

REDIS

Alexandra Pinto
Valdir Barzotto
ORG.

REVISTA DE
ESTUDOS DO
DISCURSO

2015

REDIS

REVISTA DE
ESTUDOS DO
DISCURSO

FLUP/CLUP
FFLCH - USP
EDI.

Nº4 ANO 2015
ISSN 2183-3958

Editada pelo CLUP - Centro de Linguística da Universidade do Porto em parceria com a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, a revista “REDIS: Revista de Estudos do Discurso” é uma publicação científica cuja edição digital respeita integralmente os critérios da política do acesso livre à informação.

Published by CLUP - Centro de Linguística da Universidade do Porto in partnership with Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, “REDIS: Revista de Estudos do Discurso” is a scientific open access journal whose digital version follows all the criteria of OA publishing policy.

FICHA TÉCNICA

TÍTULO	<i>REDIS: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO</i> NRº 4, ANO 2015
EDITORES	CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO ESTE TRABALHO É FINANCIADO POR FUNDOS NACIONAIS, ATRAVÉS DA FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA, NO ÂMBITO DO PROJETO PEST-OE/LIN/ UI0022/2014 & FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
LOCAL DE EDIÇÃO	PORTO, PORTUGAL
ISSN	2183-3958
PERIODICIDADE	ANUAL
DIREÇÃO DA REDIS	ALEXANDRA GUEDES PINTO (FLUP; CLUP) & VALDIR HEITOR BARZOTTO (FFLCH; FE - USP)

FICHA TÉCNICA

CONSELHO CIENTÍFICO	ALDINA MARQUES (ILCH - UM; CEHUM), ANTÓNIO BRIZ (UNIVERSIDAD DE VALENCIA), CATHERINE KERBRAT-ORECCHIONI (ICAR CNRS-UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2), CHRISTIAN PLANTIN (UNIVERSITÉ DE LYON 2; ICAR), DOMINIQUE MAINGUENEAU (UNIVERSITÉ PARIS IV- SORBONNE), ISABEL MARGARIDA DUARTE (FLUP; CLUP), JOAQUIN GARRIDO (UCM), JOSÉ PORTOLÉS (UAM), LUIZ ANTÔNIO DA SILVA (FFLCH - USP), RUI RAMOS (IE - UM), SÓNIA RODRIGUES (FLUP; CLUP) & ZILDA AQUINO (FFLCH - USP)
DESIGN E PAGINAÇÃO	SILVANA COSTA
ACESSO EM LINHA	http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id05id1446&sum=sim

Os artigos publicados na REDIS – *Revista de Estudos do Discurso* estão sujeitos a *peer review*.

ÍNDICE

BATISTA, FRANCISCA DA ROCHA BARROS Um ordena, outro obedece: o poder disciplinar no discurso das teorias clássicas da administração	11 - 38
CAVALCANTE FILHO, URBANO <i>Lights and scientific modernities diffusion: an analysis of the metalinguistics of the 19th century scientific dissemination discourse</i>	39 - 65
LIVNAT, ZOHAR Linguistic-rhetorical investigation of concession structures in a confrontational academic context	66 - 94
DUARTE, ISABEL MARGARIDA & PINTO, ALEXANDRA GUEDES La construction de l'ethos scientifique: stratégies d'effacement et d'inscription de soi dans des dissertations académiques	95 - 115
FLORES, NATÁLIA MARTINS & GOMES, ISALTINA MARIA DE AZEVEDO MELLO Fazer-se visível na rede: a prática blogueira e a construção social do cientista e da ciência	116 - 143
MARQUES, MARIA ALDINA & RAMOS, RUI Marcas deíticas da presença do locutor no discurso científico. Dissertações de mestrado apresentados na Universidade do Minho	144 - 168

RIBEIRO, JOCENILSON & SARGENTINI, VANICE Estudo histórico da imageria escolar em livros didáticos: discurso em torno das práticas de leitura da imagem	169 - 199
SILVA, ANDERSON CRISTIANO DA A pontuação em manuais didáticos de língua portuguesa	200-228
SILVA, FÁTIMA; RODRIGUES, SÓNIA VALENTE & CARVALHO, ÂNGELA A fundamentação pedagógica como género de escrita na construção da profissionalidade docente	229 - 253

NOTA EDITORIAL

A *REDIS, Revista de Estudos do Discurso*, é uma iniciativa de duas instituições académicas e de investigação parceiras que uniram esforços na concretização de um projeto editorial conjunto: a Universidade de São Paulo, por intermédio das Faculdades de Educação (FEUSP) e de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP) e a Universidade do Porto, por meio da Faculdade de Letras (FLUP) e do Centro de Linguística (CLUP).

Trata-se de uma publicação que reúne trabalhos no domínio dos Estudos Linguísticos do Discurso, pretendendo albergar estudos das diferentes linhas de investigação coexistentes nesta área, reveladoras da heterogeneidade epistemológica do objeto *discurso* e da interdisciplinaridade teórico-metodológica que os investigadores tendem a adotar neste domínio científico.

A revista é uma publicação anual sujeita a *peer review* e com algumas orientações temáticas por número, inspiradas nos tópicos abordados nas Jornadas Anuais de Análise do Discurso – JADIS - realizadas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pelas mesmas entidades promotoras da Revista.

O presente volume acolhe artigos subordinados à temática “O Discurso da Ciência”, perspetivando este domínio de produção discursiva como o conjunto de processos e métodos usados para comunicar e debater informação científica. É, neste sentido, uma categorização que alberga muitos subtipos de produções discursivas destinadas a um leque diversificado de audiências. Inclui discursos orais e escritos e aplica-se a discursos de transmissão de conhecimento, a discursos teóricos produzidos no contexto académico e noutros contextos de prática profissional, como por exemplo a prática pedagógica em vários graus de ensino. Os textos

reunidos na *REDIS 4* trabalham vários géneros de texto dentro deste tipo de discurso, como sejam: os artigos científicos, as dissertações de mestrado, os relatórios de estágio, os blogues de divulgação científica, a fundamentação pedagógica, a conferência, o manual de língua portuguesa, entre outros.

De um ponto de vista discursivo, o discurso científico pode ser perspectivado como uma atividade retórica, no sentido em que ele é, em graus variados, argumentativo e persuasivo e, por isso, uma forma não transparente de construir e veicular conhecimento. Os vários artigos que compõem a *REDIS 4* procuram examinar o estatuto retórico deste discurso, em aspetos tais como: a natureza argumentativa do discurso científico; a construção da retórica da objetividade; a construção do ethos científico; os processos de legitimação no discurso científico; o discurso científico como um discurso entre a cooperação e o conflito; os processos de *hedging* no discurso científico; o discurso da Ciência *versus* o discurso sobre a Ciência, entre outros tópicos que contribuem para a caracterização deste tipo de discurso.

Assim, percorrendo um espectro grande de géneros e modos discursivos, os trabalhos aqui publicados fornecem uma visão variada sobre aspetos da construção do Discurso da Ciência, contribuindo para a caracterização de alguns géneros de texto dentro desta área de produção sociodiscursiva.

Dezembro de 2015

Alexandra Pinto

REDIS – Revista de Estudos do Discurso

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Número 4, 2015

Um ordena, outro obedece: o poder disciplinar no discurso das teorias clássicas da administração

**BATISTA, FRANCISCA DA
ROCHA BARROS**
fran2.barros@gmail.com

Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí- IFPI
Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Linguística, Literatura e Ensino (NUPLLE)-IFPI

PALAVRAS-CHAVE:
análise do discurso;
poder;
teorias clássicas;
vocabulário.

RESUMO: Este artigo analisa as noções de poder no discurso das Teorias Clássicas da Administração, de modo a identificar prováveis relações entre a linguagem usada na esfera organizacional e o contexto sociopolítico. Este estudo é relevante pela possibilidade de se desvelar concepções de poder no discurso dessas teorias difundidas no meio acadêmico-científico. Fundamenta este trabalho a Análise Crítica do Discurso - ACD, especialmente os estudos de Fairclough (2001a, 2001b e 2003), Chouliaraki e Fairclough (1999), e de autores que aprofundam conceitos de poder, dominação, ideologia e hegemonia, a exemplo de Foucault (2002, 2005 e 2011) e Thompson (2011). De natureza qualitativa e documental, esta pesquisa analisa doze fragmentos, que constituem conceitos e princípios importantes das Teorias Clássicas, alicerçando-se na Teoria Social do Discurso, estudando o vocabulário com foco no sentido das palavras, nas lexicalizações e na metáfora. Ao final da análise, constatou-se que a noção de poder disciplinar, ou de dominação, permeia o vocabulário eleito por Taylor e Fayol, e que esta escolha relaciona-se ao contexto da sociedade industrial capitalista, de base mecânica, que favorece a manutenção da hegemonia dentro das organizações.

KEYWORDS:
discourse analysis;
power;
classical theories;
vocabulary.

ABSTRACT: This article analyses the notions of power in the discourse of Classical Theories of Management, in order to identify probable relations between the language used in the organizational sphere and the socio-political context. This study is relevant because of the possibility of unveiling conceptions of power in the discourse of these widespread theories in the academic and scientific circles. The theories on which the analysis was supported were the Critical Discourse Analysis - ACD, especially the studies of Fairclough (2001a, 2001b, 2003), Chouliaraki and Fairclough (1999), and authors that deepen the concepts of power, domination, ideology and hegemony, such as Foucault (2002, 2005, 2011) and Thompson (2011). It is a qualitative and documental research that examines twelve snippets that constitute important concepts and principles of the Classical Theories basing on the Social Discourse Theory, investigating the vocabulary focusing on both the meaning

of the words and lexicalizations and also in the metaphor. It was found that the notion of disciplinary power or domination permeates the elected vocabulary by Taylor and Fayol, and that this choice is related to the context of the capitalist industrial society of mechanical base, which favors the maintenance of hegemony within organizations.

1. INTRODUÇÃO

Hoje, todas as áreas que elegem o discurso como objeto de estudo concebem a linguagem como prática social. Nesse contexto, várias são as perspectivas teórico-metodológicas utilizadas na análise dos discursos, escolhidas de acordo com o que se pretende analisar e com a concepção que se tem sobre discurso.

Para Fairclough (2001b), a prática discursiva é uma manifestação particular da prática social, o que esclarece a não oposição entre as duas. A prática social contribui para reproduzir a sociedade, mas também pode ajudar a transformá-la. Desse modo, uma análise nessa perspectiva deve considerar a relação entre discurso e estrutura social como dialética.

As práticas discursivas de diversos setores exercem fascínio sobre estudiosos que se aventuram a tentar desvendar os “mistérios” dessas práticas. E essa curiosidade também existe com relação à linguagem difundida no meio acadêmico-científico, que constitui um meio de produção e de controle social no mundo contemporâneo. Desse modo, sabendo-se que o discurso das Teorias Clássicas da Administração é difundido em todos os cursos de Graduação da área de Administração e até mesmo nos cursos de nível básico dessa área, decidiu-se analisar este discurso. É oportuno registrar que o discurso da área organizacional, em particular os conceitos de liderança, constituiu objeto da tese de doutorado da autora desta pesquisa, e que alguns dos trechos de autoria de Fayol analisados aqui também constam na investigação da referida tese. Como na ocasião, o discurso de Taylor não foi incluído na análise, este artigo tenta preencher a lacuna, ao analisar um aspecto do discurso dos dois expoentes das Teorias Clássicas da Administração.

De acordo com Fairclough (2001b), a análise crítica de qualquer discurso não pode ocorrer dissociada das outras práticas sociais que compreendem o contexto no qual esse discurso é produzido, uma vez que para a ACD o contexto representa uma dimensão fundamental na análise do discurso. Isto significa que a relação entre discurso e prática social é dialética.

Este posicionamento dos analistas críticos do discurso sobre a linguagem justifica o interesse pela relação que há entre linguagem e poder. Nesse sentido, Wodak (2003) afirma que a ACD pode ser definida como uma disciplina que se ocupa, potencialmente, de análises sobre os modos como as relações de dominação, de discriminação, de poder e de controle estabelecem-se através da linguagem. Nessa abordagem, a linguagem constitui-se instrumento de dominação e de força social, a serviço da legitimação das relações de poder estabelecidas institucionalmente, o que se acredita não ser diferente no campo das organizações.

Desse modo, esta pesquisa **objetivou analisar as noções de poder que permeiam os discursos das teorias clássicas da Administração, buscando identificar prováveis relações entre o discurso e o contexto socioeconômico e cultural.** Para a consecução desse objetivo, mapearam-se conceitos que, de algum modo, relacionam-se com poder, tais como, conceitos de autoridade, de chefe, de supervisores e de operários, constantes nos estudos de Taylor e de Fayol. Desse mapeamento, elegeram-se doze excertos para proceder-se à análise textual/discursiva.

Este trabalho alicerçou-se na abordagem teórico-metodológica da Análise Crítica do Discurso - ACD, especialmente os estudos de Fairclough (1999, 2001a, 2001b, 2003), Chouliaraki e Fairclough (1999), e de autores que aprofundam conceitos imprescindíveis para essa abordagem interdisciplinar – a exemplo de Foucault (1984, 2005 e 2011), Thompson (2011), na tentativa de responder aos seguintes questionamentos: quais as concepções de poder que norteiam o discurso das teorias clássicas da Administração? Essa(s) concepção(ões) de poder relaciona(m)se às práticas sociais e culturais do mundo organizacional?

2. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE DISCURSO E PRÁTICA SOCIAL

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma abordagem teórico-metodológica, de caráter transdisciplinar, situada na interface entre a Linguística e a Ciência Social Crítica (CSC), aberta

ao estudo de diversas práticas sociais. Assim, a ACD recorre a conceitos de outras áreas, tais como, o conceito de hegemonia, de Gramsci; a concepção de estrutura social, de Giddens, a concepção de discurso e de poder de Foucault, o conceito de práticas sociais, de Harvey, de ideologia, de Thompson e de intertextualidade, de Bakhtin, entre outros conceitos e autores, a fim de dar conta da interação entre discurso e estruturas sociais, bem como do modo como os textos são produzidos e interpretados.

Para Wodak (2003), a ACD estuda a linguagem como prática social, considerando o contexto de uso como crucial, e elegendo a relação entre a linguagem e o poder como foco de interesse. Assim, a ACD ocupa-se, fundamentalmente, de investigar de que modo as relações de dominação, discriminação, poder e controle se manifestam através da linguagem, sejam essas relações opacas ou transparentes. Fairclough (2003) amplia o diálogo teórico com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), propondo uma articulação entre as macrofunções de Halliday e os três elementos da ordem do discurso (gênero, discurso e estilo), sugerindo, no lugar das funções da linguagem, três principais tipos de significado: o significado acional, o significado representacional e o significado identificacional. Observa-se que essa proposta incide sobre a modificação que ele operou anteriormente na proposta de Halliday.

A respeito da operacionalização desses significados, Fairclough (2003b) destaca que a noção de multifuncionalidade da LSF é mantida, uma vez que os três significados atuam simultaneamente em todo enunciado. O autor esclarece que o discurso apresenta-se, principalmente, de três maneiras como parte de práticas sociais, na relação entre textos e eventos: como modos de agir, como modos de representar e como modos de ser.

A cada um desses modos de interação entre discurso e prática social corresponde um tipo de significado: o significado acional – ligado ao gênero – foca o texto como modo de (inter) ação em eventos sociais, aproxima-se da função relacional, uma vez que a ação legítima ou questiona relações sociais; o significado representacional – ligado ao discurso – enfatiza a representação de aspectos no mundo (físico, mental, social), em textos, relacionando-se à

função ideacional; o significado identificacional – ligado ao estilo – relaciona-se à construção e à negociação de identidades no discurso, referindo-se à função identitária da linguagem. Esses três significados discutidos – ação, representação e identificação – assim como o de ordem de discurso, relacionam-se ao eixo do poder, ao eixo do saber e ao eixo da ética, sustentáculos da obra de Foucault (1994).

Nesta pesquisa, enfatizou-se o significado representacional, numa tentativa de se descobrir de que maneira e até que ponto o vocabulário utilizado no discurso das teorias clássicas da Administração, como modo particular de representar aspectos do mundo organizacional, implica controle sobre as coisas e conhecimento dessa esfera, questionando se as maneiras particulares de identificação e de disseminação do vocabulário que constituem esses discursos não são tentativas de manter a hegemonia.

2.1. DISCURSO E PRÁTICAS SOCIAIS: PODER, IDEOLOGIA E HEGEMONIA

Fairclough (2001a; 2001b) observa que conceber o discurso como uma forma de prática social implica, primeiramente, que esse uso é um modo de ação e, em segundo lugar, que ele é sempre um modo de ação social e historicamente situado, numa relação dialética com outros aspectos de seu contexto social. Nessa visão, toda prática social é formada de elementos que se articulam e não podem ser reduzidos um ao outro. Nesse caso, o discurso é apenas um dos momentos da prática social.

Salienta-se que essa concepção tem suas bases em Foucault, em quem Fairclough busca inspiração para a construção da Teoria Social do discurso. A análise, na dimensão da prática social, formulada por Fairclough (2001b), funda-se no conceito de ideologia e especialmente no conceito de hegemonia, significando um modo de dominação baseado em alianças, na congregação de subordinados e na geração de consentimentos. Além disso, a organização de práticas discursivas em modos particulares nas ordens de discurso, nas quais se cristaliza e ganha aceitação, pode ser considerada uma forma de hegemonia.

No que diz respeito à ideologia, Fairclough (2001b p. 117) entende que as ideologias contidas nas práticas discursivas tornam-se muito eficazes quando se naturalizam e alcançam o status de senso comum. Nessa concepção, estudar a ideologia corresponde a estudar de que maneiras a significação é usada para manter relações de dominação (Thompson 2011; Eagleton, 1997). Desse modo, as crenças e os valores próprios de um poder dominante podem promover a legitimação desse poder, isto é, essas crenças e esses valores podem naturalizar-se e universalizar-se de tal modo que se tornam autoevidentes e aparentemente inevitáveis, por meio da depreciação das ideias que os contestam, da omissão dos pensamentos que lhes são contrários e pelo mascaramento do real.

Nesse sentido, a maneira como as práticas discursivas representam a realidade e posicionam os sujeitos pode contribuir para a produção e a reprodução de relações de poder desiguais. Consoante Gouveia, o caráter de princípio estruturante da realidade que se associa ao poder é que evidencia a relação das questões de poder e de ideologia com o discurso. Enquanto prática social, o discurso mantém relação dialética com a estrutura social, “na medida em que se afirma como um dos princípios estruturadores, ao mesmo tempo em que é por ela estruturado e condicionado” (Gouveia, 2002, p. 340).

Prosseguindo, Gouveia destaca o fato de que, para Fairclough, adotar objetivos críticos implica analisar as interações sociais, concebendo-as como fenômenos dialeticamente associados às estruturas sociais, uma vez que esses são acentuadamente determinados por elas, ao mesmo tempo em que atuam sobre elas. Como, na maioria das vezes, os participantes das interações sociais não percebem essa determinação e muito menos os efeitos produzidos, é responsabilidade da análise relacionar o evento discursivo ao social, de modo a “desnaturalizar” o que foi “naturalizado”. Esse modelo de análise proposto por Fairclough contraria a “des-socialização” da linguagem e do discurso, própria dos que se preocupam apenas com a descrição linguística, sem atentar para o “lugar do discurso nas matrizes institucionais que o enformam e informam”, acentua Gouveia (2002, p. 342).

Fairclough (2001b) afirma que a ideologia está implícita nas formas de ver, pensar, compreender, recriar ou desafiar as maneiras de falar e de agir, uma vez que perpassa todas as práticas discursivas e sociais dos indivíduos. Assim, caso alguém se conscientize de que um determinado aspecto do senso comum, aparentemente natural, está a serviço da sustentação de desigualdades de poder em detrimento de si próprio, esse aspecto pode perder a força de sustentar desigualdades, ou seja, pode deixar de funcionar ideologicamente.

O pensamento de Foucault (2005) é fundamental para o enriquecimento dessa questão. Em **A ordem do discurso**, esse autor, concebendo o discurso como prática social, defende que:

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu conhecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (Foucault 2005, p.8-9).

Nesse trecho, Foucault explicita a face “negativa” do poder, que também aparece quando o autor se refere ao objetivo econômico e político do poder. O interesse básico do poder, para Foucault, não é exilar os homens da vida social, ou impedi-los de suas atividades, mas gerenciar suas vidas, controlar suas ações, a fim de que se aproveite o máximo deles.

Esse objetivo consiste no aumento do resultado prático do trabalho dos indivíduos, ou seja, em transformar os homens em força de trabalho, atribuindo-lhes uma “utilidade econômica máxima” (Machado, 2011).

Essa análise da noção de poder defendida por Foucault refere-se ao poder disciplinar, concepção resultante da análise feita pelo autor das transformações ocorridas no modo de se executar as punições na passagem do século XVII para o século XVIII. Foucault identificou uma transição da física para a microfísica, em outras palavras, o poder transferiu-se do corpo do soberano para os corpos dos súditos, porém, não na acepção de mutilá-los ou matá-los, mas no sentido de utilizá-los.

Salienta-se que, conforme Foucault (2002), não se pode dissociar o poder disciplinar de um processo de adestramento. Para esse filósofo, a função primordial desse tipo de poder é “ades-trar”, ou seja, primeiro ele adestra para, posteriormente, retirar e se apropriar mais e melhor. E os indivíduos, cujo perfil serviria ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial capitalista, seriam frutos desse adestramento.

O conceito de poder social, desenvolvido por Marx e Engels (2006), também se mostra re-levante para esta discussão. O conceito de poder social relaciona-se à cooperação. Este poder corresponde à força de produção multiplicada, que nasce da cooperação dos diversos indiví-duos, condicionada na divisão do trabalho. Como a cooperação é natural, esse poder surge para esses indivíduos, não como seu próprio poder conjugado, mas como uma força alheia que existe exterior a eles, da qual não conhecem a origem nem o fim, e que eles, portanto, já não podem dominar e que, pelo contrário, percorre uma série peculiar de fases e estágios de desenvolvimento independente da vontade e do esforço dos homens, haja vista que é essa força estranha que dirige essa vontade e esse esforço.

