comunicação, algumas pesquisas externas à abordagem pragmática, apresentavam – e talvez ainda apresentem – limitações porque formatos de testes examinam a produção e a interpretação de palavras e frases isoladas. Metodologias como o Protocolo Pragmático de Prutting e Kittchner (1987)⁴, por exemplo, passaram a priorizar o uso da linguagem em contextos de conversação e/ou em outras formas discursivas (como a contação de histórias), nos contextos comunicativos em que as deficiências pragmáticas são mais evidentes. Desde então os protocolos foram sendo sofisticados (ver WHITWORTH et al, 1997; BISHOP, 2003), para uma análise de cunho linguístico-comportamental mais detalhada sobre o comprometimento das habilidades comunicativas dos indivíduos afetados.

A abordagem teórica utilizada pela pragmática clínica concentra-se, em maioria, na modelagem de cognição para a comunicação desenvolvida na teoria da relevância (de aqui em diante TR) e suas extensões. Mas isso não significa que a pragmática clínica é, necessariamente, uma vertente originária da pragmática cognitiva, ainda que se aproprie amplamente dessa ciência e tenha avançado em decorrência dela e da neurociência cognitiva. Conforme demonstrado, as aplicações da pragmática tem sido suporte teórico

⁴ Composto pela avaliação de trinta diferentes aspectos da linguagem, verbais, para linguísticos e não verbais, em contexto de uso.

à área médica desde os pioneiros estudos de quatro décadas atrás, sendo denominada “pragmática clínica” a partir dos anos 2000 (ver CUMMINGS, 2007; BARA, 2010), enquanto conhecimento especializado da ampla pragmática e não mais da linguística cognitiva.

No âmbito da pragmática clínica, as patologias da linguagem e da comunicação são definidas por Loukusa et al (2007) como dificuldades que causam pontos fracos na busca de relevância. Essa definição se instaurou desde que Ryder e Leilonen (2003), e Leilonen et al (2003) demonstraram que a TR tem validade para o estudo do desenvolvimento cognitivo de crianças, quanto a capacidade de responder perguntas contextualmente mais fáceis, graduando conforme a idade para as constatações contextuais mais exigentes. Esses e outros estudos anteriores (HAPPÉ, 1993; BARON-COHEN et al, 1996) sobre reconhecimento de padrões de desenvolvimento serviram para explorar as dificuldades de comunicação em indivíduos com diferentes tipos de déficits interpretativos e comunicativos, relacionados tanto a designação de referência e as identificações contextuais mais triviais (intenção, função, pressuposição), como a compreensão de símiles, metáfora, ironia e humor.

Conceitos e definições sobre fenômenos de comunicação contextual originários da pragmática geral são amplamente utilizados pela pragmática clínica, como, por exemplo, a comunicação não verbal, os atos de fala, a referenciação, a representação, a aquisição de dêixis, o princípio de cooperação, as implicaturas, a pressuposição, a polidez linguística, os tipos de linguagem figurativa, as estratégias de conversação, entre outros. Entretanto, como se vê, esse ferramental é validado na pragmática clínica em uma perspectiva de cognição pelo escopo da TR, o qual envolve a comunicação inferencial, o princípio de maximização da relevância, os efeitos cognitivos, a memória, a ostensão e tantos outros elementos da teoria largamente utilizados nas análises das patologias que envolvem déficits comunicativos.

Como não se pode negar que o objeto de estudo da pragmática clínica é, em essência, o déficit de atribuição de estados mentais próprios e alheios para a comunicação, esta área recorre, ainda, e conjuntamente, aos estudos interdisciplinares sobre Teoria da Mente.