Em sentido oposto à cooperação, surge a divisão do trabalho. De acordo com Marx e Engels (2006, p. 43), a divisão do trabalho tem efeito contrário à cooperação, pois, nesse sistema, “cada homem tem um círculo de atividade determinado e exclusivo que lhe é imposto e do qual não pode sair; será sempre caçador, pescador, pastor ou crítico, e terá que continuar a sê-lo se não quiser perder os meios de subsistência”. Assim, em vez de a ação do homem constituir-se um poder a favor do próprio homem, torna-se um poder que o subjuga.

Quanto à concepção que Weber (1992) tem sobre poder, o autor acredita que o conceito so-ciológico de dominação seja mais preciso, uma vez que pode significar somente a possibilidade de que o comando será obedecido.

Srouf (1998) traça uma diferença entre influência e poder. A influência – capacidade que existe na dimensão simbólica – consiste em fazer com que outras pessoas façam o que nos con-vém ou o que nos parece correto que se faça, sem que façamos o uso da força. Ao contrário, o

poder confere às pessoas que o detém a capacidade de se fazerem obedecer, mesmo que esses não concordem ou consintam com o que lhe é ordenado. Em síntese, para Srouf, o poder resume-se apenas a uma face negativa.

A metáfora do jogo de xadrez é utilizada por Stoner e Freeman para ilustrar a liderança baseada na face negativa do poder. Para eles, esse tipo de liderança vê as pessoas como pouco mais do que peões de xadrez a serem usados ou sacrificados de acordo com a necessidade.

Segundo Robbins (1999, p. 249), esta face negativa do poder é denominada poder coercitivo, cujo objetivo é conseguir o que se quer, apoiado na ameaça ou na aplicação de sanções físicas, como infligir dor, gerar frustração através de restrições de movimento ou de controle à força de necessidades básicas fisiológicas ou de segurança. O poder coercitivo equivale, portanto, ao poder disciplinar, de Foucault.

2.2. ANÁLISE TEXTUAL/DISCURSIVA: CATEGORIAS ANALÍTICAS

A Teoria Social do Discurso proposta por Fairclough (2001b) sugere uma análise tridimensional do discurso: como texto, prática discursiva e prática social. Posteriormente, Chouliaraki e Fairclough (1999) apresentaram um enquadre no qual, embora mantenham as três dimensões do discurso da proposta anterior, privilegiam a análise da prática social.

A análise textual/discursiva proposta por Fairclough (2001b) pode ser organizada em quatro categorias: **vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual**.

Ressalta-se, porém, que haja vista a natureza deste estudo, contemplou-se o vocabulário. Sobre a análise desta categoria, Fairclough (2001b) alerta que várias são as estratégias para analisá-la, no entanto, previne para o perigo de se conceber uma língua como um vocabulário registrado no dicionário, dissociando-o de sua natureza social.

Ainda de acordo com este autor, a análise do vocabulário pode abranger três focos, a saber: o primeiro foco incide sobre as **lexicalizações alternativas** e seu significado para a política e a

ideologia, a exemplo das relexicalizações dos domínios da experiência como componentes de lutas sociais e políticas, ou o modo como determinados domínios são mais lexicalizados que outros. O segundo foco aponta para o **sentido da palavra**, particularmente, de que modo os sentidos das palavras entram em disputas dentro de lutas mais abrangentes. A **metáfora** é o terceiro foco apontado pelo autor, que salienta a implicação política e ideológica de metáforas particulares e também sobre o conflito entre metáforas alternativas.

No que se refere às **lexicalizações alternativas**, Fairclough (2001b, p. 230) enfatiza o fato de a relação existente entre palavra e significado ser “de muitos-para-um e não de um-para-um”, nas duas direções, isto é, as palavras possuem tipicamente uma variedade de significados e eles são lexicalizados tipicamente de diversas maneiras. Sobre isto, o próprio autor observa que esse aspecto é um pouco enganoso, uma vez que lexicalizações diferentes remetem a sentidos diferentes.

Apesar de Fairclough afirmar que no “sentido real, quando se troca a palavra também se troca o significado”, o autor chama a atenção para que, ao enfatizarmos o processo ativo da significação/constituição da realidade, não se ignore o fato de que a constituição discursiva da sociedade “não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (Fairclough, 2001b, p. 93).

Com relação à categoria **sentido da palavra**, consideramos pertinente a afirmação de Fairclough (2001b, p.105), para quem “as estruturações particulares das relações entre palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia”.

As palavras possuem vários significados, que são lexicalizados de diversos modos, portanto, os produtores têm um leque de escolhas sobre como usar uma palavra e os intérpretes precisam decidir sobre como interpretar as escolhas realizadas pelos produtores. É pertinente ressaltar que essas escolhas não são de natureza individual, ao contrário, tanto os significados como as lexicalizações de palavras constituem aspectos “variáveis socialmente e socialmente

contestados, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos”, adverte Fairclough (2001b, p. 230).

O próprio autor salienta que, na análise tridimensional proposta por ele, algumas categorias são, aparentemente, orientadas para formas linguísticas, enquanto outras, para os sentidos. No entanto, essa distinção pode ser enganosa, uma vez que ao se analisarem textos sempre se investigam, concomitantemente, questões de forma e questões de significado. Prosseguindo, o autor assinala o fato de que, na nomenclatura de grande parte da linguística e da semiótica do século XX, analisam-se signos, isto é, palavras ou sequências mais longas de texto compostas de um significado combinado com uma forma, ou de um significado combinado com um significante.

É válido lembrar a ênfase dada por Saussure e outros linguistas à natureza arbitrária do signo, ou seja, à noção de que não existe um fundamento motivador ou racional para que se combine um significante com um significado particular. Contrárias a essa concepção, perspectivas críticas da análise de discurso advogam que os signos “são socialmente motivados, isto é, que há razões sociais para combinar significantes particulares a significados particulares” (Fairclough, 2001a, p. 103).

Referindo-se à existência dessa variedade de meios para se expressar um significado, Fairclough salienta que isto não quer dizer que os significados sejam outorgados antes de serem colocados em palavras de diversos modos e nem que esses são invariáveis em muitas palavras. Recorrendo a Kristeva (1986), o autor defende que seria muito mais profícuo afirmar que existem diversas maneiras de significar ou de atribuir sentido a campos particulares de experiência, isto é, “interpretar de uma forma particular, de uma perspectiva teórica, cultural ou ideológica particular” (Fairclough, 2001a, p. 236). As lexicalizações são condicionadas às perspectivas que temos sobre os domínios da experiência, ou seja, concepções diferentes dos domínios da experiência implicam também diferentes lexicalizações.

Na prática, esse estudioso utiliza o termo “significado-potencial” para se referir ao arsenal de significados convencionais atribuídos, pelos dicionários, a uma palavra. Ao analisar essa concepção de significado representada pelos dicionários, Fairclough (2001b, p. 231) defende que o significado potencial é estável” e que “os significados no interior do significado potencial de uma palavra estão numa relação de complementaridade [...] e são mutuamente exclusivos”, apesar de funcionarem bem em algumas situações, em outras, podem ser enganosas, principalmente quando as palavras e significados analisados estão implicados em processos de contestação e mudança social.

A respeito da **metáfora**, ressalta-se que estas não funcionam simplesmente como recursos estilísticos superficiais para enfeitar discursos. Quando escolhemos uma metáfora e não outra para significar uma determinada coisa, construímos nossa realidade de uma maneira e não de outra (Fairclough, 2001b; Lakoff; Johnson, 2012). Isso significa que a escolha da metáfora determina o modo como construímos nossa realidade. A maneira como um domínio particular da experiência é metaforizado, segundo Fairclough, constitui-se um dos traços definidores no interior das práticas discursivas e além dessas práticas. Daí o fato de mudanças na metaforização da realidade implicarem mudanças culturais e sociais significativas.

Um aspecto essencial para este estudo é que, da mesma maneira que a sistematicidade nos permite compreender uma coisa em termos de outra, também nos permite ocultar outros aspectos do conceito em questão. Nesse sentido, Morgan (2006, p. 23) afirma que “a metáfora é inerentemente paradoxal, à medida que a maneira de ver criada por uma metáfora se torna uma maneira de não ver”. Daí a importância de atentarmos para os detalhes da metáfora, a fim desvelarmos o que pode estar escondido em determinada expressão metafórica.

3. TAYLOR E FAYOL: O VOCABULÁRIO DO PODER DISCIPLINAR

Não obstante as diversas categorias de análise sugeridas por Fairclough, considerando que os dados selecionados do corpus constituem-se de enunciados curtos e, especialmente, levando

em conta os objetivos desta pesquisa, a análise textual empreendida focalizou os aspectos que se relacionam com o significado representacional, que se liga à função ideacional da linguagem (Halliday, 1991) e com os sentidos ideacionais. Assim, enfatizamos o papel do discurso na significação e na referência, o que justifica explorar-se – dentre as categorias propostas por Fairclough – o vocabulário.

Lembramos, conforme já foi posto, que a análise de vocabulário proposta por Fairclough abrange três categorias: o sentido das palavras, a lexicalização e a metáfora. Salienta-se que, na análise dessas categorias, cuidou-se para não dissociar o linguístico do social.

A seguir, interpreta-se as escolhas feitas pelos produtores dos fragmentos selecionados. Iniciou-se pela categoria sentido das palavras, cuja análise alicerçou-se também nos dicionários de Língua Portuguesa de Ferreira (1999) e Michaelis (2009), e no dicionário de Negócios, de Lacombe (2009). A lexicalização e a metáfora serão abordadas de acordo com a natureza do segmento investigado e no momento no qual a análise dessas categorias parecer procedente.

Observe-se a análise dos excertos (01), (02), (03), (04) e (05), a seguir:

(01): **Supervisores**: “Estes homens têm necessidade de passar a maior parte de seu tempo na seção de planejamento, porque devem estar ao lado dos registros e dados que continuamente usam em seu trabalho e porque este trabalho requer tranquilidade de ação. A natureza humana é de tal sorte que muitos operários, **abandonados a si mesmos**, dispensam pouca atenção às instruções escritas. Assim torna-se necessário designar **instrutores**, chamados **chefes funcionais**, para observar se os trabalhadores entendem e aplicam as instruções”.(Taylor, 2011, p. 90).

(02): “Um só **chefe** e um só programa para um conjunto de operações que visam ao mesmo objetivo” (Fayol, 2011, p. 49).

(03): “Constitui a hierarquia a série dos **chefes** que vai da autoridade superior aos agentes inferiores” (Fayol, 2011, p. 49).

(04): “A iniciativa de todos, unida à do **chefe**, e, se necessário, suprimindo-a, é uma grande força para as empresas. (...) um **chefe** que sabe induzir seu pessoal ao espírito de iniciativa é infinitamente superior a outro que não o sabe”(Fayol, 2011, p. 62).

(05): “A **autoridade** consiste no direito de mandar e no poder de se fazer obedecer. Distingue-se, num **chefe**, a autoridade estatutária ou regimental inerente à função e a autoridade pessoal, derivada da inteligência, do saber, da experiência, do valor moral, da aptidão de **comando**, dos serviços prestados etc. Num bom **chefe**, a **autoridade pessoal** é o complemento indispensável da **autoridade estatutária**. Não se concebe a autoridade sem a responsabilidade, isto é, sem a sanção – recompensa ou penalidade – que acompanham o exercício do poder. A responsabilidade é um corolário da autoridade, sua consequência natural, sua contrapartida indispensável. (Fayol, 2011, p. 45).

Observem-se as palavras **supervisores**, **instrutores**, **chefe** e **autoridade** – e ainda as palavras **supervisionar** e **adestrar**, que, mesmo não aparecendo de maneira explícita nos excertos em tela, se mostraram necessárias à execução da análise. A primeira, para esclarecer melhor o significado de supervisores e a segunda não apenas porque apareceu como significado de instrutores, mas por ser revestida de carga semântica negativa.

Comparando-se os significados das palavras mencionadas, registrados nos dicionários, com o sentido com que foram usadas no texto, constata-se que há uma grande aproximação semântica entre elas, a saber:

- No trecho (01), em síntese, Taylor define **supervisores** como homens que planejam, avaliam registros e dados e que designam chefes para observarem os trabalhadores, o que vai ao encontro dos significados dicionarizados por Ferreira (1999) e Michaellis (2009), os quais podem ser sintetizados como aquele que supervisiona ou supervisa, que dirige, orienta, inspeciona em plano superior. Da mesma maneira, esses significados também se relacionam à opinião de George Jr.(1974). Para esse autor, o **supervisor** nada mais era que um controlador, cuja função seria verificar se as tarefas estavam sendo desenvolvidas de acordo com os padrões fixados para, caso contrário, as devidas providências serem tomadas.

Se **chefe** significa aquele que tem autoridade, que chefia, que dirige, e **autoridade**, como o próprio Fayol define no trecho (05), consiste no direito de mandar e no poder de se fazer obedecer – sentido igual ao sentido dicionarizado por Ferreira (1999) e Lacombe (2009) – então,

pode-se afirmar que chefe, nesse contexto, é aquele que tem o poder de mandar e de se fazer obedecer. E mais: se a capacidade de coagir ou de estabelecer uma relação de domínio sobre os outros, na produção de “efeitos desejados” ou no controle das ações dos outros constitui a origem do poder, como defende Srouf (1998), pode-se inferir que a palavra chefe foi utilizada com o sentido de designar o indivíduo que detém o poder de coagir, de dominar, enfim, de controlar as ações e os resultados de outras pessoas. (Barros, 2013).

Salienta-se que a concepção de autoridade regimental a qual norteia os fragmentos ora analisados, além de se aproximar dos significados dicionarizados, muito se assemelha ao conceito de autoridade racional legal ou burocrática, de Weber (2002), fato ilustrado pela indissociabilidade entre autoridade regimental e responsabilidade, aspecto que marca também a concepção de autoridade racional legal.

Isso posto, ancora-se na afirmação de Fairclough (2001b) de que as escolhas das palavras feitas pelos produtores, bem como as decisões, não são de cunho puramente individual. Isso porque os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões variáveis socialmente e socialmente contestadas, enquanto facetas de processos sociais e culturais mais amplos.

Diante disso, é válido lembrar que os textos em análise são de autoria de Taylor e Fayol, ambos representantes-mor das Teorias Clássicas da Administração, surgidas em meados do séc. XX. Essas teorias tinham como objetivo comum a busca pela eficiência organizacional, caracterizando uma visão mecânica da organização, na qual o operário é visto apenas como um complemento da máquina. É importante trazer à tona também a Teoria X, de McGregor, originada a partir das atitudes gerenciais das Teorias Clássicas, que, segundo o autor, fundamentavam-se numa visão tradicional da administração, mecanicista e pragmática.

A Teoria X ancora-se em várias conjeturas, consideradas distorcidas, a respeito do comportamento humano. Primeira: as pessoas são indolentes e preguiçosas por natureza e, quando trabalham, fazem-no o menos possível em troca de recompensas salariais. A atenção dada pela

gerência à produtividade e a coisas afins ilustra bem uma crença subjacente de que a gerência deve neutralizar a natural tendência humana à fuga do trabalho. Para muitos gerentes, afirma o autor, esse pressuposto é evidente e incontestável. Segunda: é tão intensa a aversão humana ao trabalho que a ameaça de punição é necessária para que a maioria dos trabalhadores se empenhe para a conquista dos objetivos organizacionais; as promessas de recompensas não produzem o mesmo efeito que as possibilidades de punição. Terceira: geralmente as pessoas preferem ser dirigidas, evitam responsabilidades, são pouco ambiciosas e, além disso, querem garantia acima de tudo. (McGregor, 1999).

Percebe-se que a primeira e a segunda premissa da Teoria X são facilmente identificadas nos segmentos do trecho (01) e do trecho (05), respectivamente.

Infere-se, então, que a escolha das palavras **instrutor** e **autoridade** não foi aleatória, haja vista que a concepção que Taylor tinha do trabalhador era de uma pessoa preguiçosa que precisava ser fiscalizada para poder executar a tarefa que lhe foi designada. Mais ainda: precisava ser ameaçada. Para reforçar esse posicionamento, vejamos o trecho (06), também de Taylor:

(06) “(...) o trabalhador vem ao serviço, no dia seguinte, e em vez de empregar todo o seu esforço para produzir a maior soma possível de trabalho, quase sempre procura fazer menos do que pode realmente – e produz muito menos do que é capaz. [...] Se ele se interessasse por produzir maior quantidade, seria perseguido por seus companheiros de oficina, com mais veemência, do que se tivesse revelado um traidor no jogo. (...) afastando este hábito de **fazer cera** em todas as suas formas e encaminhando as relações entre empregados e patrões, a fim de que o operário trabalhe do melhor modo e mais rapidamente possível em íntima cooperação com a gerência e por ela ajudado, advirá, em média, aumento de cerca do dobro da produção de cada homem e de cada máquina.” (Taylor, 2011, p. 26-27)

Outra marca singular no vocabulário desse fragmento é o uso da metáfora “**fazer cera**”, que também ilustra a relação existente entre as práticas sociais e as práticas discursivas na esfera organizacional. As metáforas – como discutido no item 2.2, não funcionam apenas para embelezar discursos. Como asseveram Lakoff y Johnson (2012) e Fairclough (2001b), ao

escolhermos uma metáfora, em meio a tantas outras, para significar uma determinada coisa, construímos nossa realidade de uma maneira e não de outra. Assim, a maneira como um domínio particular da experiência é metaforizado constitui-se um dos traços definidores no interior das práticas discursivas e além dessas práticas.

No entanto, salienta-se que tais escolhas e o entendimento delas são orientados por aspectos culturais. Desse modo, verifica-se o aspecto ideológico do uso da metáfora em tela que remete para a concepção que a Teoria Clássica da Administração tinha sobre o trabalhador: a do operário preguiçoso, com produção inferior ao que efetivamente poderia realizar, visão apontada pela Teoria “X”, de McGregor. No entanto, alicerçados na afirmação de Fairclough (2001b) de que “todos os tipos de metáfora necessariamente realçam ou encobrem certos aspectos que se representam”, defende-se que, nesse caso, a expressão metafórica “**fazer cera**” encobre (ou tenta camuflar) a concepção de trabalhador preguiçoso, apontada acima. A metáfora “**abandonados a si mesmos**” reforça essa intenção de acobertar o que ela, de fato, representa. A análise do fragmento (01), do qual a metáfora em questão faz parte, permite inferir que ela significa estar sem chefe, sem comando, sem ter quem os vigie. Em síntese, a opção pelas duas metáforas em discussão encobre o que elas realmente representam.

No tocante à palavra **instrutor**, que pode significar aquele que dá instruções, que ensina ou que adentra, o último significado despertou curiosidade. **Adestrar** significa, de acordo com Ferreira e Michaellis, amestrar, ensinar, treinar, tornar destro (p ex, as faculdades da mente, as partes do corpo etc.), guiar, exercitar (p ex, o cavalo). Correntemente, **adestrar** é um termo mais utilizado quando se trata de animais, a exemplo de cavalo, apontado no dicionário. Analisemos o segmento (07):

(07): “– Se você é um operário **classificado** deve fazer exatamente o que este homem lhe mandar, de manhã à noite. Quando ele disser para levantar a barra e andar, você se levanta e anda, e quando ele mandar sentar, você senta e descansa. Você procederá assim durante o dia todo. E, mais ainda, sem reclamações. Um **operário classificado** faz justamente o que se lhe manda e não reclama. Entendeu?” (Taylor, 2011, p. 46)

Nesse trecho, a visão que a Teoria Científica tem do operário – de que ele realmente é um animal – é explícita. Constata-se, portanto, que o vocábulo instrutor foi utilizado com o sentido de aquele que adentra. É nítida, nesse fragmento, a concepção de poder disciplinar de Foucault (2011), que se liga diretamente ao adestramento, cujo produto seria o homem que atenderia aos objetivos da sociedade industrial. Esse trabalhador deve obedecer, sem direito a nenhuma contestação, às ordens de seu instrutor, o que aponta a nítida separação entre o pensar e o executar. Em resumo, os operários, responsáveis pela execução das tarefas, não precisavam refletir, pensar a respeito do que iriam fazer, tarefa destinada aos administradores, os quais pensariam pelos operários.

Esse aspecto associa-se à “divisão do trabalho”, apontada (e também criticada) por Marx e Engels, que indicam-na como um dos fatores responsáveis pelo beneficiamento de uma classe em detrimento da outra. De acordo com os autores, essa divisão faz com que a atividade humana seja um poder que o subjuga em vez de ser um poder que o beneficie.

Essa concepção do homem como animal pode ser comprovada pela tendência, no discurso de Taylor, de comparar o trabalhador aos animais de grande porte, como registrado nos trechos (08), (09) e (10) a seguir:

(08): “[...] Ora, o único homem entre oito, capaz de fazer o trabalho, não tinha em nenhum sentido característicos de superioridade sobre os outros. Apenas era **um homem de tipo bovino** – espécime difícil de encontrar e, assim, muito valorizado. Era tão **estúpido** quanto **incapaz** de realizar a maior parte dos trabalhos pesados. [...] (p.30)

(09): “[...] Um dos primeiros requisitos para um indivíduo que queira carregar lingotes de ferro como ocupação regular é ser **tão estúpido e fleumático que mais se assemelha em sua constituição mental a um boi** que a qualquer outra coisa. [...] (p.66)

(10): “[...] Este trabalho é tão grosseiro e **rudimentar** por natureza que acredito ser possível treinar um **gorila inteligente** e torná-lo mais eficiente que um homem no carregamento de barras de ferro. [...] (p.53)

Nestes trechos evidencia-se uma síntese das concepções da Teoria Científica da Administração a respeito do trabalhador. O homem é comparado ao animal não apenas fisicamente, mas também na rudeza e na falta de raciocínio, chegando, inclusive, a ser classificado como menos capaz que um gorila inteligente. Além disso, o adjetivo **fleumático**, que pode significar impassível e insensível a sofrimento e a dor, pode ter sido usado por Taylor como justificativa para explorar o trabalhador de maneira “animalesca”. Somam-se ao adjetivo **fleumático** outros adjetivos – estúpido, rudimentar e incapaz – que reforçam esta característica do discurso de Taylor de reduzir o operário a um ser irracional, cuja serventia é dar lucros às empresas.