Teoria da Mente (ToM)

Em definição, o contexto é o conjunto de conhecimentos e crenças partilhado entre interlocutores de um evento comunicativo e que são relevantes para produzir e interpretar enunciados. A interpretação, em uma situação real e concreta, se origina do resultado da operação de decodificação do conteúdo gramatical, seguido do reconhecimento das intenções comunicativas que permitem identificar não apenas o conteúdo explícito, mas também o que é implícito na mensagem comunicada. Nessa concepção, a TR é apoiada nos alicerces da Teoria da Mente (Theory of Mind – ToM) para explicar como os processos inferenciais resultam na interpretação dos enunciados. A ToM é definida como a capacidade humana inata que possibilita a atribuição de estados mentais próprios e alheios acerca de intenções, crenças, conhecimentos e desejos. Nessa concepção, a mente atua em via dupla: de um lado os estados mentais são captados como causas de meios de comportamento e, do outro, o entendimento de que as representações mentais de outros não necessariamente refletem a realidade e podem ser incompatíveis com aquelas as quais se tem. Isso implica na existência de uma capacidade metarrepresentativa entre os seres sociais, que é a de manter e concatenar diferentes representações sobre o mundo (COURTIN, 2000; ORIGGI; SPERBER, 2000).

Explica-se na TR que cada indivíduo possui um ambiente cognitivo formado pelo conjunto de fatores manifestos ao longo da vida. Um fato é manifesto a um indivíduo em dado momento se, e somente se, ele for capaz nesse dado momento de representá-lo mentalmente e aceitar a representação como verdadeira ou provavelmente verdadeira. Assim, na medida em que dois organismos tenham capacidades conceituais aproximadas, fatos e suposições aproximadas podem ser manifestos nos ambientes cognitivos de duas pessoas. Qualquer ambiente cognitivo partilhado que seja manifesto entre as pessoas que o estão partilhando é chamado ambiente cognitivo mútuo. Mesmo sem a existência de algoritmos capazes de determinar as fronteiras entre ambientes cognitivos, essa partilha é o que promove evidências sobre aquilo que é manifesto a si e a outros. O que traz essas evidências à superfície é justamente a ostensão empregada ao ato comunicativo. Logo, a comunicação é ostensiva por parte do comunicador e inferencial por parte do ouvinte na interlocução, que é intrinsecamente orientada pela busca de relevância: quanto maiores os efeitos cognitivos gerados por meio da informação, maior a relevância do enunciado, e vice-versa.

Com base nesta construção teórica, Cummings (2017) afirma que a justificativa para a aplicação de uma concepção de ToM ao estudo dos distúrbios pragmáticos em crianças e adultos parece clara o suficiente, uma vez que essa é a habilidade cognitiva fundamental para a compreensão e previsão do comportamento humano, tanto para a interpretação de mundo como durante o ato de comunicação entre os indivíduos em questão. Como o nosso objetivo neste trabalho é apresentar e discutir o que é feito na área da pragmática clínica, e não realizar análises pormenorizadas de casos clínicos, recortamos três estudos de caso citados *en passant* por Cummings (2017), para a visualização da atuação do campo de pesquisa.

Estudos de caso

Cada patologia da linguagem e da comunicação possui suas especificidades e, conseqüentemente, envolvem diferentes conceitos presentes nos estudos da pragmática. Vejamos o caso a seguir:

Caso 1: Criança de 7 anos, com Síndrome de Asperger (AS).

A pesquisadora mostra uma imagem de um menino sentado no galho de uma árvore, com um lobo embaixo do menino na parte inferior da árvore. O lobo está rosnando para o menino. Um homem com um arma está caminhando por perto. A pesquisadora lê este cenário em voz alta e então faz a seguinte pergunta: O menino se senta na árvore e um lobo está embaixo da árvore. Como o menino se sente?

Resposta da criança entrevistada (AS): Divertido, porque ele sobe na árvore. Eu sempre me divirto quando eu subo em uma árvore.