Outro traço que merece atenção são as lexicalizações alternativas a “operários”. Nos excertos (01), (06) e (07), Taylor utilizou as palavras “**trabalhador(es)**”, “**empregados**” e a expressão “**operário classificado**”. Já nos fragmentos (01), (03), (04) e (05), de autoria de Fayol, as lexicalizações alternativas são “**agente**”, “**agentes inferiores**” e “**pessoal**”. Considerando que lexicalizações diferentes remetem a sentidos diferentes, inicia-se apresentando os significados dicionarizados para essas palavras.

Os significados que os dicionários consultados disponibilizam permitem deduzir que as lexicalizações realizadas por Taylor, para a palavra “operários”, não apresentam alteração de sentidos, uma vez que, semanticamente, as palavras utilizadas possuem significados semelhantes. Todavia, as lexicalizações feitas por Fayol, não obstante apresentarem algumas diferenças de significados em comparação com as utilizadas por Taylor, apontam, em análise realizada sobre elas, uma tentativa de mascarar a ideologia que permeia a utilização desse recurso. As palavras “pessoal” e “agente(s)” – confrontadas com “operário(s)”, “trabalhador(es)” e “empregado(s)” – aparentemente possuem carga semântica mais “positiva”. Mesmo quando Taylor usa o substantivo “classificado” para modificar o substantivo “operário”, o próprio autor define o “operário classificado”. Em síntese; “(...) Um **operário classificado** faz justamente o que se lhe manda e não reclama”. Ou seja, um operário classificado obedece cegamente ao chefe, a fim de não receber as punições determinadas para esse tipo de desobediência. Essa definição esvazia qualquer possibilidade de se atribuir a “operário classificado” um sentido elogioso.

Da mesma maneira, Fayol, ao utilizar as palavras “**pessoal**” e “**agente**”, mesmo que tenha sido numa tentativa de dar um sentido menos pejorativo às palavras que designam os operários, não obteve êxito, pois, ao mesmo tempo em que usa, no trecho (02), a palavra “**agente**”, no trecho (04), ele utiliza a expressão “**agentes inferiores**”. Esse fato reforça a questão de as escolhas não serem aleatórias, mas consequência de questões ideológicas arraigadas culturalmente em determinados períodos. Também não são individuais, são determinadas socialmente e mais que isso: são formas de hegemonia.

Observe-se como, no trecho (11), Taylor, ao tentar justificar a rudeza com que o operário é tratado, acentua a concepção do operário como um ser “inferior”, incapaz de pensar – “um homem de mentalidade limitada” – ao mesmo tempo em que deixa vir à tona a influência do conceito de homo economicus, especialmente, no trecho “**prender sua atenção sobre o alto salário que ele desejava**”.

(11): “Este diálogo pode parecer um pouco áspero. E, de fato, seria, se aplicado a um mecânico educado ou mesmo a um trabalhador inteligente. Com um homem de mentalidade limitada como Schmidt, é realmente o adequado, visto que eficiente em **prender sua atenção sobre o alto salário que ele desejava** e, ao mesmo tempo, em desviá-lo do trabalho maior que, percebido, o levaria a considerar a tarefa como impossível.” (Taylor, 2011, P.46)

Esse trecho ilustra a metáfora do jogo do xadrez de Stoner e Freman (2010), discutida anteriormente, que aponta para a face negativa do poder, por comparar as pessoas a peões de xadrez a serem usados ou sacrificados de acordo com a necessidade da empresa.

Entende-se, portanto, que a concepção de poder que embasa as práticas discursivas das Teorias clássicas da Administração é a de poder coercitivo, ou poder disciplinar, que pode ser identificada, mais especialmente, pelos trechos (01), (06), (07) e (11).

Outro conceito que permeia a prática organizacional da Teoria Científica é o de homem econômico – que pressupõe que toda pessoa é intensamente influenciada por recompensas salariais, econômicas e materiais. O plano salarial defendido pela Teoria Científica da

Administração era embasado por esse conceito, que faz com que o trabalhador se empenhe o máximo para render o que é fisicamente possível, a fim de conseguir ganhar melhor. Observe-mos o trecho (12), a seguir:

(12): “– Schmidt, você é um carregador de barras de primeira ordem e conhece muito bem o seu serviço. (...) Acreditamos que se você realmente quiser, carregará 47 toneladas por dia, em vez de 12 ½ toneladas”. (Taylor, 2011, p. 46)

De fato, percebe-se no discurso de Taylor a intenção de influenciar o operário (Schmidt) a render mais no trabalho, despertando o aspecto empresarial da ação de Schmidt, ao mostrar que esse poderia ganhar bem mais, caso se esforçasse para produzir mais, aspecto muito bem representado no trecho (12). Essa intenção de fazer com que o operário aumente o rendimento no trabalho relaciona-se ao objetivo do poder que, segundo Foucault, é ao mesmo tempo econômico e político, uma vez que busca o aumento da utilidade econômica dos homens e a redução dos perigos políticos que eles possam representar, isto é, fortalecer a força econômica e enfraquecer a força política. Como resultado, tem-se o indivíduo que atende ao funcionamento e à manutenção da sociedade industrial capitalista.

Esse aspecto observado por Foucault dialoga com a análise que Eagleton faz sobre o que Marx nomeia “coerção do econômico”. Percebe-se que a estratégia de oferecer “benefícios tangíveis” – no caso dos fragmentos analisados, por meio do convencimento de que, se eles produzirem mais, ganharão mais – é usada com o objetivo de conseguir que os subordinados produzam mais. Não há nesses discursos indícios de que isso acontecesse por motivos ideológicos.

4. CONCLUSÃO

Evidenciou-se no percurso analítico dos dados desta pesquisa que a concepção de poder disciplinar, de Foucault, norteia o discurso das Teorias Clássicas da Administração, mais precisamente o discurso de Henry Fayol e Frederick W. Taylor. A recorrência das palavras **chefe**, **instrutores**, **supervisores**, **agentes inferiores**, e **autoridade** indica o distanciamento existente

entre “superiores” e “subordinados”, relação na qual o “superior” manda e o “subordinado” obedece, marca do poder disciplinar, cujo princípio norteador é que o trabalhador deve obedecer, sem direito a nenhuma contestação, às ordens de seu instrutor, e cujo produto seria o homem que atendesse aos objetivos da sociedade industrial capitalista.

Esse aspecto também denota a separação entre o pensar e o executar, associada à “divisão do trabalho”, apontada por Marx e Engels como um dos fatores responsáveis pelo beneficiamento de uma classe em detrimento da outra. A análise também acusou um diálogo entre a concepção de poder disciplinar e o conceito de autoridade racional legal ou burocrática, de Weber, o que pode ser atestado pela indissociabilidade entre autoridade regimental e responsabilidade, aspecto que marca também a concepção de autoridade racional legal.

Ressalta-se que a escolha dessas palavras – analisadas no contexto em que elas são utilizadas – funciona como instrumento de naturalização da ideologia que considera o homem apenas um complemento da máquina – e que, portanto, não precisa pensar, mas apenas obedecer a ordens ditadas por seu chefe. Além disso, denuncia outra ideologia da época, marcadas pelas ideias da Teoria X, de McGregor, fundamentadas nas atitudes gerenciais das Teorias Clássicas, que se ancoravam numa visão mecanicista e pragmática da administração, e que concebiam o operário como preguiçoso por natureza e que, por isso, precisava ser vigiado, fiscalizado, a fim de que cumprissem suas obrigações, como exemplificam as metáforas “**abandonados a si mesmos**” “**fazer cera**”, utilizadas por Taylor.

As lexicalizações alternativas a operários, de autoria de Fayol – “**agente**”, “**agentes inferiores**” e “**pessoal**” também evidenciam a noção de poder disciplinar, haja vista que a análise desse recurso permitiu constatar-se que as lexicalizações realizadas pelo autor apontam uma tentativa de mascarar a ideologia que permeia a utilização desse recurso, haja vista que as palavras “**pessoal**” e “**agente(s)**”, aparentemente, possuem carga semântica mais “positiva”. Entretanto, a lexicalização “agentes inferiores” elimina a possibilidade de análise que aponte um sentido não pejorativo.

BATISTA, FRANCISCA DA ROCHA BARROS; UM ORDENA, OUTRO OBEDECE:
O PODER DISCIPLINAR NO DISCURSO DAS TEORIAS CLÁSSICAS DA ADMINISTRAÇÃO
REDIS: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO, Nº 4 ANO 2015, PP. 11-38

Assim, chegou-se ao fim deste estudo, acreditando-se que muito ainda há para ser investigado sobre este tema. No entanto, a investigação empreendida permitiu que se respondesse aos questionamentos feitos: a concepção que norteia o discurso das Teorias Clássicas da Administração é a de poder disciplinar, cujos princípios são coerentes com as práticas sociais do contexto socioeconômico e cultural no qual elas predominaram.

Ressalta-se, por fim, a relevância de trabalhos ancorados na ACD, uma vez que possibilitam que se desvelem sentidos escondidos nos discursos das mais diversas áreas. Defende-se, fundamentando-se em Faiclough (2001a), que o conhecimento crítico a respeito de práticas discursivas constitui pré-requisito para a cidadania democrática.

REFERÊNCIAS

- Barros, F. R. (2013). *Do comandar ao servir: noções de poder nos discursos sobre liderança* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999) *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburg: Edinburg University Press.
- Eagleton, T. (1997). *Ideologia: uma introdução*. (L. C. Borges e S. Vieira, Trad. São Paulo: UNESP, Boitempo. (Obra original publicada em 1997).
- Fairclough, N. (2001a). A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: C. M. Magalhães (Org.). *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso* (pp. 31 - 82). Belo Horizonte, MG: FALE – UFMG.
- _____ (2001b). *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Universidade de Brasília.
- _____ (2003). *Analising discourse: textual analysis Métodos for social research*. London, New York: Routled.
- Fayol, Henri. (2011). *Administração Industrial e Geral: previsão, organização, comando, coordenação, controle*. (10ª ed. 11ª reimp.). (I. Bojano e M. Souza, Trad.). São Paulo: Atlas, 2011. (Obra original publicada em 1916).
- Ferreira, A. B. H. (1999). *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Foucault, M. (1994). *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal.
- _____ (2002). *Vigiar e punir*. (25ªed.). Petrópolis: Vozes.
- _____ (2005). *A Ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- _____ (2011). *Microfísica do poder*. São Paulo: Edições Graal Ltda.
- George, J.R., Claude, S (1974). *Historia del pensamiento administrativo*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Gouveia, C. A. M. (2002). Análise Crítica do Discurso: enquadramento histórico. In: M. H. Mateus; C. N. Correia. *Saberes no Tempo: homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos* (pp. 335 - 351). Lisboa: Colibri.

Halliday, M. A. K. (1991). Context of situation. In: M. A. K. Hallyday, R. Hasan. (Org). *Language, Context and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. (pp. 3-28). London: Oxford University Press.

_____ (2004). *Introduction to Funcional Grammar*. London: Hodder Arnold.

Lacombe, F. (2009). *Dicionário de negócios*. São Paulo: Saraiva.

Lakoff, G. y Johnson, M. (2012). *Metáforas de la vida cotidiana* (9ª ed.). Madrid: Cátedra.

Machado, R. (2011). Por uma genealogia do poder. In: M. Foucaul. *Microfísica do Poder*. (pp. 94 - 99). São Paulo: Edições Graal Ltda.

Marx, K. & Engels, F. (2006). *A ideologia alemã: teses sobre Feurbach* (9ª. ed.). São Paulo: Centauro.

McGregor, D. (1999). *O lado humano da empresa* (3ª. ed.). (M. M. C. Oliva, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Michaellis. (2009). *Moderno dicionário da Língua Portuguesa*. [Versão digital]. Recuperado de: <http://educacao.uol.com.br/dicionarios/>.

Morgan, G. (2006). *Imagens da organização* (2ª. ed.) São Paulo: Atlas.

Robbins, S. P. (1999). *Comportamento Organizacional*. Rio de Janeiro: LTC.

Srouf, R. H. (1998). *Poder, cultura e ética nas organizações* (6ª. ed.). Rio de Janeiro: Campus.

Stoner, J. A. F & Freeman, R. E. (2010). *Administração*. Rio de Janeiro: LCT.

Taylor, F. W. (2011). *Princípios da Administração Científica* (8ª. ed., 16ª. reimpressão). (A. V. Ramos, Trad.). São Paulo: Atlas. (Obra original publicada em 1911).

Thompson, J. B. (2011). *Ideologia e Cultura Moderna – Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. (9ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes.

Weber, M. (1992). *Economya y sociedad*. México-DF: Fondo de Cultura Econômica.

_____(2002). *Conceitos básicos de sociologia* (2ª ed.). São Paulo: Centauro.

Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico Del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: R. Wodak & M. Meyer (Org.). *Métodos de Análisis Crítico del discurso* (T. F. Aúz & B. Eguibar, Trad.). Barcelona.

*Lights and scientific modernities diffusion: an analysis of the metalinguistics of the 19th century scientific dissemination discourse*¹

**CAVALCANTE FILHO,
URBANO**
urbanocavalcante@usp.br
urbano@ifba.edu.br

PhD Student Philology and Portuguese Language - University of São Paulo – USP – Brazil
para PhD Researcher (Sandwich Doctorate): Language Sciences - University of Paris West – France
Portuguese Language Teacher - Federal Institute of Education of Bahia – IFBA – Brazil

KEYWORDS:
scientific dissemination;
dialogic analysis of
discourse;
metalinguistics;
Glória's Popular Conferences.

ABSTRACT: This paper aims to present an analysis of the scientific dissemination discourse in the 19th century in Brazil. For such, we seek basis on the theoretical reflections that come from Bakhtin's Circle in order to analyze one of the most meaningful scientific knowledges dissemination in Brazil in the eighteenth century: *Glória's Popular Conferences*. Two major axes guide this study: 1) the analysis of the discourse genre conference, since this genre is one of Brazil's scientific dissemination discourse materialization places of the nineteenth century, in order to realize how this utterance reflects and portrays certain conditions and coertions of specific communication fields, considering their constituent elements (thematic content, style and compositional form); 2) based on the bakhtinian metalinguistics show how the scientific dissemination utterance establishes dialogic-semantic relations with utterances from other ideological spheres, having as an example the scientific, philosophical and religious utterances in circulation in a sociodiscursive context of the nineteenth century.

1. Acknowledgments: Our thanks to:
i) PhD Sheila Vieira de Camargo Grillo (USP), for this research orientation;
ii) English Teacher and PhD Student Annallena de Souza Guedes (IFBA/UFMG) for the revision and translation of this paper; and iii) CAPES/Brazil (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) for the academic scholarship to the development of my research at University of Paris West – France.

Chaque sphère connaît ses genres, appropriés à sa spécificité, auxquels correspondent des styles déterminés. Une fonction donnée (scientifique, technique, idéologique, officielle, quotidienne) et des conditions données, spécifiques pour chacune des sphères de l'échange verbal, engendrent un genre donné, autrement dit, un type d'énoncé, relativement stable du point de vue thématique, compositionnel et stylistique.

(MIKHAIL BAKHTINE)

1. INTRODUCTION

This study is part of an ongoing greater research project at São Paulo University (USP-Brazil), which aims to analyze the scientific dissemination architectonics in Brazil during the nineteenth century, materialized in the concrete utterances of *Glória's Popular Conferences*.

The theoretical and methodological support invited to enlighten the proposed reflections in this investigation is the language dialogic theory of the Bakhtin Circle, understanding that, although Bakhtin's privilege has been the literary discourse study, with an analysis of Rabelais, Goethe and Dostoiévski, the Russian philosopher was also interested in the philosophical, scientific and institutional day -by -day discourse study.

For this work, we have two major objectives: the first one is to analyze the discourse genre conference, since this genre is one of Brazil's materialization places of scientific dissemination discourse of the nineteenth century, in order to notice how this utterance reflects and portrays certain conditions and coertions of communication specific fields, considering their constituent elements (thematic content, style and compositional form); the second one is based on the bakhtinian metalinguistics and shows how the scientific dissemination utterance establishes dialogic-semantic relations with utterances from other ideological spheres, having as an example the scientific, philosophical and religious utterances in circulation in a sociodiscursive context of the nineteenth century.

The parts that make up the present paper are distributed in this way: firstly, I present a discussion about the theory of discourse genres regarding Bakhtin and his circle's reflections as a theoretical foundation that will enlighten the analysis of the conference under the perspective of genres; secondly, my attention turns into the Metalinguistics, as a theoretical foundation that will enlighten the dialogical relations analysis observed in the concrete utterances of such conferences; thirdly, I report a brief historical contextualization about the beginning of scientific dissemination in Brazil in the nineteenth century, zooming it to present *Glória's Popular Conferences*, the object of study of our investigation; finally, the analysis constitutes the last part of the study development, where the remarks about the genre "conference", "place" in which lives the utterance discourse of scientific dissemination chosen for this work, followed by a brief analysis of the elements that constitute them and then, a metalinguistic analysis of existent dialogic relations between the scientific dissemination and other utterances from different ideological spheres.

2. DISCOURSE GENRES IN THE BAKHTINIAN CONCEPTION OF LANGUAGE

In this paper's section, our aim is present the concept of discourse genre from the diverse places where this topic had been dealt by the Circle's members. It's about a concept that matters up discussion by its integrants in most part of their works, when, among other reasons, it was interest to these scholars the study of genres interleaved in the plurilingualism analysis in novel; the analysis of function and the genres' place in the marxist language studies; the study of Dostoiévski's polyphonic novel; the widening of genres notion for all human activities practices and spheres; the perception of social and historical component as genres and language constituent elements, among other issues. For this discussion, therefore, we have as the main references the notes in which Bakhtin and his Circle were engaged to the discourse genres issue.

We briefly state that the elaboration of the genre concept started in the work of Pável N. Medviédev *The Formal Method in Literary Scholarship: A Critical Introduction to Sociological Poetics* (1928²), work that marked the Circle's struggle with the formalism, whose criticism was due to the fact that, in a formal method, the inner elements have been treated without taking the genre into account; this is defined mechanically, since a certain group of frequent and specific features, i.e, it is approached from the object formal study. For Medviédev, poetics starting point must start up and not finish on it, "since the genre is a whole typical form of a work, of the utterance's whole. A work only comes true when it takes the form of a certain genre" (Medviédev, 2012, p. 193)³; after all, for the suthor, each work element should be understood when it takes the whole into account.

In 1929, Bakhtin/Volochínov published *Marxism and Philosophy of Language*⁴. Within this work, the notion of genre appeared explicitly when the author deals with the relation between infrastructure and superstructure and discusses the issue of verbal interaction. In a time still considered an early stage about the issue of genres, the authors when referred to them, coined the term linguistic genres.

Later, in relation to the problem of enunciation and dialogue, we will also approach the problems of *linguistic genres*. In this regard, we will simply make the following remark: each time and each social group has its *discourse forms* repertoire in the social and ideological communication. For each group the forms belonging to the same genre, i.e, for each form of social discourse, it corresponds a group of *themes* (Bakhtin/Volochínov [1929], 2009, p. 44, our emphasis)⁵.

But it is in the essay *Discourse Genres*, produced at the beginning of the 1950s, but originally published in russian in 1979 that the genre appears in a clearer and more defined way. In this essay, the discourse genres (in Russian, *retchevye janry*) are defined from an approach that takes into account the sociohistorical and normative dimensions of genre, with emphasis on its relative stability, and thus, named as *relatively instable kinds of utterances*:

2. In the Brazilian edition used for this work: *O método formal nos estudos literários: a introdução crítica a uma poética sociológica*.

3. In the original version in Portuguese: "pois o gênero é uma forma típica do todo da obra, do todo do enunciado. Uma obra só se torna real quando toma a forma de determinado gênero" (Medviédev, 2012, p. 193).

4. In the Brazilian edition for this work: *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem*.

5. In the original version in Portuguese: "Mais tarde, em conexão com o problema da enunciação e do diálogo, abordaremos também os problemas dos *gêneros linguísticos*. A este respeito faremos simplesmente a seguinte observação: cada época e cada grupo social têm seu repertório de *formas de discurso* na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo *gênero*, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de *temas*" (Bakhtin/Volochínov [1929], 2009, p. 44, grifos nossos).

Language use takes place in a form of concrete and unique (oral and/or written) utterances that come from by representatives of this or that human activity field. The utterance reflects the specific conditions and the purposes of each field, not only because of its content (thematic) and its language style, i.e, by the selection operated by language resources – lexical, phraseological and grammatical resources – but mainly due to its compositional construction. These three elements (thematic content, style and compositional construction) are indissolubly joined together in the whole that constitutes the utterance, and each one is marked by its specificity of a certain communication sphere. Each particular utterance is evidently individual, but each sphere of language use elaborates its relatively stable kinds of utterances and, this is what we call discourse genres (Bakhtine, 1984 [1952-1953], P. 265).⁶

6. In the original version in French: “L’utilisation de la langue s’effectue sous forme d’énoncés concrets, uniques (oraux ou écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l’activité humaine. L’énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux –, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le tout que constitue l’énoncé, et chacun d’eux est marqué par la spécificité d’une sphère d’échange. Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d’utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d’énoncés, et c’est ce que nous appelons les genres du discours.” (Bakhtine, 1984 [1952-1953], p. 265).

In the social activity, in each sphere that the individuals were inserted, they use a language according to the specific discourse genres. Considering the fact that the social acts lived by groups are diverse, consequently the production of language will also be. Hence, we can say that we have a working language, slangs language, science language, literary and legal narrative language, each one of them corresponding to the needs of a variety of social interaction situations.

Cavalcante Filho (2011) states:

When an individual speaks/writes or listens to/read a text, he anticipates or has a view of the text as a “finished” whole, just because of the previous knowledge on the genres paradigme to which he had access to in his language practices. It is important to highlight that it does not mean an ideal speaker, but each one engaged in a real-life communication situation (Cavalcante Filho, 2011, p. 26-27)⁷.

Coming back to the comprehension of the Bakhtin’s Theory of Genres, since language use operates in concrete and exclusive utterances (oral or written), professed by participants from one or other human sphere, it is faced by Bakhtin as a concrete and real unit of discourse communication, since the discourse only has one existence in the form of concrete, unique and single utterances. It is about this utterance as an unique and unrepetedable event that will be our focus in the last analytical section of this work. Before it, we will contextualize the scientific dissemination activity called *Gloria’s Popular Conferences*, our object of investigation.

3. THE METALINGUISTICS AND THE STUDY OF DIALOGIC RELATIONS

In order to develop the analysis that I propose in this paper, I chose as a theoretical and methodological foundation the discourse dialogic analysis/theory proposed by Bakhtin. It is an investigation method supported in Metalinguistics. The Metalinguistics, also called Translinguistic by Todorov in his translation to French (1981), is faced as a subject in which the object of analysis presupposes to take into account the utterance's linguistic and extra linguistic dimensions, i.e., the method used by this science sees the concrete utterance not exclusively by the linguistics perspective, with an analysis of linguistic purely phenomena; but it regards primarily these utterances' relations with the social horizons to which they're inscribed.

For this reason our subsequent analysis are not linguistic in the sense of the rigorous term. It can be situated in Metalinguistics, underlying it as a study – not constituted in particular defined disciplines yet – from those aspects of the discourse life that overtake – in an absolutely legitimate way – the limits of Linguistics. The metalinguistic researches, obviously, cannot ignore the Linguistics and they must apply their results. Linguistics and Metalinguistics study the same concrete, much complex and multifaced phenomenon – the discourse, but they study under different aspects and different view angles. They should complete themselves mutually and they should not fused. In the praxis, the borders among them are violated with much frequency” (Bakhtin, 2002, p. 181, my translation)⁸.

In his paper *Épistémologie et genres du discours dans le cercle de Bakhtine* (2007), when discussing about the study project of the metalinguistics program in contrast to the language linguistics, Grillo states:

In other words, the first linguistic field is the disconnected language of the singular and particular utterances, this is Milner's understanding, for instance, when he states that linguistics and grammar are concerned in the language properties that keep intact when an utterance is put apart from the singular conditions of its utterance. Secondly, Bakhtin presents the linguistics and the metalinguistics as a study of the same phenomenon, the word, from different angles. In spite of this proximity, stated him, Bakhtin calls our attention that the two fields should not be confused. At last, the metalinguistics concerns about the phenomena of the dialogue that although it belongs to the domain of language, it is not reduced to it, since they are also of an extra-linguistics nature (Grillo, 2007, p. 21, my translation).⁹

7. In the original version in Portuguese: “Quando um indivíduo fala/ escreve ou ouve/lê um texto, ele antecipa ou tem uma visão do texto como um todo “acabado” justamente pelo conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas práticas de linguagem. É importante ressaltar, pois, que não se trata de um falante ideal, mas todo aquele inserido numa situação real de comunicação” (Cavalcante Filho, 2011, p. 26-27).

8. In the original version in Portuguese: “Por esse motivo as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na Metalinguística, subentendendo-a como um estudo - ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da Linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a Linguística e devem aplicar os seus resultados. A Linguística e Metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sobdiferentes aspectos e diferentes ângulos de visão.

Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. Na prática, os limites entre elas são violados com muita frequência” (Bakhtin, 2002, p. 181).

9. In the original version in French: “En d’autres termes, le domaine premier de la linguistique est la langue déconnectée des énonciations singulières et particulières, c’est ce qu’entend Milner, par exemple, lorsqu’il affirme que la linguistique et la grammaire s’intéressent aux propriétés du langage qui restent intactes lorsqu’un énoncé est déconnecté des conditions singulières de son énonciation. Dans un deuxième temps, Bakhtine présente la linguistique et la métalinguistique comme l’étude du même phénomène, le mot, sous des angles différents. Malgré cette proximité, selon lui, Bakhtine nous avertit que les deux domaines ne doivent pas se confondre. Enfin, la métalinguistique s’intéresse aux phénomènes de dialogue qui, tout en appartenant au domaine de la langue, ne se restreignent pas à elle, puisqu’ils sont aussi de nature extra-linguistique” (Grillo, 2007, p. 21).

This way, we can realize that Bakhtin doesn’t refuse the Linguistics, although he intends to propose a discourse study that goes beyond the results obtained by Linguistics. In other words, from his results, the proposal is to study the dialogic relations, Metalinguistics study object: “The dialogic relations (including the dialogue’s relation between the speaker and its own speech) are Metalinguistics object” (Bakhtine, 1970, p. 212, my translation)¹¹. In this direction, with this method we highlight the importance of thinking “about the nature of the utterance and the discursive genres, i.e., the way the conditions of production conditionate and are conditioned by the utterance aspects”¹⁰ (Grillo, 2003, p. 1, my translation).

In the metalinguistic approach, the social and historical context constitutes the immanent piece of discourse. In the study of utterances, it doesn’t isolate nor ignore the linguistic analysis; before, it takes them into account jointly with the extralinguistic elements, these last ones, in turn, are considered crucial for the concrete meaning construction.

Therefore, based on the bakhtinian metalinguistic presuppositions, we will not face the *Glória’s Popular Conferences* only as text, with an exclusive regarding of its semantic language potentiality, but we will face their meaning in a social and historical situated context.

4. BRAZIL IN THE 19TH CENTURY AND THE SCIENTIFIC DISSEMINATION ACTIVITIES

In the course of the centuries, the scientific dissemination activities responded to diverse concerns and motivations. In the nineteenth century, more precisely in its first half in Brazil, this activity began with the creation of the *Imprensa Régia* (Royal Press), in 1810. This way, texts and manuals related to scientific education, in spite of being in a reduced number, started to be published and, at least, widespread throughout the country. According to Massarani & Moreira (2002), many of them were manuals for the first engineering and medicine academies teaching,

in general, translated from French authors. In this period, the first newspapers such as *A Gazeta do Rio de Janeiro*, *O Patriota* and the *Correio Braziliense* (edited in England) published papers and news related to science.

For Sant'Ana (2009), before the Portuguese Court arrival in Brazil, “the country has lived till then, total ignorance in the dissemination of facts and news, since the reading and the studies were the nobles’ sons privilege, which could afford to study in Europe...” (Sant'Ana, 2009, p. 7, my translation).¹²

However, it was in the second half of the nineteenth century that the intensification of the scientific dissemination activity took place. This period is seen as a moment of strong social, cultural, political and economical effervescence in Brazil.

The nineteenth century was shaped by the emergence and diffusion of deterministic scientific theories – Positivism, Evolutionism, Naturalism, Social Darwinism, Marxism. These matrixes of thought from Europe, were disseminated, discussed and redefined apart from the old world (Carula, 2007, p. 2).

Thus, in the Brazilian context of this century second half second half, belong to this civilized world was wished by the elite majority of Brazil. It was necessary that the country reached the development of civilized societies, having the European ones as reference. But for such purpose, Carula (2007) argues that, in order to reach this level, it was necessary the knowledge of sciences and, especially the natural sciences. Science was regarded, mostly by the literate social groups as a vehicle that would take the country to the way of civilization.

In this conjuncture, the importance of the scientific knowledge diffusion activities emerges; after all, in order to reach civilization it was demanded both the diffusion and the domain of this knowledge in the society. Grounded on this assumption, many activities were carried out with this aim, the creation of *Glória's Popular Conferences* is an example of it, and they have started in 1873 and have continued until the first decade of the twentieth century.

10. In the original version in French: Les rapports de dialogue (y compris les rapports de dialogue entre le sujet parlant et sa propre parole) sont l'objet de la métalinguistique” (Bakhtine, 1970, p. 212, my translation).

11. In the original version in Portuguese: “a respeito da natureza da enunciação e dos gêneros do discurso, ou seja, a maneira como as condições de produção condicionam e são condicionadas pelos aspectos enunciativos” (Grillo, 2003, p. 1).

12. In the original version in Portuguese: “o país vivia, até então, total ignorância na divulgação de fatos e notícias, pois a leitura e os estudos eram privilégios dos filhos da nobreza, que podiam se dar ao luxo de estudar na Europa...” (Sant'Ana, 2009, p. 7)

In this second half of the nineteenth century, several journals were created, like the *Revista Brasileira – Jornal de Ciências, Letras e Artes*, created in 1857, which included amongst its co-pywriters, many intellects. In 1876, it was launched the *Revista do Rio de Janeiro*. Another magazine, founded in 1881 was *Ciência para o Povo*, a weekly publishing which main articles were about science, more particularly, health and behavior. From this period, a humorous magazine, the *Revista Ilustrada*, published by Angelo Agostini, was known by its beautiful illustrations and by the irony in which the political problems were treated. From the science view, Agostini also produced illustrations that mocked the king's interest on astronomy, in particular, about the astronomic expeditions financed by the government. The *Revista do Observatório* moved around between 1886 and 1891.

Even considering this journals publishing activities, in 1873, a scientific dissemination activity started up which, in Fonseca's (1996) opinion represents one of the most meaningful ones in the Brazilian history and it would last almost 20 years: *Glória's Popular Conferences*, object of our discussion in the next section.

4.1. GLÓRIA'S POPULAR CONFERENCES AND THE COUNTRY'S MODERNIZATION PROJECT

The practice of public conferences about science started in Brazil with the Thayer Expedition (1865/66) in which the American naturalist Louis Agassiz did some of the first scientific conferences addressed to an illustrated public here in Brazil (Massarani & Moreira, 2002).

However, it was in 1873 that one of the most meaningful activities in the country's scientific dissemination history took place, "it seems that they had a meaningful impact in the intellectual elite of Rio de Janeiro" (Massarani & Moreira, 2002, p. 48, my translation)¹³.

The *Glória's Popular Conferences*¹⁴ were launched in 1873 (more precisely, in November 23rd), from the initiative and coordination of the adviser Manoel Francisco Correia, the

13. In the original version in Portuguese: "que, ao que parece, tiveram impacto significativo na elite intelectual do Rio de Janeiro" (Massarani & Moreira, 2002, p. 48).

14. It has this name due to the fact that they're carried out in public schools situated in the city of Corte (Fonseca, 1996, p. 1).

Empire's senator and the conferences aimed to "disseminate a scientific knowledge among the literate sphere of Rio de Janeiro"¹⁵ (Carula, 2007, p. iii, my translation). Throughout all the period of Glória's conferences occurrences, the researchers agree that the period from 1873 and 1880 was the most representative one, where the lectures took place more systematically and in greater quantity, with the participation of the most important exponent of biomedical sciences in Brazil. In his Master's degree research, Carula counted 355 conferences, considering its beginning in 1873 until December 1880.

The thematic approached by the lecturers was wide and included a great and eclectic set of knowledges (scientific actuality, freedom of teaching, obligation of teaching, pedagogy, philosophy, public instruction, woman education, geography, history, literature), in other words, since essentially cultural themes (literature, theatre, history of civilizations, education) up to thematic intrinsic to the knowledge of diverse sciences (mathematics, biology, medicine, botany, physical sciences).

In order to register the conferences uttered and, by virtue of the public reception, J. M. de Almeida and H. Chaves decided to publish them monthly. Thus, many conferences were published all together, in 1876, in the form of one publication, of a short existence, equally entitled *Conferências Populares*¹⁶.

15. In the original version in Portuguese: "divulgar um conhecimento científico entre a camada letrada da cidade do Rio de Janeiro" (Carula, 2007, p. iii)

16. The 10 volumes can be accessed in their digital version in the National Library site: <<http://hemerotecadigital.bn.br/artigos/confer%C3%A2ncias-populares>>.

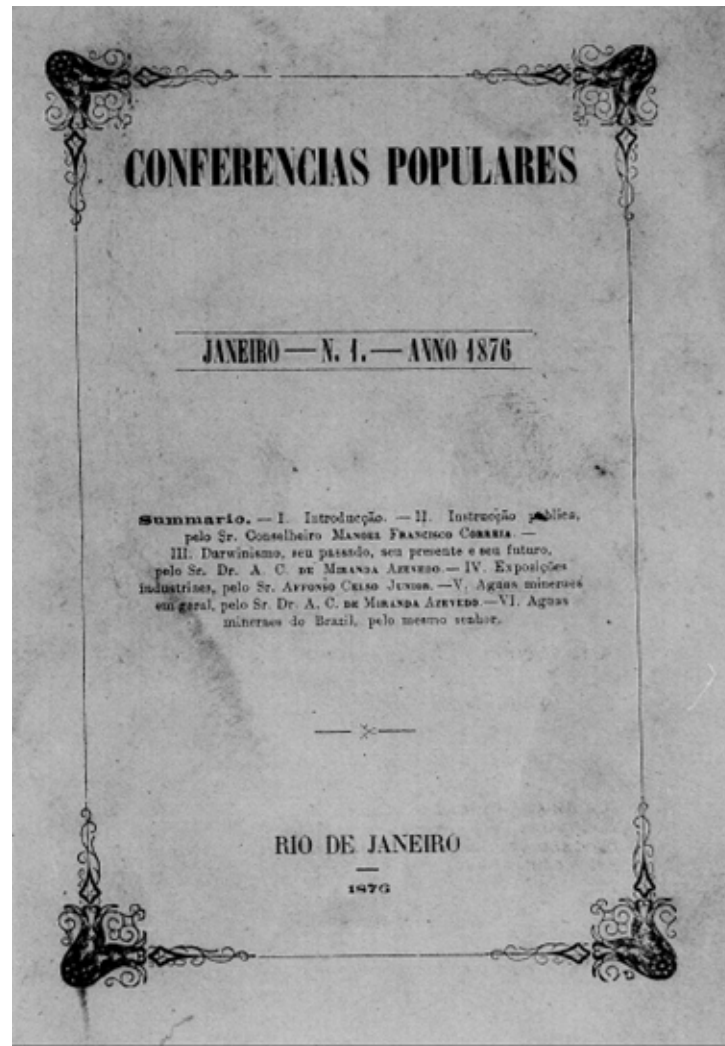


Figure 1: Cover of the Magazine *Conferências Populares da Glória*¹⁷

17. Available at: <http://memoria.bn.br/pdf/278556/per278556_1876_00001.pdf>

In a magazine monthly printed shape, *Conferências Populares*, besides publishing the lectures given in that year, issued some of the ones that took place previously under the direction of Manoel Francisco Correia. In a small format, with more than a hundred pages per edition, it was printed in the Royal and Constitutional Typography of J. de Villeneuve & Cia., at 65, Ouvidor Street.

5. ANALYSIS¹⁸

5.1 THE CONFERENCE *SPIRITUALISM AND MATERIALISM*: THE UTTERANCE UNDER GENRE'S EYES

Derived from Latin *conferentia*, a dictionarized definition presents among a variety of meanings, conference as “meeting of people to discuss an important subject” and “Discourse or public lecture, about a literary or scientific subject”¹⁹.

These two meanings perfectly explain what this activity means, with an informative character, characterized by the exposure of a certain subject give by an authority in the topic for a great number of people that are interested in knowing about subjects of common interest, becoming a responsible expertise and able to make its public exposure. In a general way, the conference is considered more formal than a lecture, not allowing questions during the exposure; when questions take place are generally written and properly identified at the end of the exposure.

Taking the bakhtinian principles as reference, we devise *Gloria's Popular Conferences* as a discourse genre, as far as we are in face to the language use in form of concrete and single in a certain discourse context that, in turn, is turned in the field of human activities. Such utterances, therefore, reflect and portray certain conditions and coertions of specific communication

18. In this article, the mentioned authors' direct citations as well as the excerpts of the analyzed discourse that constitutes the *corpus* of our research, will be in the original language, followed by my translation to English in footnotes.

19. In Portuguese: “reunião de pessoas para discutirem um assunto importante” e “Discurso ou preleção em público, sobre assunto literário ou científico. Available at: <http://houaiss.uol.com.br/>.

fields, from its constituent elements, such as: the thematic content, the style and compositional form, presenting a relative enunciative stabilization.

Genres of these nature, e.g the lectures, pronouncements, exposures belong to just a sphere which has the transmission, debate and knowledge sharing as the aim. Thus, in these genres project of saying in general and in the conferences project of saying, and in particular, the utterance comes from someone – an author – and it is addressed to someone – an interlocutor, having an evaluative character, and allowing an active responsive comprehension, within this kind of human activity.

The regularities presented by the genre resulted from its social and historical indexing. This is observed not only in the analyzed conference, but in all the others that constitute the *corpus* of this research. Bakhtin pinpoints: “Surely, each particular utterance is individual, but each language utilization field elaborates its own *relatively unstable kinds of utterances*, which we call *discourse genres*”²⁰ (Bakhtin [1952-53], 2011, p. 262). This way, this genre, in its material aspect mobilizes the textual forms in order to establish its composition and style, but also values and beliefs that are embedded in the social life. It is this relative unstable character of genre that allows the social and discursive interactions and the language working in discourse. The contact with the audience, the interlocution by means of the interactional dialogism, the compositional structure that the verbal material assumes, the arguments chosen by the speaker, in order to expose the theme and convince the interlocutor, the regard of the audience’s previous knowledge, as well as the formal syntactic structure of enunciation in this genre, among others, all of this hold the relative genre stability.

The reason for choosing the conference genre in order to implement the discursive-ideological project of scientific knowledges dissemination, for instance the Gloria’s Conferences, is determined by the relation in which the discourse subject establishes with its sense object, also considering the expressive elements and the subjectively and emotionally valued relation of the speaker.

20. In the version in Portuguese: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elaborará seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin [1952-53], 2011, p. 262).

The chosen conference for analysis is entitled *Spiritualism and Materialism*, professed by Feliciano Pinheiro de Bittencourt, on August 20th, 1876. Due to this article's extension, the whole conference is available at: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=278556&pasta=ano%20187&pesq=>>

In the uniqueness of this conference, we have a discursive treatment related to Materialism and Spiritualism issues²¹, a theme with two subjects of extreme relevance for the epoch's public and society. The author, therefore, from the selection, valuing and object finishing, deals with them from an opinative and argumentative perspective. Thus, this genre thematic content has been materialized in an utterance that structures itself under a dichotomic axis of positions, placing in opposition on one hand, a materialist discursive and ideological perspective, and on the other hand, a spiritualist discursive and ideological perspective, thus assuming a point of view in defense to his thesis.

Considering the perspective of the genre compositional structure, we macrostructurally divided it into three main parts in which we call:

- i) **Initial remarks**, in which the subject greets the audience, justifies the reason he was chosen to profess the conference, justifies his choice for the theme and presents his thematic.
- ii) **development**, in which two points of views are presented; argumentation about each one of them, presenting the positive and negative points of each one, all of through a didatized discourse whose worry is the active and responsive comprehension by the audience, hence, the use of didatizing resources with exemplifications and comparisons, among others; e
- iii) **final remarks**, mainly marked by the position explicitly taken (although this position has already realized throughout argumentation in the development), accompanied by an injunction of how the audience must behave after the conference, finishing with thanks and farewell.

21. The Materialism, according to Valdemar W. Setzer in his article Science, Religion and Spirituality, *Ciência, Religião e Espiritualidade*, is a "world's view that only allows the existence of physical phenomena in the universe. According to her, the world is only constituted by matter and physical energy, and the phenomena that take place with them has exclusively physical causes" (2010, p. 4). The Spiritualism is understood as "world view that allows, besides matter and physical energy, and the physical phenomena, both a non-physical "substantiality" and non-physical phenomena that involve this "substantiality" (Setzer, 2010, p. 6).

In the theme development, from a compositional perspective, the content of such conference is strongly materialized by means of a strategy that we will entitle discursive didatization. In the conference development there is a bright work of didatization of text's information that dialogues with the listener-reader supposed to be non specialist. Thus, the resources such as exemplifications, metaphors and comparisons are strategies used by the author in its linguistic and material formalization project of saying. Considering that this utterance is produced in order to be orally manifested, in the face of the speaker's worrying to be understood, the author didatizes his discourse in a strongly explanatory and analytical tone that we could even call, a professorial one, dividing the approaches in parts, giving them a logical sequence and announcing the structure and sequence of its utterance's elements.

Passarei, portanto, a encarar a segunda parte de minha these, a que ligo maior importância, por ser actualmente assumpto da moda, vou tratar do materialismo. Vejamos o que é o materialismo, e quaes as suas pretensões?!... (p. 47)²².

22. "I will face, therefore, the second part of my thesis, the one I consider the most important, because it is a subject of fashion, I will talk about materialism. Let's see what materialism is, and which are its intentions?!... (p. 47, my translation).

We see in this excerpt a noticeable participation of the listener-reader in the utterance constitution. The author, when consider the fact that the subject, although a familiar one has its complexity, worries about elaborating a clear and intelligible enunciation project, delimitating with accuracy its approach on the theme.

Turn our attention now to the conference's stylistics issue. Roughly, just as every text that is dialogic by defining itself through dialogue between the interlocutors and the dialogue with other texts, the conference is also presented as an interactive text and as a result, dialogic. At this point, we stand out two relevant aspects: the interactional dialogism and the discourse present of another person.

According to what the bakhtinian theory heralds it is in alterity, through the relations established between the other and I in the discourse processes, that the subjects constitute themselves. One of this dialogic relation form among subjects and materialized in the confe-

rence is the interactional dialogism. In every conference the speaker subject does not miss the point not only the alleged listener-reader, but also the rely subject present in the moment of communicative process. The interaction among the interlocutors in this conference communication process/situation has mainly marked by means of vocatives (“*My ladies, my gentlemen* – Before going through the thesis development...” (p. 41), “I believe, *my gentlemen* that I should not go through large developments... (p. 43)), imperatives (“And then, let’s see how they intend to explain intelligences, the ideas, the judgments, the reasonings...” (p. 48), “ Let’s draw the correct distinctions, we do not want to attribute everything to the *substance* nor to the *spirit*” (p.48)), 2nd person pronouns (“I am not here to present you a variety of philosophical knowledges, that I don’t even have...” (p. 43), “I will be presenting you, sirs, the opinions of the most authorized leaders...” (p. 48).