Esse caso foi extraído de um estudo desenvolvido por um grupo de pesquisadoras, Loukusa et. al (2007), a partir de uma amostragem de 65 crianças finlandesas, 42 com AS (Grupo 1, 7-9 anos; e Grupo 2, 10-12 anos) e 23 normais (Grupo 3, 7-9 anos, controle), tendo como base a TR para a análise. O caso é um exemplo de categorização de erros do tipo I, no item de *conhecimento de mundo*⁵, que ocorre

⁵ Na metodologia utilizada, são consideradas respostas incorretas (tipo I) e explicações incorretas (tipo II). Os erros do tipo I e II foram classificados em sete subcategorias: foco incorreto, conhecimento de mundo, informação dada, “não sei”, irrelevante, tautologia e *turntaking*. O tipo III, chamado desvio de tópico, possui três subcategorias: experiência própria, informação geral e informação dada.

quando a criança deu informações gerais ou falou sobre as suas experiências, que eram de alguma forma vagamente conectadas semanticamente à questão, mas não se encaixavam no contexto específico da questão. Portanto, a resposta mostra que a criança usou o conhecimento do mundo de maneira incorreta, sem utilizar contextos específicos e informações relevantes para esta questão em particular (LOUKUSA et al, 2007, p. 367, tradução nossa).

Além da classificação de Loukusa et al (2007), Cummings (2017, p. 428), avalia a incapacidade da criança entrevistada para reunir e representar os diferentes aspectos da cena e, assim, fazer inferências sobre o estado afetivo do menino na árvore. Ao não considerar os principais elementos do contexto em sua resposta, como a presença ameaçadora do lobo, o resultado da interpretação e da comunicação se torna ineficiente porque deixa de lado as relações de significado implícitas no contexto. Cummings (2017) observa, ainda, que este caso sugere uma deficiência de Teoria da Mente (ToM), especificamente uma ToM afetiva. Fica latente a falha da criança entrevistada em assumir a perspectiva do menino na cena, confirmada pela segunda declaração naturalmente egocêntrica *“Eu sempre me divirto quando eu subo em uma árvore”*. Esses problemas aparentes com a tomada de perspectiva do outro “é o que leva a interpretar mal o estado afetivo da criança na imagem e produzir uma resposta tangencial egocêntrica em consequência (CUMMINGS, 2017, p. 428).

Caso 2: Adultos com deficiência intelectual moderada, decorrente de Síndrome de Down (SD).

Esse caso foi extraído de um estudo desenvolvido por Brinton e Fujiki (1994), a partir de uma amostragem de 40 adultos americanos, com níveis de deficiência intelectual de leve a moderada, com idade cronológica de 20 a 42 anos, tendo como base a TR para a análise. Neste estudo de caso, foram coletados diálogos realizados em uma entrevista de emprego, em que o cargo é reservado para portadores de deficiência intelectual.

Adulto (SD) 1

Entrevistador: O que você faz no seu tempo livre?

Entrevistado (SD): Na casa de campo?

Entrevistador: Aham.

Entrevistado (SD): Você é casado?

Adulto (SD) 2

Entrevistador: O que você faz no trabalho?

Entrevistado: Trabalho.

Adulto (SD) 3

Entrevistador: O que você faz no seu tempo livre?

Entrevistado: Gosto de pescar. Eu gosto de pegar muitos peixes e levá-los de volta para a cabana. Eu assusto todas as meninas. Eu coloco peixes em seus sapatos. Mary realmente odeia quando eu faço isso com ela.

Cummings (2017) afirma que há evidências de que pessoas com SD possuem habilidades pragmáticas menos prejudicadas na comunicação do que indivíduos com outras síndromes genéticas. Porém, como pode ser visto, essa não é uma regra. Nos três diálogos constata-se a dificuldade para atribuição de ToM. No diálogo do adulto 1, a primeira resposta é dada com algum grau de relevância (*na casa de campo?*), mas há desvio para uma questão irrelevante (você é casado?), completamente fora do tópico. A última pergunta do Adulto 1, naturalmente intrusiva, evidencia a incapacidade de julgamento adequado quanto a relação social com o entrevistador.