Three remarks should be done here. The first one is that the vocatives mainly introduce and close the conferences, besides they appear throughout the text, always located at the beginning of the paragraphs. The second is that all imperatives are in the plural, i.e, the order or request or an advice is not only said to the other; in this construction the speaker is together with the interlocutor, it is a relation of complicity, dependence between the other and I, constitutively dialogical. And the third is the mark of the emotive and volitive tone that accompany the majority of examples that will still be our object of discussion in the chapter development.

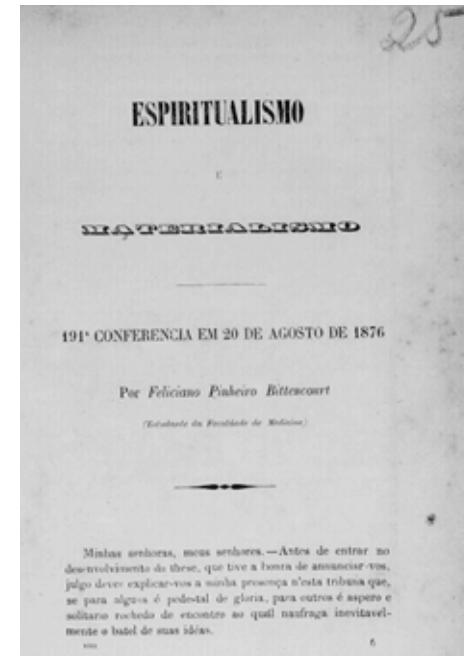
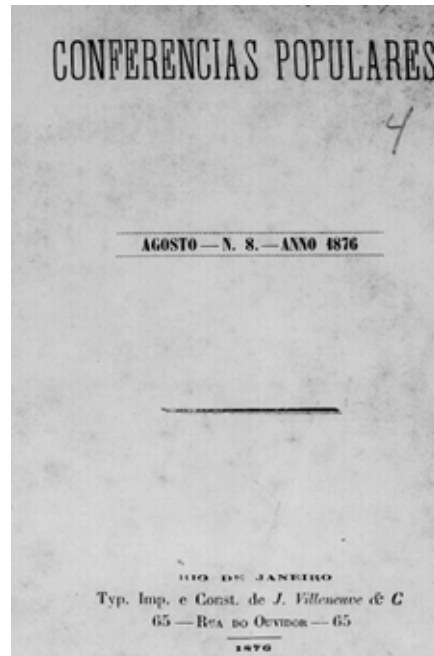
5.2. THE DIALOGIC RELATIONS IN THE *GLÓRIA’S POPULAR CONFERENCES*

As we had already stated, the *Glória’s Popular Conferences* are regarded as one of the main public spaces of scientific dissemination in Brasil, amongst many others that took place in the second half of the nineteenth century. In this section, my purpose is to present a brief analysis, choosing one of the conferences that constitutes our *corpus* of investigation, in order to search for the singularity of this utterance, the dialogic and semantic relations that their con-

crete utterances establish with utterances from other ideological spheres, having as an example the scientific, philosophical and religious utterances in circulation in the social and discursive context in the nineteenth century.

With this purpose, I chose the conference entitled *Espiritismo e Materialismo*²³, uttered by Feliciano Pinheiro Bittencourt on August 20, 1876. It is a 191st conference included in the 8th Volume of the publication *Conferências Populares* (1876), that has been already mentioned.

23. "Spiritism and Materialism" (my translation). Due to the impossibility of attaching the whole conference in this paper, we recommend it for reading in the National Library website, available at: <http://memoria.bn.br/pdf/278556/per278556_1876_00008.pdf> pp. 40-53.



Figures 2 and 3: Cover of the 8th volume and first page of the conference under analysis

The first motivator criterion for choosing this conference as an object of this analysis is due to the fact that its author was the speaker who mostly uttered conferences in the *Tribuna da Glória* (as well as the *Conferências Populares* were known), in the period from 1873 (foundation year) and 1889 (conference interruption year), according to Carula (2013). Because of this criterion (the lecturer), the choice was also motivated since it was the first one uttered by him.

Feliciano Pinheiro Bittencourt was undergraduated on Medicine by Rio de Janeiro Faculty, and he was a teacher at *Liceu de Artes e Ofícios*. At D. Pedro II school he was History and Cosmography teacher after 1882. His participation through the lectures in *Tribuna da Glória* took place on the approaching of the most varied themes, such as medicine, anthropology, history, evolutionism, hygiene, among others.

This author, at the beginning of his conference, utters and advertises his preference by scientific subjects:

Moço e entusiasta pela sciencia, desejando ardentemente inscrever um dia o meu obscuro nome no magestoso portico do templo do saber, não costuma ser indiferente ás lutas incruentas da intelligencia, aos comates pacificos do talento, onde quer que elles se travem, qualquer que seja a sua arena²⁴ (Bittencourt, 1876, p. 42)²⁵.

Hence, this lecturer, in the role of subject and author, assumes the responsibility of contributing to the debate at that time, exposing two themes of extreme relevance and making a commitment of convincing its interlocutor to make a decision in the dialogue. When doing that he assumes the intention of immortalizing by means of the scientific production, as well as constructs a representation of a scientific sphere, marked by conflict, polemic and debate amongst the scientific sphere subjects.

We can state that the choosing of this subject in order to be the conference's theme took place due to the regarding of the wider social and historical context, as the nineteenth century society was in a moment in which "in the Eastern, the scientific knowledge became society's

24. "Young man and science enthusiast, wishing ardently to inscribe once my obscure name in the majestic gantry of the knowledge temple, does not use to be indifferent to the closed strengths to the talent pacific combats, wherever they take place, in its wherever arena" (Bittencourt, 1876, p. 42, my translation).

25. The excerpt transcriptions of the conferences are reproduced faithfully here just like they were published, respecting their original orthography and syntax.

26. In the original version in Portuguese: “no Ocidente, o conhecimento científico tornou-se o crivo obrigatório da sociedade. A este conhecimento aliou-se a razão, o progresso e o materialismo. Juntos refletiam o lado luminoso da sociedade” (Silva, 2002, p. 1, my translation).

27. In the original version in Portuguese: “popularidade do espiritismo pode ser explicada [...] por sua finitude com a noção de progresso e de cientificidade” (Freitas Gil, 2010, p. 188).

28. In the original in Portuguese: “Da segunda metade do século XIX em diante, duas vozes dissonantes alimentaram uma polêmica recíproca: a causa da ciência e da natureza em nome de uma religiosidade exclusivamente secular. Contra esta extrema secularização, levantaram-se os direitos irrevogáveis da consciência, da deficiência insanável da Razão e do poder sobre-humano do Sagrado e do Mistério” (Silva, 2002, p. 25).

obligatory sieve. The reason, progress and materialism joined this knowledge. All together reflected society’s luminous side²⁶”, stated Eliane Moura Silva (2002, p. 1). Coupled with this setting of valuing the scientific knowledge, there is also the emergence of the spiritualism theme which, in Europe, appears strongly and closely connected to Iluminism. Thus, as Freitas Gil argues, the “popularity of spiritism may be explained [...] due to its finiteness with the notion of progress and scientificity”²⁷ (Freitas Gil, 2010, p. 188, my translation). In Europe, the emergence of the concern related to this topic can be understood as a counterpart movement to the period’s materialism and dogmatism (Freitas Gil, 2010). This movement occurred in Europe did influence Brazil in the discussion of these issues. We can infer this way based on this study that that time’s thought was the following: if a topic like this deserves attention and has been taking place in a “civilized” and “modern” country, it is required that Brazil is within this perspective, since the wish is reaching this parameter of civilization; and the European countries were references for such purpose.

Besides an individual desire of a certain subject to talk about a given topic, to assume his point of view marking his discourse tone, demonstrating his responsibility of speaking from the domain of a topic and be recognized intellectually in the social setting he is inserted, it surely occurs the influence coming from the social, historical and ideological context of that period. This is a context strongly influenced by the nineteenth century positivist thought. From this conjecture, it results in an utterance able to talk to other discourses, as the materialist and spiritualist ones:

From the second half of nineteenth century on, two dissonant voices fed a reciprocal polemic: the cause of science and nature on behalf of a religiosity exclusively centurial. Against this extreme secularization, it is raised the irrevocable rights of awareness, of the untiring deficiency of Reason and the superhuman Power of the Sacred and the Mystery²⁸ (Silva, 2002, p. 25, my translation).

As it can be observed, it is about a topic with strong repercussion in Europe that influentiated the social and discursive practices in Brazil in such a way that the speaker himself justifies the choosing of this topic by the expression “por ser hoje questão da moda” (“nowadays it is a fashion issue”, my translation) without specifying in which context the discussion takes place, since it presupposes its interlocutors know about it:

(1) Sendo assim, meus senhores, parece que me posso justificar perante vós, dizendo-vos que escolhi espiritualismo e o materialismo para objecto d'esta minha despreziosa conferência, por ser hoje questão da moda fallar-se do espirito e da materia, pretendendo-se negar a existência do primeiro, e attribuir tudo, tudo explicar ate mesmo a vida e suas manifestações, pela materia e as propriedades physicas, que lhe são inherentes²⁹ (Bittencourt, 1876, p. 42)³⁰.

With the conference *Spiritualism and Materialism*, we are facing the author assuming this responsibility and responding ethically and discursively, elaborating its discourse as a dialogic act, taking into account its interlocutor, as well as the social and historical conditions and the utterances that talk to them, marking axiologically and semantically its project of uttering, as we can see in the sequence of this explanation.

Another aspect of the manifestation in the conference utterance is related to the dialogue with other texts. We observe that the conference's utterance talks to the utterances from other cultural fields, like the scientific, philosophical and religious ones just citing these three ones.

Therefore, the dialogic relations as a structurer principle of sense are constitutive in architectonic terms, even though the discourses, in its compositional structure, present or not such pinpoints. The dialogues take place among the concrete utterances, as a phenomenon of semantic nature, present the concrete, responsive and unfinished subjects.

The first aspect that we highlight is the dialogic relation that this conference establishes with the scientific sphere utterances. It consists of a scientific discourse convocation, for example, to justify how in the Middle Ages science claimed for an efficient method to:

29. (1) “This way, my gentlemen, it seems like I can justify before you, saying you that I chose spiritualism e o materialism for the object of this my unintended conference, since nowadays it's a fashion issue to talk about spirit and matter, aiming to deny the former's existence and attribute everything, everything and even explain life and its manifestations, by matter and the physical properties that are inherent to them.” (Bittencourt, 1876, p. 42, my translation).

30. From here on all the excerpts taken from the conference, object of our analysis will be only referred with the page number where they appear in the conference *Spiritism e Materialism* of Feliciano Pinheiro Bittencourt, preceded by a number between the parenthesis indicating the sequence.

(2) In the late 16s, my sirs, when scholastics had already been organizing, when the philosophical period approaches its term, known under the denomination of – middle aged period – the sciences not only the philosophical ones, as physics and mathematics, regretted themselves especially due to the lack of method in order to be menaingfully understood and studied³¹ (p. 44).

31. (2) “At the end of the sixteenth century, my gentlemen, when scholastics has been already arranged, when the philosophical period has been approaching under the name of – middle ages period – the sciences not only, the philosophical ones like physics and mathematics, people were regretted mostly because of a lack of method in order to be understood meaningfully” (p. 44, my translation).

32. (3) “Indeed, the science has demonstrated in an indefeasible way that is one of the physical properties of matter is the inertia; i.e., the matter is inert in itself, always needs an impeller agent in order to be put in movement” (p. 50, my translation).

33. (4) “The liver or the liver gland, a material, composed, visible, ponderable etc. organ, secret to bilis, an equally material, composed, visible, ponderable, divisible, etc, substance” (p. 49, my translation).

The scientific discourse also appears in this discursive web as a dialogic wire that supports the author’s explanations when defending his thesis:

(3) Indeed, science has demonstrade thourgh an indefeasible way that one of the matter physician properties is the inertia; i.e., the substance per si is inert, it always need an impeller agent in order to be placed in movement³² (p. 50).

We have seen throughout the utterance that the dialogue join with the scientific discourse is continuous. In order to overthrow the philosophers and studious positions that are against its thesis, the author uses scientific explanations to refuse the thesis. Let’s observe that:

(4) The same is the liver and the liver gland, material, composed, visible, ponderable, etc., organ, secrets the bilis, substance equally material, composed, visible, ponderable, divisible³³. (p. 49).

The dialogic relation of the conference utterance also takes place with the religious one. After introducing the issue of materialism in lectures, the author talks to the religious discourse, bringing the idea of God declaratively as the basis of spiritualism. In fact, to discuss spiritualism, it is already a favorable discursive situation to speak to the religious sphere utterance. We should systematize what is able in the table below, in order to show with which utterances from other spheres the conference utterance establishes dialogic relations:

Table 1 - Dialogic Relations

Scientific utterance	(5) “Nos fins do século XVI, meus senhores, quando já organizava a escolastica, quando já aproximava-se do seu termo o período philosophico conhecido sob a denominação de – período da idade média – as sciencias não so philosophicas, como physicas e mathematicas, resentião-se sobretudo de falta de methodo para poderem ser compreendidas e estudadas com proveito”. (p. 44) ³⁴
	(6) “Com efeito, a sciencia tem demonstrado, de uma maneira inconcussa, que uma das propriedades physicas da materia é a <i>inercia</i> ; isto é, a materia é por si mesma inerte, precisa sempre de um agente impulsor para pôr-se em movimento”. (p. 50) ³⁵
Religious utterance	(7) “Todas as causas terrenas são finitas, relativas, secundarias; pois bem, remontando-nos por uma successão de causas, chegaremos á causa primeira, a – causa causarum – de todas as cousas, chegaremos á idéa de Deus. E assim conheceremos as demais noções absolutas, sempre pelo mesmo processo”. (p. 46) ³⁶
	(8) “Conhecida a idéa de Deus, temos o primeiro fundamento do espiritismo; o segundo é a alma humana, cuja existencia se demonstra ainda por um processo semelhante ao que acabo de indicar”. (p. 47) ³⁷
Philosophical utterance	(9) “Foi ellequem, depois de haver dito em physica “dai-me a força e o movimento, e farei o mundo, “ousou dizer em phylosophia “dai-me a consciencia e a razão, e terei o homem, e todas as verdades que elle póde conhecer!” ³⁸
	(10) “Foi Reid, com effeito, o primeiro que, separando a percepção da sensação que envolve, collocou-a no numero das nossas fauldades originacs; de mod que, segundo a doutrina d’este philosopho, conhecemos o <i>mundo externo</i> por meio d’essa faculdade especial do nosso espirito, chamada – <i>percepção externa</i> ; assim como conhecemos o <i>mundo interno</i> por essa outra faculdade denominada – <i>percepção interna, senso intimo, ou consciencia</i> ”. (p. 45) ³⁹

34. (5) “At the end of the sixteenth century, my gentlemen, when scholastics has been already arranged, when the philosophical period has been approaching under the name of – middle ages period – the sciences not only, the philosophical ones like physics and mathematics, people were regretted mostly because of a lack of method that in order to be understood meaningfully”. (p. 44, my translation).

35. (6) “Indeed, the science has demonstrated in an indefeasible way that is one of the physical properties of matter is the inertia; i.e., the matter is inert in itself, always needs an impeller agent in order to be put in movement”. (p. 50, my translation).

36. (7) “All the terrain causes are finite, relative, secondary; thus, it is reminded by a succession of causes, we get to the cause firstly, the – causa causarum – of all the things, we get the idea of God. And thus we get to know the other absolute notions, always by the same process”. (p. 46, my translation).

37. (8) “Known the idea of God, we have the first spiritism foundation; the second one is the human soul, whose existence could still be demonstrated by a similar process to what I have just indicated”. (p. 47, my translation).

38. (9) “It was him whom after have said in physics “give me strength and the movement, and I will do the world, “dared to say in philosophy “give me the awareness and the reason, and I will have the men, and all the truths that he could know!” (my translation)

39. (10) “It was Reid, indeed, the first one that putting apart the perception of sensation that involves, put it in a number of our original faculties; so that, according to the doctrine of this philosopher, we may know the external world, through this special faculty of our spirit, called – external perception; as well as we know the internal world by this other faculty called – internal perception, intimate sense, or awareness”. (p. 45, my translation)

40. (11) “I will prefer only the opinion of some, that I judge more competent in the subject, since I’ve always understood that my reading, when it is not so well thought and reflected, when it is not conventionally approved, produces incalculable evils, generates a half science ordinarily which is the strongest, the true obstacle towards any real progress” (p.43, my translation).

With this demonstration, we confirm that the DC utterance, such as we presented in this brief analysis, it is set in a dialogic relation modality among the knowledges of scientific sphere and other ones.

It is interesting to mention that the dialogic relations phenomenon that has been announced. When it is said that it will not be make an explanation based on numerous authors, the author admits:

(11) “Preferirei apenas a opinião de alguns, que julgo mais competentes na matéria, pois que eu sempre entendi que a minha leitura, quando não é bem pensada e reflectida, quando não é convenientemente digerida, produz males incalculaveis, gera ordinariamente a meia sciencia que é o mais possante, o verdadeiro obstaculo contra todo e qualquer progresso real”⁴⁰ (p. 43).

It is exactly this “opinion of some” that will materialize the relation that this utterance sets up with other scientific, philosophical, religious and other utterances.

6. FINAL REMARKS

The propose of this discussion in this brief paper shows us how important is to turn a particular eye to the sense effects and the configurations and performance from the scientific activities discursive manifestations in our country.

Based on this debate, we summarize three issues here:

1) the scientific dissemination discourse is materialized in a variety of genres. In the conference genre, it assumes specific features due to the circulation sphere, social and historical coertions in which tit its embedded, the discursive subjects responsible for the project of saying;

2) the utterance as a unique and unrepeatable event has content, compositional form and style typical of its particular genre, in which its constituent elements, in a non-separable way, project a content-sense axiologically marked by a social and historical subject placed in the language use in its verbal interaction.

3) When considering the happening of *Conferências Populares da Glória*, thinking on the project as a whole, and in the conference about the materialism and spiritualism, in particular, we are faced to a fact that has already constituted an act of responding to the wider discursive context. This responsive characteristic of the conference utterance under analysis constitutes a chain in the society communication web, presenting itself as a privileged space of dialogic relations manifestations proper to the discourse universe.

In this direction, the metalinguistics provides a possibility to “detail the semantic field, describe and analyze micro and macro syntactic organizations, recognize, rescue and interpret the enunciation articulation marks that characterized the discourse(s) and point out its constitutive heterogeneity, as well as the subjects within them” (Brait, 2012, p. 13, my translation)⁴¹.

41. In the original text in Portuguese: “(...) esmiuçar os campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indiciam sua heterogeneidade constitutiva, assim como os sujeitos aí instalados!” (Brait, 2012, p. 13).

REFERENCES

- Bakhtine, M. M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris: Gallimard.
- Bakhtin, M. (2002). *Problemas da poética de Dostoiévski*. (3ª edição). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bittencourt, F. P. (1876). Espiritualismo e Materialismo. *Conferências Populares* n. 8. Rio de Janeiro: Typ. Imp. E Const. De J. Villeneuve & Cia. 40-54.
- Carula, K. (2007). *As Conferências Populares da Glória e as discussões do darwinismo na imprensa carioca (1873-1880)*. Dissertação (Mestrado). Campinas, São Paulo: Unicamp.
- Carula, K. (2013). Darwinismo e raça em Feliciano Pinheiro de Bittencourt. *Revista Brasileira de História da Ciência*. Acedido em abril 14, 2013 em www.sbh.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=992
- Cavalcante Filho, U. (2011). *A constituição e o funcionamento do gênero divulgação científica*. Dissertação. (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações). Universidade Estadual de Santa Cruz: UESC, Ilhéus-BA.
- Fonseca, M. R. F. da. (1996). As ‘Conferências Populares da Glória’: a divulgação do saber científico. *História, ciências, saúde – Mangueiras*, 2, 3. 135-166.
- Grillo, S. V. de C. (2003). A estreita convivência entre notícia e anúncios na página dos jornais. *Intercom – Revista Brasileira de Comunicação*, XXVI(1), 47-63.
- Grillo, S. V. de C. (2007). Épistémologie et genres du discours dans le cercle de Bakhtine. *Linx* [Em ligne], 56, 19-36. Acedido em abril 15, 2013 em <http://linx.revues.org/355>
- Massarani, L. & Moreira, I. de C. (2002). Aspectos históricos da divulgação científica do Brasil. In Massarani, L.; Moreira, I. de C. and Brito, F. (Orgs.). *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fórum de Ciência e Cultura.
- Medviédev, P. N. (2012). *O método formal nos estudos literários: a introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto.

CAVALCANTE FILHO, URBANO; *LIGHTS AND SCIENTIFIC MODERNITIES DIFFUSION:*
AN ANALYSIS OF THE METALINGUISTICS OF THE 19TH CENTURY SCIENTIFIC DISSEMINATION DISCOURSE
REDIS: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO, Nº 4 ANO 2015, PP. 39-65

Sant'Anna, R. (2009). *Jornalismo científico: tarefa para jornalistas ou cientistas?* Acedido em setembro 25, 2014 em http://revistacientificaplural.files.wordpress.com/2009/04/artigo_ronal-dosantanna.pdf

Setzer. V. W. *Ciência, Religião e Espiritualidade*. Acedido janeiro 20, out. 2014 em <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/ciencia-religiao-espiritualidade.html>

Linguistic-rhetorical investigation of concession structures in a confrontational academic context

LIVNAT, ZOHAR
zohar.livnat@biu.ac.il

Head, Department of Hebrew and Semitic Languages
Editor, BALSHANUT IVRIT

KEYWORDS:
concession;
academic writing;
conflict article;
genre analysis.

ABSTRACT: Drawing from genre analysis, this article assumes a fundamental connection between the form of the texts that constitute a certain genre and their communicative purpose. Concession structures are prevalent in academic papers of all kinds, since they offer an excellent opportunity to allow the voice of others to be heard and confronted in the text. However, while in less confrontational papers concession structures act inside the limitations of politeness or the conventions of the genre, at the more confrontational pole, their conflictual potential is manifest. In this search for the linguistic manifestation of confrontation, a high-resolution microanalysis of concession structures was carried out. Findings show that this syntactic or textual form may contain various linguistic elements that serve to bolster the differences in opinions and make a criticism more direct and more personal, including pronouns, personal names, unspecific terms of reference, passive voice, hedging, intensifiers, direct negation and direct evaluation of self- and other's arguments. The substantial distribution of concession structures with their evident confrontational potential in all kinds of academic papers may provide further indication of the argumentative and persuasive nature of this genre.

1. INTRODUCTION

The scientific community may be seen as a community of people that share a set of common public goals, namely “the steady extension of the scope and precision of scientific knowledge” (Kuhn 1962: 52). Each discipline shares mechanisms of intercommunication among its members, such as professional journals and scientific conferences. The community’s members have an in-depth familiarity with the types of texts that are unique to that community (Swales 1990: 24-25). The mastery of these genres is acquired over years of specialization and is intimately connected to the struggle waged by each new member to become a full-fledged member of the community.

Swales argues that the academic paper is in many respects the most important genre, or at least the genre, mastery of which is most important to the professional success of the researcher. Within its discourse community, this genre is a communicative tool that strives to attain social aims, and the form, structure and formulations it employs reflect the structure, norms and conventions of the specific disciplinary community.

This genre is repeatedly defined as a form of persuasive writing. Discourse analysts, sociologist of science and philosophers agree that its primary objective is not simply to present new claims, but to ensure that those claims are accepted and ratified as new knowledge by the disciplinary community (Hyland 1998: 25). Its final rhetorical aim is to create an effect that convinces the readers to such a degree that the article becomes an integral part of the shared knowledge of the discourse community (Fløttum et al. 2006, see also: Bazerman 1988, Beller 1999, Berge 2003, Huckin 1993, Knorr-Cetina 1981, Latour & Woolgar 1979, Lindeberg 2004, Myers 1985, Pera 1994, Shapin 1984, among others). Several specific aims that the author must attain may be identified: convincing the reader that the subject of the research is important, justifying the choice of the theoretical or conceptual framework or of the research methodology, convincing the reader that the conclusions are valid and that the results make sense and represent an innovation, etc.

For some academic genres, the confrontational potential is inherent. For instance, review genres, which include reviews of books, articles and literature, can be highly fraught, threatening and potentially offensive to the reviewed author (Diani 2004, Hyland & Diani 2009). These genres are evaluative by definition and can therefore be expected to involve a higher degree of personal conflict.

In contrast, research articles can be expected to be much less confrontational, although it is widely agreed that they too belong to the persuasive genres. Assuming that their main persuasive goal is to ensure that the discourse community accepts the new knowledge as valuable, a considerable rhetorical effort is likely to underlie and motivate the final visible linguistic form of the text.¹

One can assume that in order to achieve this goal, the author cannot completely avoid entering into some kind of confrontation with other researchers. In other words, academic writing can be viewed as a context of competition. The author should focus on his or her own contribution and innovation, on the background of the existing research and often at the expense of the work of others. This self-promoting activity (Lindeberg 2004) may involve rejection of the scientific achievements of other scholars. Thus, this kind of confrontation is an expected consequence of academic competition, and is normally construed within the constraints of the conventions of research articles, including the principles of politeness (Myers 1989).

On the other hand, some types of articles do not obey these conventions. Hunston (2005) distinguished between 'regular articles' and 'conflict articles.' In the latter, the author declares that his or her purpose is to specifically counter opinions expressed by others. In this case, the critical and confrontational aspect of the text is more dominant. Articles of this kind engage in an argument that is more overt and personal than that typically found in research articles, and their critical tone often stems not from a simple academic competition but from a significant scientific dispute, one that may often be multi-layered and multi-sided, that the other members of the disciplinary community may recognize as the background for a certain article.

1. For a detailed discussion of the persuasive goals of research articles, see Livnat 2012, pp. 28-34.

In fact, to state that there is a dichotomy between ‘regular articles’ and ‘conflict articles’ may be somewhat misleading. On the more confrontational pole, there are articles with the title “A response to...” in which the author specifically refers to a paper written by another author. Sometimes the first author responds directly to the response, creating a threefold exchange. In other words, these articles are defined by their authors as confrontational. Some of them do not necessarily confront a particular author of a particular article, but may in fact be relating to the ideas of a school of researchers and a large number of publications. Example (1) is part of the last sentence of the introduction, from a paper entitled “The contribution of the Amarna letters to the debate on Jerusalem’s Political Position in the Tenth Century BCE.” After reviewing some literature by scholars whom he calls “revisionists,” the author explicitly states his goal:

(1) I will try to show that these scholars’ evaluation of the excavations in Jerusalem is inadequate and leads to erroneous conclusions [...] (Na’aman 1996: 18).

In this example, the criticism is manifest through the adjectives ‘inadequate’ and ‘erroneous’ that negatively evaluate other researchers’ acts of interpreting and drawing conclusions. The presence of evaluative elements of this kind was found by Hunston (2005) to be the main linguistic difference between ‘conflict’ and ‘regular’ articles.

Other articles of a confrontational nature do not necessarily declare their intentions in advanced although their contentious aim may become clear upon reading them. In many cases, the context of such an exchange is a broader academic dispute, to which each article contributes only one piece of the argument and may be difficult to understand without taking the whole background into account. (For an analysis of articles of this kind in their context, see: Livnat 2014.) Thus, assuming that each article carries with it a potential confrontation that stems from its argumentative context, I suggest describing it as a continuum (Livnat 2015). This potential confrontation can realize its potential through the use of various structural and linguistic elements. The challenge for a discourse analyst might be to trace the linguistic realization of conflict and provide a description of how these structural and linguistic choices shape the relative confrontational value of the text.

Looking at the confrontational nature of a text in terms of a scale requires a research tool that enables an isolation of linguistic elements and ‘calculation’ of the confrontational value of each of them in context. In the present paper I will use the framework proposed by Martín-Martín (2005: 86-88), i.e. a taxonomy of strategies to convey academic conflict having three dimensions on which criticism in a paper can be expressed:

- a) *Personal* and *impersonal*. In the former strategy for expressing criticism, the name of the researcher who is the target of the criticism is explicitly mentioned, whereas in the latter, the criticism is directed towards a particular position or at the discourse community as a whole.
- b) *Direct* and *indirect*. In the former, there is a categorical criticism, whereas in the latter the criticism is mitigated by means of hedges.
- c) *Writer-mediated*, *non-mediated* or *reported*. In the former, the writer is explicitly present in the critical speech act through the use of the first-person pronoun. At the opposite end of the continuum, the author merely reports criticism leveled by another author.

The criticism expressed in a paper can range along any of these dimensions. In general terms, the more personal, direct and writer-mediated the criticism, the more confrontational the paper will be. Thus, what we have is a continuum of degrees of confrontation on which every paper can be located.

The present study chooses one textual structure – concession – which is assumed to be argumentative in nature, and examines it from two connected points of view: the rhetorical level and the linguistic level. In Chapter 2, the contribution and significance of concession to the achievement of various rhetorical aims of authors of academic papers will be demonstrated. In Chapter 3, the linguistic choices inside the concession structure will be examined, in order to describe the way these choices design various degrees of confrontation. The analysis is based on 50 academic articles in the Social Sciences and Humanities in Hebrew and English, in which about 400 instances of concession were found. Hebrew examples were translated into English for the purpose of this study.²

2. The list of papers from which the examples are taken is provided in the appendix.

2. CONCESSION AS RHETORICAL TOOL IN ACADEMIC WRITING

Concession is both a grammatical and functional-argumentative relationship, in which the two parts of the utterance are not equal in argumentative intensity. Mann & Thompson (1986, 1988) term these two parts nucleus and *satellite*: The nucleus is the part that transmits the main content of the utterance, and the satellite is the secondary part, whose content is seemingly inconsistent with the content of the nucleus.

The concession occurs when the speaker seeks to enhance the positive attitude of the recipient towards the content of the nucleus by means of the satellite. The value of the concession as an argumentative relationship stems from the fact that one of the parts of the utterance always infers the stronger and final conclusion, and in doing so, overrides the other part, giving the entire utterance a particular argumentative direction. This makes the concession a useful persuasive device.³

The vast majority of the concessional structures in the corpus are of the type that Azar calls (1997) ‘indirect-rejection concessivity’. This type is defined by Azar as one in which “the two portions of the text express two different arguments leading to two opposite conclusions, which are not explicitly stated and must be inferred” (Azar 1997: 301). According to Azar, this type of concession is argumentative in nature and thus it serves as a strong type of argumentation. The concessive structures that will be analyzed in the present paper are fundamentally connected to the author’s position and his or her effort to move the discourse in the argumentative direction he or she wants it to take. Their various functions in academic papers are demonstrated below.

First, concession contributes to the design of a ‘research space,’ as defined by Swales (1990). Swales’ CARS (=Create A Research Space) model reflects “the need to re-establish in the eyes of the discourse community the significance of the research field itself; the need to ‘situate’ the actual research in terms of that significance; and the need to show how this niche in the wider ecosystem will be occupied and defended” (Swales 1990: 142). According to Swales, when creating a research space, the author should mark out the territory within which the study will be

3. A concise review of the literature on concession is beyond the scope of the present paper. See for example Frumuselu (2007).

carried out, with a considerable emphasis given to the centrality of this territory, and a description of the niche in which the current study will be able to present its new argument. However, in order to establish the significance of the actual research, the author should argue that this niche is neither too minor nor too marginal.

These claims, in favor of both the importance of the subject and the existence of a niche, are somewhat competitive: In order to persuade the reader as to the centrality of the subject, it is necessary to survey what has already been written about it. However, a survey of the relevant literature may give the impression that the subject has already been exhausted and that there is nothing to be gained by further research.

On the other hand, if attention is focused on what was ignored by other scholars, it could create the impression that it is simply unimportant. The built-in tension between these two goals invites a special persuasive effort in two different directions, which is given natural expression in concession structures. It should consequently come as no surprise that Swales (1990: 154) found that the design of a research space invites the appearance of adversatives such as *however*, *nevertheless*, *yet*, and *but*. Concession, as a structure having two parts that pull in opposite directions, may reflect the tension that exists between the author's two opposing aims. As such, it is particularly suitable for the design of a research space.

In the context of creating a research space, the concession expresses a contrast between the two aims in a way that can be described schematically like this:

(2) Although the subject has been the target of research in general, there still remain aspects that have not yet been explored, or a new perspective from which it can be explored.

If we add to this description the implicit conclusion that arises from the satellite and is rejected in the nucleus, we receive the following complete picture:

(3) The subject has already been the target of research [which is why new research is not important], but there still remain certain aspects that have not yet been explored [which is why the new research is important].

This then is a clearly argumentative format through which the importance of the research can be justified and highlighted. We can see this in practice in the following example:

(4) *Although* the last wave of immigration from the CIS has been the subject of intensive research (Leshem & Shor, 1997), only a few individual studies have examined the adjustment of teenage immigrants from the CIS in dormitories. This study will report on the connection between cultural identity and psychological and social adjustment in the special context of dormitory life (Ben-Shalom and Horenczyk 2000: 200).

The research that has been carried out until now is presented in the satellite position in general terms: “has been the subject of intensive research.” On the other hand, the niche in which the current study will present new arguments is designed by means of specific components that are included in the nucleus: “teenage” and “dormitories.”

The niche within which the study will make new claims can also be described in terms of observation of a similar object of research, but from a different perspective (example 5) or by raising new research questions, which were not asked in previous studies (example 6):

(5) On this background, it can be understood why the leaving rate served – and still serves – as the central index for the measure of solidarity [...]. This study also places the “test of leaving” at the center, *but from a critical perspective* (Lomsky-Feder and Rapaport 2000: 573).

(6) In England, Cooper & Kelly [...] discovered five factors [...]. *Nevertheless*, no attempt was made in their study to look for the connection between these stress factors and manager burnout (Friedman 2000: 222).

However, the existence of a niche that has not yet been explored is not enough to make its study valuable. A further potential claim that the researcher must contend with is that the niche has not been studied because it is insignificant. Example (7) demonstrates one way of contenting with this implicit claim:

(7) The article focuses on a short episode in the history of sex education, a story that has not yet been told. *Nevertheless*, it represents more than a mere curiosity; it is a link in a dynamic continuum in the history of sex education [...] in Israel (Cavaglion 2000: 533).

The fact that the story “has not yet been told” and that it is a “short episode,” may lead one to conclude that this niche is extremely minor and is therefore one that is not worth researching. This argument, if raised, poses a real threat to it being accepted as a valuable piece of research. In order to refute this claim, the author mobilizes the concession structure. He presents the claim in the satellite and rejects it in the nucleus by saying: “It is more than a mere curiosity; it is a link in a dynamic continuum.”

The importance of the study can be based on a different argumentative path: It can be claimed that the previous studies together filled a number of niches, but that no complete picture yet exists. Here is an example of the creation of a research space in this way:

(8) An examination of the professional literature shows that there is no one single comprehensive and thorough study on grief in Israeli society. *While* much has been written on certain aspects of grief, including [references omitted] and *despite* the valuable contribution made by these studies to the understanding of part of the mosaic of grief in Israeli society, none has yet presented a complete picture of the mosaic (Florian et al. 2000: 281).

By using the concession structure, the authors present a contrast between the partial picture presented by previous studies and the complete picture that they plan to present in the current one. The importance of the study is emphasized here by means of the complete picture that it seeks to present.

Concession can be used to justify the theoretical framework that was selected. In the social sciences and the humanities, the selection of a theoretical framework requires an argumentative effort to justify it, and the justification may be presented in a concession structure, as in example (9):

(9) *While* the structural theory explains the circumstances in which one of the children in a family takes a parental role upon himself, it does not make clear what the effects of this role are. [...] In order to better understand the personality and emotional structure of the parent-child, we have used attachment theory [...] (Herer and Mayseless 2000: 416).

The use of the concession structure enables rejection of the theory that was not chosen. Within the concession structure itself, the advantages of that theory are brought to the surface (by saying that it can provide an explanation). However, its disadvantages are mentioned immediately afterwards. The disadvantages receive priority because they are presented in the nucleus, and the result is a rejection of this theoretical framework as unsuitable. Further on, the reader is told about the other theoretical framework, the one that was chosen.

In example (10), the concession structure serves not to reject a competing theoretical framework, but rather to reject possible claims against the approach that was in fact selected:

(10) *Even if the conditions that Jameson offers still need to be bolstered empirically, and even if the connection between the psychological facts that he notes for collective activity are not necessarily a causal relationship, their very existence is important [...] (Tsfati 1999: 10).*

The following example illustrates the status of a definition as part of the theoretical framework. In case there are a number of definitions for the same matter, the choice of the right definition for the purpose of a specific study often requires justification too. The concession structure is appropriate for the logical structure of rejecting a definition while considering its advantages and disadvantages. The disadvantages are highlighted and take on a preferred status if positioned in the nucleus. This is exemplified in (11):

(11) *A definition of this kind offers a framework and direction that should be chosen when seeking to identify groups within a social unit; however, it does not yet define an unambiguous process that enables the identification of groups (Freshtman 2000: 687).*

Presenting the disadvantages of the definition in the nucleus leads to its rejection, which, of course, enables the acceptance of a different definition.

An examination of the concession structure in the corpus showed that in many cases, they are related to questions of methodology, as in (12):

(12) This finding, despite the relatively small sample (which invites further confirmation), supports the interpretation that a real change in the perceptions of the immigrants has occurred [...] (Menachem and Gejst 1999: 142).

This utterance refers to a study based on surveys. The phrase “despite the relatively small sample” contains an explicit qualification regarding the size of the sample chosen for the surveys. The claim that the sample is small (or too small) may pose a genuine threat to the reliability of the study’s findings and their significance. The authors could have ignored this point, but instead, they chose to bring it to the surface and insert it into a concession structure, in the satellite position. By doing so, they manage, on the one hand, to show that they are aware of the problem but, on the other, to reject the claim and not allow it to weaken their position.

Many papers explicitly note the weaknesses of the study’s methodologies, and these explicit statements can be transmitted in the concession satellite. The content in the nucleus position shows that the researchers are aware of these disadvantages and have resolved them in one way or another. This is exemplified in (13):

(13) Methodologically speaking, it would be better if we could relate to all the elements of the same individual profile. *But* because we do not have data from each interviewee on all the details that were explored, we had no choice but to compose a type profile from various interviewees [...] (Rubin and Peer 1999: 116).

The choice of statistical analysis might also be justified by the author. One way of doing this is by presenting it as valuable. The presentation of quantitative findings in a paper is always accompanied by a verbal explanation of those findings. The figures do not “speak for themselves,” and the researcher must “speak” on their behalf. In this context, he or she must choose which data to emphasize, and how to present them in order to make them meaningful. Example (14) is taken from a paper on the representation of women and men in television commercials:

(14) The use of voyeurism [...] is also seven times more frequent for women than for men, *although* the overall rate of such scenes in absolute terms is low (Weimann 2000: 479).

Two different findings are presented in this sentence:

1. The use of voyeurism is seven times more frequent for women than for men.
2. The overall rate of such scenes in absolute terms is low.

The formulation that the author chose positions the first finding in the nucleus, and the second in the satellite. Since the nucleus position enjoys a preferred status, the first finding will be given greater weight. This is evident if we switch the positions of the findings within the concession structure, as in (15).

(15) *Although* the use of voyeurism is seven times more frequent for women than for men, the overall rate of such scenes in absolute terms is low.

This wording, which presents in the preferred nucleus position not the difference in frequency but rather the fact that the absolute numbers are low, creates a different reading of the exact same data. Thus, the verbal description of the findings not only lends meaning to the data; the choice of a particular wording is a conscious one that makes it possible to use the data argumentatively, namely to give them an argumentative direction that supports the researcher's claims. Among other things, this choice can highlight particular findings so as to demonstrate that the researcher's choice of a certain type of statistical analysis was justified and led to valuable findings.

The author's next move is to interpret the findings and to justify this interpretation. In qualitative studies, the findings themselves are often the result of interpretation. In example (16), the authors provide a detailed description of the certificate that the Israeli army awards to those leaving the army. They describe the type of paper, the font used, its color, etc. and propose a symbolic meaning for each of these details. Their analysis concludes with the following words:

(16) This interpretation is not the IDF's official interpretation, *but it appears* to us that the designers of the symbols were working in accordance with these codes, even if they did so unconsciously (Rubin and Peer 1999: 109).

The concession structure places in the satellite position a reservation that could come up in relation to this interpretation, thus weakening its strength. A further reservation is placed in the nucleus position by means of the hedging phrase “it appears to us.” Especially notable is the phrase “even if they did so unconsciously,” which has considerable argumentative value: The claim that something was done based on an unconscious intent is a claim that although difficult to prove, is no less difficult to refute.

The next move for the author is drawing conclusions from the findings. Drawing conclusions is a “leap” into a new area in which the “objective” ground is far less solid. There is good reason why we find numerous hedging expressions and those conveying caution in the conclusions section (Lewin et al. 2001). The greater the leap, the greater the argumentative effort that is needed. Example (17) demonstrates the effort to justify conclusions despite a deficiency of sufficient quantitative findings to support them. In this case, the leap is large and the conclusion will be worded cautiously.

(17) *Although* causality cannot be unequivocally concluded from the current analysis, it appears that mastery of the language is a relatively good channel for the immigrants’ assimilation into Israeli society [...] (Menachem and Gejst 1999: 140).

The conclusion is positioned in the nucleus, whereas the reservation is placed in the satellite position. The reservation raised in the satellite is weakened by means of the adverb “unequivocally” which implies that even if the findings do not support the conclusion, they do not rule it out either. The adverb “relatively” and the hedge “it appears” serve to design the conclusion cautiously in order to enable its acceptance by the reader.

Towards the end of the paper, a persuasive effort to present new claims is evident. The author’s claims must be presented as valuable claims that contain an innovation. Let us look at some examples of the use of concession in this context. In (18), the concession structure emphasizes the innovation as being related to the rejection of a particular theory, because the findings are incompatible with the theory’s projections.

(18) Theoretically, according to the human capital theory, academic achievements can contribute to occupational opportunities at the beginning of one's career. *However, we found no support for this claim in our study (Rachman-Moore and Danziger 2000: 276).*

In example (19), the concession structure emphasizes the innovation by pointing out that a particular phenomenon is more important than it is conventionally thought to be.

(19) *While the “resource availability” pressure factor can be found in the literature [...], it is mentioned in only a few isolated studies (Friedman 2000: 239).*

All the examples I have shown so far are indicative of the effort made by the researcher to present the new knowledge as deserving of being accepted as part of the shared disciplinary knowledge base. The concession structure is then an important argumentative structure, which supports a wide range of persuasive goals that are typical of the academic paper. As mentioned above, this argumentative effort often, although not necessarily, involves opposing other scholars' claims, conclusions, findings, assumptions or predictions; in other words, it carries the confrontational potential of rejecting the scientific achievements of others.

In the next chapter, I will provide a linguistic analysis of some concession structures, in order to follow the specific linguistic choices made by authors who design the degree of confrontation embodied in these structures in their context.

3. MICRO-ANALYSIS: LINGUISTIC MANIFESTATIONS OF CONFRONTATION

In order to analyze examples of concession from a linguistic point of view, a range of linguistic elements might be considered as being involved in determining the degree of confrontation of a given utterance. While doing so, it is important to bear in mind that forms often incorporate more than one function and it is not always possible to distinguish the functions of each of them based on purely linguistic or textual criteria (Hyland 1998: 254). Thus, each form should

be carefully examined in its context, including its interweaving with other linguistic forms. In the analysis below I will consider the contribution of the following devices:

a) Reference to the author: First-person pronouns, singular and plural

Assumingly, the use of the first-person pronouns makes the writer explicitly present in the critical speech act. It designs a ‘writer-mediated’ criticism, which according to Martín-Martín (2005) is more confrontational than a non-mediated one. This assumption is bolstered by the way that other scholars describe the function of first-person pronouns in academic writing. Hyland (2001: 217) believes that the first person helps authors to establish their personal standing and to set their own work apart from that of others. Myers (1992) argues that the presence of the first-person pronoun in the structure “In this paper *we* report...” helps the reader to identify the main claim of the paper and its innovation. Hyland (2002) found that writers choose to announce their presence where they make a knowledge claim. “At these points, they are best able to explicitly foreground their distinctive contribution and commitment to a position” (Hyland 2002: 1103). First person pronouns help writers create a sense of newsworthiness and novelty about their work, showing how they are plugging disciplinary knowledge gaps (Harwood 2005).