No diálogo com o Adulto 2, há produção de uma resposta sub informativa, verdadeira, mas que, por déficit de atribuição de ToM, não satisfaz a expectativa do entrevistador, que é arrecadar informações relevantes sobre as ações do entrevistado durante o desempenho do trabalho, dado o contexto de entrevista de emprego. A falta de identificação e reconhecimento contextual sobre questões simples é evidência de distúrbio nas habilidades pragmáticas de comunicação.

O diálogo 3 é, segundo o método da pesquisa fonte, outro exemplo de “*desvio de pontuação de informatividade*” (BRINTON E FUJIKI, 1994, p. 378), quando a resposta fornece a informação suficiente para responder à questão, mas comete excessos de informações em comentários extensos, não solicitados e desnecessários, não relevantes. Essa classificação feita pelos autores é parametrizada entre simples e complexa, que varia de acordo com o déficit de cada indivíduo.

Conforme dito, as desordens na interpretação pragmática não são decorrentes apenas de doenças de desenvolvimento, mas também são adquiridas conforme o caso a seguir.

Caso 3 – Danos no hemisfério direito

Adultos com lesão no hemisfério direito (RHD) também incluem interpretação prejudicada de enunciados não explicitamente literais, metáforas, ironia, humor. Entre essa população, há uma sensibilidade reduzida às implicaturas e, conseqüentemente, dificuldade de interação em diferentes relações interpessoais. Esse caso foi extraído de um estudo de classificação desenvolvido por Abusamra et al (2009), em um paciente do sexo masculino:

Examinador: O que significa esta frase: a sogra do meu amigo é uma bruxa?

Paciente: Vamos mudar também uma palavra: a sogra do meu genro é uma bruxa?

Examinador: E então, o que isso significa?

Paciente: Eu sei que ela é uma pessoa que não teve uma vida agradável ao longo do casamento. Ela está prestes a se separar do marido. Estou me referindo à sogra do meu genro (ha, ha, ha).

Examinador: Ok, não é importante - é o mesmo.

Paciente: Certamente! A sogra do meu genro. A sogra do meu genro é uma bruxa!

Examinador: O que significa ser uma bruxa?

Paciente: Porque a mulher está separada, porque toda a sua vida ela criticou o marido por ser do jeito que ele é, vendo apenas seus defeitos. Manteve a sua filha toda a vida sob uma redoma de vidro e ela agora é uma pobre senhora, porque não consegue encontrar o noivo que sua mãe gostaria.

Examinador: O que bruxa significa então?

Paciente: O que isso significa especificamente? Significa estar amarrado à seitas religiosas, às religiões, à umbanda ... quem sabe, são tantos.

Examinador: Portanto, “a sogra do meu genro é uma bruxa”? Isso quer dizer que a sogra do meu amigo pratica magia negra? E a sogra do meu amigo tem muitas vassouras e ela também é uma pessoa má, rude?

Paciente: Está absolutamente claro. A sogra do meu amigo tem muitas vassouras... não!
A sogra do meu amigo pratica magia negra.

Blake (2006), Abusamra et al (2009) e Cummings (2017) relatam que a apresentação de déficits discursivos são significativos na população com RHD. São discursos que, além dos prejuízos citados, também exibem tangencialidade, egocentrismo, extremos de quantidade (i.e máxima da quantidade) e produção de narrativas sem coesão e coerência. Além da falta de atribuição satisfatória de ToM, a falha de interpretação da metáfora “... é uma bruxa” torna-se concreta no paciente, que se refere apenas aos atributos convencionais daquilo que ele entende por bruxa e que, ainda assim, são de certa forma periféricos ao significado do termo.

A apresentação e a breve análise desses casos são capazes de demonstrar como os déficits de ToM tem sido associados a diferentes deficiências pragmáticas em crianças e em adultos. Além da Síndrome de Asperger, Síndrome de Down e Danos no hemisfério direito, existem estudos correlatos para a esquizofrenia (Brüne e Bodenstein, 2005) e doenças neurodegenerativas como Alzheimer (Cuerva et al., 2001). Cummings (2017) defende que o potencial explicativo da pragmática clínica para esses distúrbios ainda não foram totalmente percebidos pela comunidade médica. Assim, estudos sobre deficiências de ToM e sua relação com a pragmática precisam continuar caminhando nessa direção.

Conclusão

Bublitz e Norrick (2011, p. 1), na obra *Handbook of pragmatics: foundations*, demarcam a significância substancial e ampla da pragmática como um campo genuinamente transdisciplinar entre as áreas que se interessam pela investigação da linguagem e de seus fenômenos. No Brasil, transdisciplinaridade é entendida como “uma coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas em um sistema, sobre a base de uma axiomática geral.” (IBARRY, 2003, p. 483). No campo das ciências médicas brasileiras, Ayres (1997) define

a transdisciplinaridade como a integração de diversas ciências relacionadas a um dado campo de aplicação do conhecimento sob a força aglutinadora de uma nova axiomática, que não substitui ou subordina suas axiomáticas de origem, mas as unifica em um novo patamar de necessidades e possibilidades. Essa integração inter-axiomática não hierárquica e, de outro lado, não auto-referente

distinguiria a transdisciplinaridade da interdisciplinaridade, de um lado, e da metadisciplinaridade, de outro (AYRES, 1997, p. 36).

Muito embora não tenhamos a aplicação de uma pragmática clínica no Brasil, tampouco o estabelecimento desta área enquanto ciência nas Universidades, temos que reconhecer que a área da pragmática em geral está em um avanço promissor. Acreditamos que o reconhecimento da pragmática enquanto ciência autônoma, não pertencente apenas a resolução das inquietações científicas presentes na linguística, mas também em seus múltiplos diálogos com as outras ciências, como as ciências médicas, a neurociência cognitiva, a biologia, as ciências sociais e políticas, os estudos literários, o direito, a tradução, a comunicação social, entre várias outras, contribuirá para uma visão menos reducionista da área e, com isso, a motivação a novos estudos e a expansão de seus desenvolvimentos.

Demonstramos neste trabalho que a aproximação das ciências da saúde com os estudos da pragmática permitiu a caracterização, categorização, classificação e gestão de um extenso grupo de distúrbios causadores de déficits na interpretação e comunicação humana. Isso aconteceu porque, além do vasto arcabouço teórico disponível na TR nos estudos sobre ToM, a metodologia de avaliação de linguagem e de comunicação realizada nas pesquisas da pragmática, priorizam formatos de testes que examinam a produção e a interpretação de palavras e frases em contexto de uso, e não isoladas.

Esperamos ter fornecido os elementos necessários para o entendimento de que a pragmática clínica, por meio da sistematização e a parametrização nos estudos e no manejo clínico de distúrbios pragmáticos, contribui não apenas para o aprofundamento do conhecimento científico sobre essas doenças, mas também como uma importante e competente área para o levantamento de dados capazes de intensificar o avanço nos diagnósticos e no tratamento dos déficits de metarrepresentação *ad minimum* aqui relacionados e discutidos.

Referências

ABUSAMRA, V., CÔTÉ, H.J, Y. FERRERES, A. Communication impairments in patients with right hemisphere damage. **Life Span and Disability**, 12: 67-82, 2009.

AUSTIN, John L. **How to do Things with words**. New York: Oxford University Press, 1965.

AYRES, J. R. C. M. Deve-se definir transdisciplinaridade? **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 2, n. 2, 1997.

BARON-COHEN, S., LESLIE, A.M. AND FRITH, U. Does the autistic child have a “theory of mind”? **Cognition**, 21: 37-46. 1985.

BISHOP, D.V.M. **Children’s Communication Checklist**, Version 2 (CCC-2), London: Psychological Corporation. 2003.