On the other hand, the plural form (‘we’) can express the author’s modesty and self-effacement in that it minimizes the presence of the writer in the text (Myers 1989: 14). However, as Hyland (2001) suggests, “Use of the plural is only partly explained by patterns of authorship [...]. Pennycook (1994: 176) for example, observes that “there is an instant claiming of authority and communality in the use of *we*.” Examples from single-authored papers “suggest how writers can simultaneously reduce their personal intrusion [by the use of ‘we’] and yet emphasize the importance that should be given to their unique procedural choices or views” (Hyland 2001: 217).

b) Reference to the opponent: Personal names versus unspecific terms of reference and passive voice

My assumption is that the opponent's personal name positions him or her as the direct target of the criticism, while impersonal agency is more polite in a context of academic competition (Myers 1989: 17). Unspecific terms ('one,' 'some,' 'scholars') and passive verbs are ways to avoid direct confrontation. Pragmatically, passive formulations serve to blur the agent and distance him or her to the background, while foregrounding and highlighting the act itself. Passive uses are widespread in "objective" genres, since they enable the expression of ideas and description of processes without giving this expression a personal nature (Riley 1991). According to Myers (1989: 18), the passive voice serves as a politeness device, and as such should be viewed as a means to diminish the confrontation with cited scholars and make the criticism less personal.

c) Hedging versus direct negation and intensifiers

Categorical criticism is assumed to be direct and thus more confrontational than hedged criticism (Martín-Martín 2005). Since hedging is a complex concept whose various functions in academic discourse have been discussed at length (Hyland 1998), it is possible to expect that hedging the nucleus makes the text more polite, thus reducing the confrontation, while hedging the satellite might diminish its power, thus strengthening the author's claim. On the other hand, direct negation of the position of another author, using explicit 'no,' is categorical, i.e. confrontational in nature and less polite. Fløttum et al (2006: 244-245) consider explicit negative expressions to have polemic value. For Hyland (2009: 38), negation is a forceful means of engaging with the views of others and disputing alternatives, a resource for introducing an alternative position into the dialogue in order to reject it. Intensifiers in the nucleus also have the potential to reinforce the criticism and make it more direct.

d) Positive and negative evaluation

For the purpose of the present paper, I use Hunston's (1993) approach to evaluation in texts, in which this concept is defined as "anything which indicates the writer's attitude to the value of an entity in the text." Within this framework, the type of evaluation that operates along a 'good-bad' scale and bestows quality is called 'evaluation of value'. The use of this value system by the author, i.e. evaluating the acts and positions of other people as 'good-bad' or 'right-wrong' can be viewed as face-threatening, thus inherently confrontational. Linguistically, such evaluation is often manifested through adjectives and adverbs (see, for example, the adjectives 'inadequate' and 'erroneous' in example (1) above.) They might make the criticism and more pointed and more direct, but at the same time they are linked to Martín-Martín's third dimension, namely the question of author-mediation: since evaluation is provided by its nature from a certain point of view, the author is 'present' in the text through his or her evaluation even when his or her presence is implicit.

This list of linguistic devices enables me to analyze various wordings in both parts of concession structures and to 'calculate,' as it were, the degree of confrontation they carry. All the examples in this chapter are taken from papers that can be easily defined as confrontational by their title, their declared goal, their structure or their content, which reference a background scientific dispute that is known to the readers.

Starting with first-person pronouns, some of the most confrontational examples in the corpus demonstrate the effect of the use of singular forms:

(20) Mazar is right in his statement that the Low Chronology will force me to change many of my views on the archaeology of proto-Israel, a fact which I acknowledged in my 1996 Levant article. His assertion (1997, 161) that a 300-year time span is too long for the Iron I phenomenon in the hill country is less convincing (Finkelstein 1998: 171).

In this example, the author's claims are directed at a specific rival who is mentioned by name ('Mazar') or by a third-person pronoun ('his assertion'). In addition, the author explicitly refers to himself with pronouns ('I', 'me', 'my'). Due to this focus on the human participants rather than on their arguments, the academic discussion becomes more personal. Two of Martín-Martín's dimensions are relevant to this example: Using his terms, the criticism here is personal (the name of the opponent is mentioned) and is author-mediated as well (the author is explicitly present in the utterance).

This example also demonstrates the fact that the agreement expressed in the concession satellite does not weaken the claim, because the argumentative direction of the claim as a whole is determined by the nucleus. Here, the claim in the satellite is presented as lacking any argumentative value even more explicitly by the fact that the author states that this is actually his own argument.

Personal and author-mediated criticism are present in example (21) as well.

(21) Thus, *in spite* of the difficulties pointed out by Finkelstein, I see no reason to push the beginning of the Philistine settlement [...] (Mazar 1997: 159).

Besides the use of the personal name and first-person singular, which are relevant to the personal and author-mediated dimensions, we also find in this example a direct negation ('no reason') in the nucleus. This makes the criticism categorical and not hedged. In other words, it is relevant to the second dimension, which has to do with the degree of the criticism's directness.

In contrast, one way of avoiding a reference to the participants is the use of passive voice. As mentioned above, passive forms reduce agency and thus might diminish the conflictual tone. In example (22), the claim that the datum should be used with reservation implicitly blames some agent of not using the datum with the necessary caution. Due to its passive formulation, the criticism is not direct.

(22) Two pieces of information possibly indicate the date of the lower part of the 'Stepped Stone Mantle'. [...] *However*, as the connection of these structures to the 'Stepped Stone Mantle' is not firmly established, this datum should be used with reservation (Finkelstein et al. 2007: 151).

However, this function usually attributed to passive forms is not always found when examining certain occurrences in context. In example (23), in spite of the use of the passive voice ('was not properly interpreted and dated'), the reader knows very well who the agent of these actions is: the rival, Eilat Mazar, who is mentioned by her full name in the satellite.

(23) Eilat Mazar's excavations in the City of David add several points of information to what we know about the history of this problematic site. Yet, the main find – the 'Large Stone Structure' – was not properly interpreted and dated (Finkelstein et al. 2007: 155).

The satellite mentions Mazar's contribution to the shared scientific project, with the use of the first-person pronoun 'we' that refers to all those who seek the truth. However, the importance of this contribution is diminished in the nucleus by stating that the main finding was misinterpreted. The critical nature of this statement is strengthened by the use of direct negation ('not'). Thus, the concession structure serves to confront the rival, even though the authors formulate their attack in a so-called moderate way through the use of 'we' and of passive forms.

Example (24) was found in the same paper. Although the general tone of this paper was found to be extremely conflictual and even offensive, in this specific point the authors follow the restrictions of academic writing politeness conventions by using passive voice in both the nucleus and the satellite.

(24) Each of these problems can be explained away individually [...]; as a set of difficulties, however, they cannot be easily dismissed (Finkelstein et al. 2007: 155).

It seems that the passive is used here in order to avoid attributing the cognitive acts ('explain,' 'dismiss') directly to the authors. Thus, it can be explained as an effort to strengthen the argument by presenting these acts, which reflect the search for the truth, as a shared goal of the disciplinary discourse community.

Direct negation is evident in example (25) too, although in this case it is not directed explicitly to a certain person's position. The quotation marks in the word 'proof' are also of interest. They might be interpreted as indicating irony, which is a critical tool that usually has a victim. Thus, it is yet another tool for implicit confrontation.

(25) It has been long known that the name 'Jerusalem' (*Rushalimmu*) was inscribed on broken pottery sherds discovered in Egypt [...].

However, the use of this name by itself cannot provide 'proof' that Jerusalem was an important city at that time (Steiner 1998: 148).

The function of hedging in the nucleus to reduce direct criticism is exemplified in (16) and (17) above ('it appears' – Hebrew *nir'e she-*). On the other hand, hedging in the satellite might serve to strengthen the author's position:

(26) The latter two claims [of the opponent] are to a certain extent true, yet both can be satisfactorily explained without a wholesale lowering of the Iron Age chronology of Israel (Mazar 1997: 160).

The concession structure enables a certain acceptance of the claims in the satellite, while in the nucleus the implied conclusion is rejected. The confrontational power of this example stems from the combination of a hedge in the satellite ('to a certain extent') and an intensifier in the nucleus ('wholesale').

Example (27) demonstrates how hedging combines with other elements to design a conflictual tone. The author mentions the opponent's personal name (Finkelstein) and cites his categorical (not hedged) position (the first paragraph), expressing a direct confrontation. In the nucleus (the second paragraph) she begins the rejection of the rival's position in a direct fashion by using a direct negation ('cannot'), but in the next sentence, alongside occurrences of negation ('no architectural remains and no pottery'), there is hedging that has the potential of considerably weakening the author's position ('as far as is known...'). This is "strategic hedging," in Hyland's terms (1998: 104), which involves admission to a lack of knowledge.

Whether it actually weakens the author's position or if she is referring to disciplinary agreements without a genuine intention of expressing doubt is a question for an expert in the discipline, although to the best of my knowledge the latter is the right interpretation. One way or another, the criticism in this example seems quite direct and personal due to the use of a personal name and direct negation.

(27) Finkelstein sketches a dichotomy between 'city-states' in the lowlands and 'polymorphous chiefdoms' in the hill country. In MB IIC, a development to larger political entities would have taken place in the hill country, with Shechem and Jerusalem at the centre of a larger unit [...]. According to the archaeological remains, *however*, Jerusalem cannot have played this role. As far as is known – all the evidence has not yet been published – no architectural remains and no pottery from the second half of the Middle Bronze Age were found in any of the excavations [...]
(Steiner 1998: 148).

The next example demonstrates, alongside other means, the use of evaluative adjectives and adverbs.

(28) *Even if my* arguments for lowering the dates [...] might be considered, by some, "flimsy" (Mazar 1997, 158), they are far more solid than the shaky foundations of the prevailing chronology, which Mazar vigorously defends (Finkelstein 1998: 172).

This concession structure is designed by means of an interesting competition between evaluative adjectives: 'flimsy,' which is said to be attributed to the author's argument by his opponent, 'solid,' which is attributed by the author to his own arguments, and 'shaky,' which is used by the author to refer to his opponent's view. The use of these antonyms on both sides of the concession structure bolsters the distance between the two stances, thus heightening the criticism.

It should be noted that the use of evaluative adjectives is not unique to conflictual contexts (Hunston 2005). In example (29), taken from a paper that would be categorized as a 'regular article,' evaluative adjectives are used to emphasize the importance of the research, within the effort to create a research space:

(29) The fascinating encounter between army service, as an experience that has a powerful effect on the lives of people [...] has not yet been the subject of a study as it deserves. In Israel too, *despite* the fact that service in the Israel Defense Forces is so central to the lives of so many young people, very few studies have explored it [...] (Dar and Kimhi 2000: 594).

Here the adjectives ‘fascinating’, ‘powerful’ and ‘central’ serve to present the importance of the subject. As discussed above, it is explained on the background of the general context of academic competition, but there is no apparent conflict that this utterance reflects. Negative evaluation is also present in less confrontational papers, but in these cases, it is usually attributed not to the opponent’s stance or to his or her main conclusions. In contrast, in example (28) above, the negative evaluation (‘shaky foundation’) is directly attributed to the opponent’s main argument. Finally, the adverb ‘vigorously’ adds an ironic or at least mocking tone directed at the opponent.

The confrontational tone of (28) is further strengthened by the use of the opponent’s name (‘Mazar’), the self-reference pronoun (‘my’) and an intensifier (‘far more’), which accompany a positive evaluation of the author’s arguments. There are also two interesting ways to diminish the power of the satellite: the modal ‘might’ and the unspecific term ‘some’ gives the impression that the opponent’s claim (that the author’s arguments are flimsy) is a hypothetical one, in spite of the quotation marks and the reference in brackets. All these elements place this example at the confrontational pole of the continuum.

4. FROM THE MACRO- TO THE MICRO-LEVEL AND BACK

The macro-level of the analysis proposed in this paper is positioned in the field of genre analysis. One acceptable assumption in the field is based on Swales’s (1990) claim for the fundamental connection between the **form** of the texts that constitute a certain genre and their **communicative purpose**. For Swales, “it is communicative purpose that is the prototypical criterion for genre identity” (Swales 1990: 10) i.e. a genre is defined by the communicative purpose

it intends to achieve in the discourse community. Thus, a rhetorical analysis should connect these two properties of a text: its goal and its language. From a genre-analysis perspective, the rhetorical point of departure for analyzing a text is the identification of its goals. Then, the analysis requires examination of the language that serves these goals in order to describe the ways in which specific linguistic details – lexical, syntactical and textual – are involved in this task. Thus, the analysis proceeds from the aims to the devices to achieve the author's goals, on the background of the discourse community's demands.

In the context of academic competition, although a whole range of linguistic structures may be relevant to the discussion, the present paper focuses on one – concession. A review of relatively confrontational papers showed that concession structures are used frequently in this context with an eye to achieving various rhetorical purposes. However, they were found to be useful in less confrontational papers as well, since they offer an excellent opportunity to allow the voice of others to be heard and confronted in the text. Nevertheless, while at the less confrontational pole of the continuum, concession structures act inside the limitations of politeness or the conventions of the genre, at the more confrontational pole, their conflictual potential is manifest. Thus, the confrontational potential always exists, and the question is in what circumstances and by what means this potential is realized.

This last point leads us to a high-resolution microanalysis in search of the linguistic manifestation of confrontation. The structure as a syntactic or textual form may contain various linguistic elements that serve to bolster the differences in opinions and make the criticism more direct and more personal, including pronouns, personal names, unspecific terms of reference, passive voice, hedging, intensifiers, direct negation and direct evaluation of self- and other's arguments.

Going back to the macro-level genre analysis of academic papers, it can be argued that the substantial distribution of concession structures with their evident confrontational potential in all kinds of academic papers provides further indication of the argumentative and persuasive nature of this genre.

REFERENCES

- Azar, M. (1997). *Concession relations as argumentation*. Text, 17(3), 301-316.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Beller, M. (1999). *Quantum Dialogue: The making of a Revolution*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Berge, K.L. (2003). The scientific text genres as social actions: Text theoretical reflections on the relations between context and text in scientific writing. In *Academic Discourse: Multidisciplinary Approaches*, Kjersti Fløttum and François Rastier (eds), pp. 141-157. Oslo: Novus.
- Diani, Guliana. 2004. A genre-based approach to analyzing academic review articles. In M. Bondi, L. Gavioli and M. Silver (Eds.) *Academic Discourse, Genre and Small Corpora* (pp. 105-126) Rome: Officina edizioni.
- Fløttum, K., Dahl, T. and Kinn, T. (2006). *Academic Voices*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Frumuşelu, M. D. (2007). Linguistic and argumentative typologies of concession: An integrative approach. In F.H. Van Eemeren, A.J. Blair, C.A. Willard and B. Garssen (Eds.) *Proceedings of the Sixth Conference of the International Society for the Study of Argumentation* (pp. 425-431) Amsterdam, International Center for the Study of Argumentation.
- Harwood, N. (2005). We do not seem to have a theory... The theory I present here attempts to fill this gap: Inclusive and exclusive pronouns in academic writing. *Applied Linguistics*, 26(3), 343-375.
- Huckin, T.N. (1993). Surprise value in scientific discourse. Paper presented at the 9th European Symposium on Language for Special Purposes, Bergen, 2-6 August 1993 (Prepublication draft).
- Hunston, S. (1993). Evaluation and ideology in scientific writing. In M. Ghadessy (Ed.) *Register analysis: Theory and practice*. London: Pinter.

Hunston, S. (2005). Conflict and consensus: Construing opposition in Applied Linguistics. In E. Tognini Bonelli and G. Del Lungo Camiciotti (Eds.) *Strategies in Academic Discourse* (1-15) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

_____ (2001). Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, 20, 207-226.

_____ (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34, 1091-1112.

_____ (2009). Constraints vs. creativity: Identity and disciplinarity in academic writing. In M. Gotti (Ed.) *Commonality and Individuality in Academic Discourse* (25-52) Bern: Peter Lang.

Hyland, K. and Diani, G. (2009). *Academic Evaluation: Review Genres in University Settings*. Palgrave Macmillan.

Knorr-Cetina, K.D. (1981). *The Manufacture of Knowledge: Toward a Constructivist and Contextual Theory of Science*. Oxford: Pergamon.

Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Latour, B. and Woolgar, S. (1979). *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*, Beverly Hills: Sage.

Lewin, B.A., Fein, J. and Young, L. (2001). *Expository Discourse: A Genre-based Approach to Social Science research texts*, London and New York: Continuum.

Lindeberg, A-C. (2004). *Promotion and Politeness: Conflicting Scholarly Rhetoric in Three Disciplines*. Åbo Akademi FÖrlag: Åbo Akademi University Press.

Livnat, Z. (2012). *Dialogue, Science and Academic Writing*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

_____ (2014). Negotiating scientific ethos in academic controversy *Journal of Argumentation in Context*, 3(2), 126-152.

Livnat, Z. (2015). Dialogue on the continuum of confrontation: The dialogic aspect of academic articles. In J. Brumme and C. Lopez Ferrero (Eds.) *La ciencia como diálogo entre teorías, textos y lenguas Con la colaboración de FAN Cong*. Berlin: Frank & Timme.

Mann, W. and Thompson, S.A. (1986). Relational propositions in discourse. *Discourse Processes*, 9, 57-90.

_____ (1988). Rhetorical Structure Theory: Towards a functional theory of text organization. *Text*, 8(3), 243-281.

Martín-Martín, P. (2005). *The Rhetoric of the Abstract in English and Spanish Scientific Discourse*. Bern: Peter Lang.

Myers, G. (1985). Texts as knowledge claims: The social construction of two biology articles. *Social Studies of Science*, 15, 593-630.

_____ (1989). The pragmatics of politeness in scientific articles. *Applied Linguistics*, 10(1), 1-35.

_____ (1992). 'In this paper we report...': Speech acts and scientific facts. *Journal of Pragmatics*, 17, 295-313.

Pennycook, A. (1994). The politics of pronouns. *English Language Teaching*, 48(2), 173-178.

Pera, M. (1994). *The Discourses of Science*. C. Botsford (trans.). Chicago/ London: The University of Chicago Press.

Riley, K. (1991). Passive voice and rhetorical role in scientific writing. *Journal of technical writing and communication*, 21, 239-257.

Shapin, S. (1984). Pump and circumstance: Robert Boyle's literary technology. *Social Studies in Science*, 14, 481-520.

Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge/ New York/Melbourne: Cambridge University Press.

APPENDIX:

REFERENCES TO THE CORPORA

- Ben-Shalom, Uzi and Horenczyk, Gabriel. 2000. “*zehut tarbutit vehistaglut bekerev nearim olim beproyekt naale 16*” (= Cultural identity and adaptation among participants in the Naale 16 project), *Megamot* 40 (2): 199-217.
- Cavaglioni, Gabriel. 2000. “*hayeled kehavnaya tarbutit: hadugma shel hachinukh hamini vehaasbara haminit bayishuv hayehudi bitchilat hamea ha-20*” (= Childhood as a social construction: The case of sex education in the Jewish settlement of the early 20th century), *Megamot* 40 (3): 531-548.
- Dar, Yechezkel and Kimhi, Shaul. 2000. “*tfisa atsmit shel bigur beikvot sherut hachova bet-sahal*” (= Military service and self-perceived maturation among Israeli youth), *Megamot* 40 (4): 591-616.
- Finkelstein, Israel. 1996. “The Archaeology of the United Monarchy: An Alternative View,” *Levant* 28: 177-187.
- Finkelstein, Israel. 1998. “Bible Archaeology or Archaeology of Palestine in the Iron Age? A Rejoinder,” *Levant* 30: 167-174.
- Finkelstein, Israel, Herzog, Ze'ev, Singer-Avitz, Lily and Ussishkin, David. 2007. “Has King David's palace in Jerusalem been found?” *Tel-Aviv* 34 (2): 142-164.
- Florian, Victor, Kasher, Asa and Malkinson, Ruth. 2000. “*hityachasut haprat, hatsibur vehatikshoret lemishpachot shakulot beisrael: seker data kahal*” (= Public and Media perception of bereaved families in Israel: A national survey), *Megamot* 40 (2): 280-297.
- Fershtman, Meir. 2000. “*drakhim lezihuy chavurot (cohesive groups) bereshet chevratit*” (= Cohesive groups detection in a social network), *Megamot* 40 (4): 686-705.
- Friedman, Isaac A. 2000. “*lechatsey hatafkid baavodat menahel beit hasefer kemenbey sh-chika*” (= Role pressures in school principal's work as predictors of burnout), *Megamot* 40 (2): 218-243.

Herer, Yisraela and Maysel, Ofra. 2000. “*histaglut rigshit vechevratit etsel mitbagrim baaley dfus shel hipuch tafkidim bamishpacha*” (= Emotional and social adjustment of adolescents who show role-reversal in the family), *Megamot* 40 (3): 413-441.

Lomsky-Feder, Edna and Rapoport, Tamar. 2000. “*lehishaer baarets o laazov? – itgur haetos hatsioni besipurey hagira*” (= Immigrants challenge the national ethos: Jewish-Russian students deconstruct Zionism), *Megamot* 40 (4): 571-590.

Mazar, Amihai. 1997. “Iron Age Chronology: A Reply to I. Finkelstein,” *Levant* 29: 157-167.

Menachem, Gila and Gejst, Idit. 1999. “*safa, taasuka vezika leisrael bekerev oley CIS bishnot ha-90*” (= Hebrew language proficiency, occupation and attachment to Israel among immigrants from the former Soviet Union in the 1990s), *Megamot* 40 (1): 131-148.