BLAKE, M.L. Clinical relevance of discourse characteristics after right hemisphere brain damage. **American Journal of Speech-Language Pathology**, 15: 255-267. 2006.

BRINTON, B. AND FUJIKI, M. Ability of institutionalized and community-based adults with retardation to respond to questions in an interview context. **Journal of Speech and Hearing Research**, 37: 369-377. 1994.

BRÜNE, M. AND BODENSTEIN, L. Proverb comprehension reconsidered – ‘theory of mind’ and the pragmatic use of language in schizophrenia’, **Schizophrenia Research**, 75: 233- 239. 2005.

CUERVA, A.G., SABE, L., KUZIS, G., TIBERTI, C., DORREGO, F. AND STARKSTEIN, S.E. Theory of mind and pragmatic abilities in dementia. **Neuropsychiatry, Neuropsychology and Behavioral Neurology**, 14: 153-158. 2001.

CUMMINGS, L. Clinical pragmatics: A field in search of phenomena? **Language and Communication**, 27: 396-432. 2007.

_____. Clinical pragmatics. In: G. YUEGUO, A. BARRON E G. STEEN (eds.), **Routledge Handbook of Pragmatics**. London and New York: Routledge, 419-432. 2017a.

_____. **Research in Clinical Pragmatics: perspectives in pragmatics, philosophy, psychology**, nº 11. Switzerland: Springer International Publishing, 2017b.

GRICE, H. P. **Logic and Conversation**. University College London: Elsevier, 2004.

IBARRY, I. N. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios ao trabalho em equipe. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 3, p. 483-90. 2003.

LOUKUSA, S., LEINONEN, E., JUSSILA, K., MATTILA, M.-L., RYDER, N., EBELING, H. AND MOILANEN, I. Answering contextually demanding questions: Pragmatic errors produced by children with Asperger syndrome or high-functioning autism. **Journal of Communication Disorders**, 40: 357-381. 2007b.

ORIGGI, G.; SPERBER. D. Issues in the Evolution of Human Language and Communication. In: CARRUTHERS, P.; CHAMBERLAIN, A. (Orgs.). **Evolution and**

the Human Mind: Language, Modularity and Social Cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

PRIZANT, B.M. AND DUCHAN, J.F. The functions of immediate echolalia in autistic children. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, 46: 241-249. 1981.

PRUTTING, C.A. AND KIRCHNER, D.M. (1987) 'A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, 52: 105-119.

SKARAKIS, E. AND GREENFIELD, P.M. The role of new and old information in the verbal expression of language-disordered children. **Journal of Speech and Hearing Research**, 25: 462-467. 1982.

ROWAN, L.E., LEONARD, L.B., CHAPMAN, K., AND WEISS, A.L. Performative and presuppositional skills in language-disordered and normal children. **Journal of Speech and Hearing Research**, 26: 97-106. 1983.

SPERBER, D; WILSON, D. **Relevance:** Communication and Cognition, Oxford: Blackwell. 1995.

SEARLE, J. R. **Expression and meaning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

STEMMER, B. Neural aspects of pragmatics disorder. In: CUMMINGS, L. **Research in Clinical Pragmatics.** Switzerland: Springer International Publishing, 2017.

VOLDEN, J. Autism Spectrum Disorder. In: CUMMINGS, L. **Research in Clinical Pragmatics.** Switzerland: Springer International Publishing, 2017.

WETHERBY, A.M. AND PRUTTING, C.A. Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children', **Journal of Speech and Hearing Research**, 27: 364-377. 1984.

WHITWORTH, A., PERKINS, L. AND LESSER, R. **Conversation Analysis Profile for People with Aphasia (CAPPA)**, London: Whurr Publishers. 1997.

POLÍTICA EDITORIAL

A Revista PERcursos Linguísticos publica minimamente 3 (três) números anualmente e tem como objetivo a publicação de textos científicos nas diversas áreas da Linguística e Linguística Aplicada. Com esse propósito, abre um espaço para a um diálogo acadêmico, que possibilita o debate em torno de diferentes orientações teóricas, transitando desde os paradigmas relacionados com a descrição e a análise linguística até às instigantes perspectivas do discurso e da análise textual, e às questões típicas da ampla área de linguística aplicada.

Por definição da política editorial da Revista, são aceitas contribuições de artigos redigidos em português de pesquisadores doutores, mestres e estudantes de pós-graduação do Brasil e do exterior, bem como estudantes de graduação, preferencialmente em conjunto com seus respectivos orientadores.

Os textos submetidos para publicação na revista são avaliados anonimamente por dois pareceristas do Conselho Editorial. Caso o artigo não seja da área de avaliação desses pareceristas, consultores ad hoc emitirão o parecer também no sistema de avaliação duplo cego. No caso de discrepâncias na avaliação do artigo, ele será avaliado por um terceiro parecerista. Depois da análise, cópias dos pareceres serão encaminhadas aos autores, juntamente com instruções para modificações, quando for o caso. Os trabalhos que não responderem no devido tempo hábil para resposta, não serão publicados na edição a qual foi inserido. Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores. Só será admitido um artigo por chamada por autor(es).

Os artigos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.

Não serão aceitos artigos de autoria de mais de três autores sem a devida justificativa que deverá ser aceita pelo conselho editorial da PERcursos.

Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

Os autores devem providenciar autorização para uso das imagens. Caso contrário, será necessário retirá-las e apenas descrevê-las.

Os direitos autorais referentes aos trabalhos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O trabalho publicado poderá ser acessado pela rede mundial de computadores, sendo permitidas, gratuitamente, a consulta e a reprodução de exemplar do trabalho para uso próprio de quem o consulta. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando o site da revista responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo. Casos de plágio ou quaisquer ilegalidades nos textos apresentados são de inteira responsabilidade de seus autores.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O trabalho deve ser digitado em Word for Windows, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser Times New Roman, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.

Os trabalhos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências.

O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:

- Título: centralizado, em maiúsculas com negrito, na fonte 14, no alto da primeira página.
- Nome do(s) autor(es): por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, em fonte 12, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).

- Filiação institucional: em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).
- Resumo: em português e inglês (abstract) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
- Palavras-chave e keywords: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, com um espaço simples após o resumo.
- Texto do artigo: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e keywords, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.
- Referências: precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto. Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os documentos eletrônicos seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da

ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos on-line.

Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ANBT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.

No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do site: <http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download>.

• Anexos, caso existam, devem ser colocados após as referências, precedidos da palavra Anexo, em negrito, sem adentramento e sem numeração. Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O trabalho (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser submetido pelo site, após cadastro, em dois arquivos digitais, em formato Word for Windows (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo, em uma folha que anteceda o artigo, devem constar os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo. No texto do segundo arquivo, deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es), constando apenas o texto do artigo propriamente.

Serão devolvidos aos autores trabalhos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

Declaração de Direito Autoral

O autor de submissão à Revista PERcursos Linguísticos cede os direitos autorais à editora da revista (Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFES), caso a submissão seja aceita para publicação. A responsabilidade do conteúdo dos artigos é exclusiva dos autores. É proibida a submissão integral ou parcial do texto já publicado na revista a qualquer outro periódico.

Os trabalhos aqui apresentados utilizam a licença Creative Commons CC BY: Attribution- NonCommercial- NoDerivatives 4.0 International. Para mais informações, verificar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

PERcursos Linguísticos

Equipe editorial

A/C Patrick Rezende (editor-gerente)

Guilherme Brambila

Elaine Cristina Borges Souza

Mônica Lopes Smiderle de Oliveira

Micheline Mattedi Tomazi

Maria da Penha Pereira Lins

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910 Vitória – ES

Tel: 0 XX 4009-2801

E-mail: percursoslinguisticos@hotmail.com

patrickrezende@hotmail.com

guilhermebrambilamanso@hotmail.com