Na’aman, Nadav. 1996. “The contribution of the Amarna letters to the debate on Jerusalem’s Political Position in the Tenth Century BCE,” *Bulletin of the American Schools of Oriental Research* 304: 17-27.

Rachman-Moore, Dalia and Danziger, Nira. 2000. “*hevdeley migdar bitchilat hakariera hamiktsoit shel bogrey minhal asakim*” (= Gender differences in early career attainment of business school graduates), *Megamot* 40 (2): 262-279.

Rubin, Nissan and Peer, Drora. 1999. “*tiksey prisha mitsahal – tkasim rishmiim utkasim pratiiim*” (= Army retirement rites: Formal and informal), *Megamot* 40 (1): 103-130.

Steiner, Margreet. 1998. “The archaeology of ancient Jerusalem,” *Currents in Research: Biblical Studies* 6: 143-168.

Tsfati, Yariv. 1999. “*hashed aadati beisrael: betokh habakbuk – al esh ktana*” (= Israel’s ethnic demon: Inside the bottle, on a slow flame), *Megamot* 40: 5-27.

Weimann, Gabriel. 2000. “*migdar upirsomet: nashim ugvarim betashdirey hapirsomet hatelevizionit beisrael*” (= Gender differences in Israeli TV commercials), *Megamot* 40 (3): 466-485.

La construction de l' ethos scientifique: stratégies d' effacement et d' inscription de soi dans des dissertations académiques

DUARTE,
ISABEL MARGARIDA
iduarte@letras.up.pt

PINTO, ALEXANDRA
GUEDES
mapinto@letras.up.pt

Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal
Investigadora e membro do Conselho Científico do Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal

Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal
Investigadora e membro do Conselho Científico do Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal

KEYWORDS:
'rhetoric of objectivity';
scientific ethos;
enunciative responsibility.

ABSTRACT: Due to the necessity to build the 'rhetoric of objectivity', the scientific *ethos* is normally erased from the surface of the discourse. This process of erasure is obtained through a series of linguistic methods that are widely studied in research on the matter. Nonetheless, this convention of the impersonal reporting, strongly pervasive as a marker of the scientific genre, generates several relevant questions for the construction of the discourse of Science, such as the question of the 'enunciative responsibility' (Marques, 2013). Based on the analysis of a *corpus* of Masters Reports in Applied Linguistics – Language Teaching - presented between 2009 and 2014 in FLUP, this work aims at discussing whereas the non-positioning of the enunciator in the masters dissertations, through the use of epistemic modalizers, is a means of building the "humble" and mitigated scientific *ethos* or whereas it is a means of disclaiming responsibility for the scientific construction on the part of the investigators. Also, in a discourse that is typically impersonal, the work also aims at accounting for the formal traces of the enunciator in elements of evaluative modalization.

1. DÉLIMITATION CONCEPTUELLE ET ENCADREMENT DE L'ÉTUDE

Ce texte présente quelques résultats d'une recherche plus élargie faisant partie d'un projet de coopération entre deux universités de langue portugaise: la Faculté des Lettres de l'Université de Porto au Portugal, et deux Facultés de l'Université de São Paulo, au Brésil: la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines et la Faculté d'Éducation. L'objectif de ce projet est l'étude comparative du discours scientifique produit dans ces deux Universités, plus spécifiquement dans des dissertations académiques des champs de la Linguistique Appliquée à l'enseignement des langues, de la Didactique et de l'Analyse du Discours. L'objectif de cette étude comparative est de vérifier si les façons de construire science dans ce genre de discours scientifique constitué par des dissertations académiques sont différentes dans les deux institutions et quels sont les aspects communs que nous pouvons identifier.

Dans ce travail nous discuterons certaines questions, comme les mécanismes linguistiques de «l'effacement énonciatif du sujet» selon les propositions de Vion (2001) en ce qui concerne les conséquences de cet effacement pour la construction du Discours Scientifique aussi bien que le mouvement en sens inverse de l'inscription de l'énonciateur dans son discours par le biais de certains traits de subjectivité, en tenant compte de la notion de «subjectivème» dont parle Kerbrat-Orecchioni (1980).

En effet, en face de la nécessité de construire une 'rhetoric of objectivity' (Livnat, 2010: 105), "impersonal constructions (...) serve the 'rhetoric of objectivity' and the *ethos* of the credible and uninvolved researcher, and present the research as an entity independent of and separate from the researcher", l'*ethos* scientifique est normalement effacé de la surface du discours. Ce procédé d'effacement est obtenu par une série de méthodes linguistiques largement étudiées dans la recherche sur ce sujet dont font partie des mécanismes tels que les nominalisations, les phrases nominales avec des déterminants génériques, les choix lexicaux neutres, les constructions impersonnelles, les constructions passives, les affirmations génériques ou doxales, parmi d'autres.

Rabattel (2007) parle même de la constitution d'un «appareil formel de l'effacement énonciatif» identique à l'«appareil formel de l'énonciation» formalisé par Benveniste. Les marques de l'«appareil formel de l'effacement énonciatif» seraient donc les marques qui témoigneraient l'objectivation de l'objet et l'effacement du sujet. Selon Vion (2001: 334), «l'effacement énonciatif»

constitue une stratégie, pas nécessairement consciente, permettant au locuteur de donner l'impression qu'il se retire de l'énonciation, qu'il "objectivise" son discours en "gommant" non seulement les marques les plus manifestes de sa présence (les embrayeurs) mais également le marquage de toute source énonciative identifiable.

Cette convention de rapport impersonnel, très fréquente en tant que trait du genre scientifique, donne lieu, cependant, à plusieurs questions pertinentes pour la construction du discours de la Science, comme celle de la "responsabilité énonciative"¹. Pour l'analyse des mémoires de Master que nous allons faire, il est fondamental de tenir en compte un des aspects soulignés par Marques (2013) dans la notion de *responsabilité énonciative*, à savoir, dans le rapport du locuteur avec son propre discours. Nous choisirons d'avantage le deuxième des «deux côtés» qui, selon cette auteur, structurent la notion de 'responsabilité énonciative':

- la gestion de la construction et de la structuration discursive
- le rapport établi avec les voix qu'il [le locuteur] convoque, c'est-à-dire, à qui l'on donne la parole, où et quand." (Marques, 2013: 144).

La *responsabilité énonciative* désigne, de façon générique, le positionnement du locuteur face aux choix qu'il fait, quant à l'adéquation à la situation et aux objectifs discursifs. Nous choisissons comme point de départ pour notre réflexion la *responsabilité énonciative 2* dont parle Marques dans son étude sur les textes d'opinion dans la presse écrite:

En face des voix qu'il apporte à son discours, le locuteur choisit de prendre part et d'atténuer ou d'amplifier le rapport d'accord ou de désaccord, de proximité ou d'éloignement, qu'il établit nécessairement avec elles. Mais c'est un jeu qui n'annule pas la *responsabilité énonciative* du locuteur. (Marques, 2013: 148)

1. Nous retenons ici le concept de 'responsabilité énonciative' travaillé par J. M. Adam (2008) et A. Rabatel (Rabatel & Chauvin-Vileno, 2006; Rabatel & Koren, 2012) dans plusieurs études où les auteurs ont traité ce phénomène. Nous nous appuyons aussi sur l'application de ce concept que A. Marques (2013) a essayée à l'étude du texte d'opinion dans la presse écrite portugaise.

En effet, si l'énonciateur dans une dissertation académique emploie un ensemble de stratégies qui visent à effacer sa présence dans le discours, il peut s'en suivre que sa non-présence ne réussisse pas seulement à construire un *éthos* scientifique "humble" et mitigué, convenable d'après les conventions, mais qu'elle fonctionne aussi comme une négation de responsabilité dans la construction discursive de la part du chercheur, devenant ainsi, en ce sens, un instrument ambigu dans la perspective de la "responsabilité énonciative".

Ce processus d'effacement est accompli de différentes façons (dont nous avons déjà parlé) mais aussi par la construction d'une source d'énonciation abstraite, générique, indéfinie, à laquelle l'énonciation est attribuée (Vion, 2001: 334), un énonciateur "universel", comme celui qui est présent dans le discours théorique. Cette source générique produit un discours qui est plus facilement accepté par l'allocutaire, un discours évidentiel sans la médiation de l'énonciateur. Cependant, comme Vion (2001) souligne, l'effacement énonciatif est un simulacre dans le sens où l'énonciateur ne peut pas effacer complètement sa présence dans le texte. La subjectivité est la règle et non l'exception, comme l'a très bien montré Kerbrat-Orecchioni (1980) et la modalité est une catégorie automatique qui est activée par le simple acte d'énonciation (Neves, 2006).

2. ANALYSE DU CORPUS, QUELQUES CONSTATIONS

Notre objectif est, donc, l'analyse d'un *corpus* de mémoires de Master en essayant d'étudier comment l'effacement ou le renforcement de l'énonciateur sont au service de la construction d'un *ethos* scientifique.

Le *corpus* est constitué de 7 mémoires sur l'usage des media et du discours des media dans l'enseignement de langues, maternelle et étrangère. Ces mémoires, choisis parmi 124 dissertations du domaine scientifique de la Linguistique Appliquée à l'enseignement des langues soutenues entre 2009 et 2014, ont été réalisées par des étudiants de Master en Enseignement de Langues de la Faculté de Lettres de l'Université de Porto.

Une remarque importante est que les rapports sont constitués, habituellement, partant du choix d'une question pédagogique ou d'une expérience didactique et, donc, ils témoignent de marques spécifiques qui les différencient des dissertations plus strictement "scientifiques". Voici quelques-unes de ces marques:

- Un usage plus fréquent du pronom déictique "je" ou des formes verbales de première personne:

(1) Este facto tem a ver, **julgo eu**, com a dificuldade em adquirir jornais espanhóis em papel.

Ce fait s'explique, je crois, par la difficulté d'acheter des journaux espagnols en papier.

(2) Aliás, **julgo que** o valor pedagógico dos anúncios é incontestável.

D'ailleurs, je crois que la valeur pédagogique des annonces est incontestable.

- Un emploi plus fréquent de constructions déontiques dans les chapitres où l'étudiant fait des observations critiques à propos de la partie pédagogique et didactique de son rapport de Master. Dans ces séquences, le chercheur projette ses réflexions dans une perspective performative présent/futur donnant à son travail une dimension illocutoire de proposition: "É necessário", "É preciso", "O professor deve / tem de".

- Un emploi explicite de la modalisation évaluative relative à cette partie plus appliquée du document, qui peut être formulée par des assertions évaluatives ou même par des actes expressifs indirects:

(3) Dada a faixa etária, é **perfeitamente compreensível** que estes jovens admitam que têm preferência por vídeos.

En raison de leur âge, il est parfaitement compréhensible que ces jeunes admettent qu'ils préfèrent les vidéos.

(4) Este aspeto é **muitíssimo importante** e tem de ser tido em conta pelo docente.

Cet aspect est très important et il doit être pris en compte par le professeur.

(5) O texto é um pouco extenso, apesar de ter sofrido cortes, no entanto, **é muito pertinente e interessante.**

Le texte est un peu long, malgré qu'il ait été coupé, cependant, il est très pertinent et intéressant.

(6) Esta atividade **é muito mais exigente** do que a anterior.

Cette activité est beaucoup plus exigeante que l'antérieure.

2.1. MARQUEURS D'ÉVIDENTIALITÉ ET ENGAGEMENT ÉNONCIATIF DU LOCUTEUR

Exception faite des passages décrits ci-dessus, où le jeune chercheur formule des évaluations plus ou moins fortes sur sa réflexion et l'expérience professionnelle vécue, ces mémoires révèlent peu d'engagement explicite du locuteur face aux affirmations qu'il produit par le biais des citations d'auteurs consacrés. Ces citations fonctionnent comme des arguments d'autorité, une façon de crédibiliser son propre discours et, donc, comme marqueurs d'évidentialité ou de médiation, montrant que l'information vient d'ailleurs. Nous sommes, dans ces passages des mémoires, en face d'une *responsabilité énonciative* faible car le chercheur se limite, la plupart du temps, à transcrire une opinion à laquelle il adhère par default ne prenant pas parti face à la voix qu'il convoque. Plus rarement il explicite son accord avec ce qu'il cite par des formules linguistiques variées:

(7) Concordamos com a citação de X que refere que

Nous sommes d'accord avec la citation de X qui dit que

(8) Concordamos com estas afirmações, salientando que

Nous sommes d'accord avec ces déclarations, tout en soulignant que

(9) Tal como disse o autor X,

Comme l'a dit l'auteur X

Les expériences didactiques ou les suggestions du locuteur-chercheur servent souvent à confirmer ce que disent les auteurs cités:

(10)[...] o que comprova a seguinte citação de X

[...] *ce que prouve la citation suivante de X*

(11)Esta atividade visava cumprir aquilo que é preconizado por Y:

Cette activité visait à accomplir ce qui est recommandé par Y:

En vue de cette neutralité face aux mots des auteurs lus, nous avons surtout remarqué, dans les mémoires de Masters analysées, une utilisation très fréquente de *l'evidentialité citative* (ou médiation): en fait, le locuteur semble construire son discours à l'aide des citations d'auteurs consacrés. Il y a, donc, toute sorte d'expressions de rapport /de marqueurs d'évidentialité, comme ceux qui suivent:

- [Tal] Como refere + nom de l'auteur [+ fréquent] (*Comme le dit / le note + nom de l'auteur*)
- de acordo com + nom de l'auteur (*selon + nom de l'auteur*)
- de acordo com + as perspectivas até aqui apresentadas / os autores e os documentos consultados / a bibliografia consultada (*selon + les perspectives présentées jusqu'ici / les auteurs et les documents consultés / la bibliographie consultée*)
- Nas palavras de + nom de l'auteur (*selon les mots de + nom de l'auteur*)
- Na opinião de + nom de l'auteur (*selon l'opinion de + nom de l'auteur*)
- Para + nom de l'auteur (*Pour + nom de l'auteur*)
- [Tal] Como / Conforme afirma + nom de l'auteur (*comme le dit + nom de l'auteur*)
- [Tal] Como / Conforme adianta + nom de l'auteur (*comme le dit / l'affirme + nom de l'auteur*)

- Segundo + nom de l' auteur /ou segundo refere + nom de l' auteur (*selon + nom de l' auteur / ou selon ce que dit + nom de l' auteur*)
- Nom de l' auteur + refere [+ fréquent] (*nom de l' auteur + considère*)
- Nom de l' auteur + considera [que] + subordonnée complétive (*nom de l' auteur + considère / note / déclare que + subordonnée complétive*)
- Nom de l' auteur + é de opinião que (*nom de l' auteur + est d' opinion que*)
- Nom de l' auteur + argumenta que (*nom de l' auteur + défend que*)
- Nom de l' auteur + preconiza (*nom de l' auteur + préconise*)
- Nom de l' auteur + fala de (*nom de l' auteur + parle de*)
- Nom de l' auteur + afirma / apresenta / destaca / salienta / frisa / define / defende / alega / justifica/ (*nom de l' auteur + affirme / présente / souligne / définit / allègue / soutient / défend la thèse, l' idée / justifie*)
- Nom de l' auteur + partilha desta opinião (*nom de l' auteur + partage cet avis*)
- Nom de l' auteur + chama a atenção para (*nom de l' auteur + insiste sur*)
- Nom de l' auteur + evidencia a importância de (*nom de l' auteur + souligne / montre l' importance de*)

2.2. VERBES D' ATTITUDE PROPOSITIONNELLE OU EPISTÉMIQUES ET ENGAGEMENT ÉNONCIATIF DU LOCUTEUR

Nous avons aussi repéré des *verbes d' attitude propositionnelle ou épistémiques* (ou, d' un autre point de vue, *des verbes évidentiels*) qui permettent d' évaluer le degré d' engagement du locuteur par rapport au contenu propositionnel des actes illocutoires assertifs, plus forts ou plus faibles, qu' il accomplit, tout en se référant à la source d' information. Nous avons constaté

2. Cette remarque est valide du moins pour le Portugais.

3. Le *corpus* du Portugais de Davies et Ferreira comprend une base de données avec environ 45 millions de mots de presque 57 mil textes portugais du XI^e siècle au XX^e siècle. Sur les textes du XX^e siècle, le *corpus* contient six millions de mots extraits d'œuvres de fiction, six millions de mots extraits de journaux et magazines, six millions, de textes académiques, et deux millions, de textes oraux. Pour chacun de ces quatre genres, les textes du XX^e siècle sont répartis également entre textes du Portugal et du Brésil. Le *corpus* permet ainsi un point de vue comparatif des usages linguistiques entre différents modes et différents genres de discours. Voir la citation du *corpus* dans la bibliographie finale.

4. On doit tenir en compte que le *corpus* de Davies & Ferreira inclut des textes du Portugais Européen et du Portugais du Brésil et, donc, les résultats de recherche dans ce *corpus* reflètent les usages dans les deux variétés du Portugais.

qu'il existe différents investissements modaux et évidentiels, selon le verbe employé²: *creio* que (*je crois* que), *acho* que (*il me semble* que / *je trouve* que), *julgo* que (*je pense* que), *penso* que (*je pense* que), *acredito* que (*je suis convaincu* que), *parece-nos* que... (*il nous semble* que), dont la fonction d'atténuation plus forte ou plus faible dépend fréquemment du contexte.

Établissant une comparaison avec les données du *corpusdoportugues* de Davies & Ferreira³, qui analyse aussi les occurrences de ces marqueurs dans de différents types et modes de discours, ces verbes à la 1^{ère} personne du singulier du présent de l'indicatif semblent être surtout utilisés à l'oral et ils n'existent presque pas, selon ce *corpus*, dans le discours académique⁴, exception faite de *parece-nos* que, que nous avons analysé au pluriel dans notre *corpus* et dans le *corpus* de Davies & Ferreira et qui est présent dans les deux *corpora* de textes académiques.

D'un autre côté, certains d'entre eux, dans les discours oraux, seraient en train de se grammaticaliser, en tant que marqueurs de l'expression de doute (cf. *acho* (que) et *parece* (que), dans le discours oral de Florianópolis [Freitag, 2003] et aussi Posio, 2013).

Pour que l'on puisse se faire une idée rapide de ce que nous avons constaté, voyons les tableaux suivants, construits avec les données du *corpus* de Davies & Ferreira. "Acho" est typique de l'oral (Posio, 2013) et n'existe presque pas dans le discours académique. Identique constatation peut être faite sur "penso", encore moins employé que "acho" dans le discours académique. Pour ce qui est de "julgo", il n'y a pas d'occurrences dans le discours académique de ce *corpus*. En ce qui concerne "pensamos que", "julgamos que" et "achamos que" dans le *corpus* de textes académiques de Davies & Ferreira, il n'y a qu'une occurrence de chacun. Quant à "parece-nos que", les résultats sont assez différents des précédents. Il faut souligner que ces différences sont aussi présentes dans le *corpus* de mémoires de Master que nous avons consulté. Par contre, les occurrences avec le singulier "parece-me que" sont nombreuses à l'oral dans le *corpus* de Davies & Ferreira, comme pour les cas précédents⁵:

5. La partie gauche des tableaux montre les siècles et nous avons, après: PORT (pour le portugais Européen), BRAS (pour le portugais du Brésil), ACAD, pour le discours académique, NOTIC pour le discours journalistique, FIC pour la fiction et ORAL pour l'oral.

SECTION	s14	s15	s16	s17	s18	s19	s20	PORT	BRAS	ACAD	NOTIC	FIC	ORAL
FREQ	1	4	24	10	11	178	3528	889	2639	92	383	500	2553
PER MIL	0.54	1.41	5.54	3.06	5.02	18.28	174.10	87.02	262.62	15.99	59.02	84.21	1,225.46

Tableau 1: Acho que (il me semble que/je trouve que/je crois que)

SECTION	s14	s15	s16	s17	s18	s19	s20	PORT	BRAS	ACAD	NOTIC	FIC	ORAL
FREQ	1	9	1	0	2	118	726	617	109	18	268	80	360
PER MIL	0.54	3.16	0.23	0.00	0.91	12.12	35.83	60.40	10.85	3.13	41.30	13.47	172.80

Tableau 2: Penso que (je pense que)

SECTION	s14	s15	s16	s17	s18	s19	s20	PORT	BRAS	ACAD	NOTIC	FIC	ORAL
FREQ	0	2	2	9	31	107	214	194	20	0	63	55	96
PER MIL	0.00	0.70	0.46	2.75	14.16	10.99	10.56	18.99	1.99	0.00	9.71	9.26	46.08

Tableau 3: Julgo que (je pense que /
je crois que)

SECTION	s14	s15	s16	s17	s18	s19	s20	PORT	BRAS	ACAD	NOTIC	FIC	ORAL
FREQ	0	2	3	0	5	20	7	3	4	4	3	0	0
PER MIL	0.00	0.70	0.69	0.00	2.28	2.05	0.35	0.29	0.40	0.70	0.46	0.00	0.00

Tableau 4: Parece-nos que

Soulignons que nous avons cherché les verbes au pluriel et au singulier dans notre *corpus* de mémoires de Master aussi, vu que le pluriel dit de modestie est souvent employé dans le discours académique. Dans les occurrences repérées, la valeur modale épistémique plus ou moins forte de l'acte assertif que ces verbes précèdent dépend, souvent, d'autres éléments du cotexte.

La valeur de “julgo eu” est de modalisation de l'assertion, qui devient une assertion plus faible, atténuant, ainsi, la responsabilité énonciative du locuteur. Cependant, cette valeur d'atténuation n'est pas uniforme dans toutes les occurrences. Dans les exemples (12) et (13) la valeur d'atténuation est indiscutable mais en (14) et (15), au contraire, la coexistence d'un modal épistémique comme “julgo” et la construction de modalisation É + ADJ du type de “É importante” (*Il est important de*) “É incontestável” (*Il est incontestable que*) origine des constructions hybrides entre une modalité épistémique et une modalité évaluative et même déontique qui marquent de façon nette la subjectivité de l'énonciateur.

Le degré fort des modalisations épistémiques dans le sens du *certain* découle, dans l'exemple (19), de la stratégie d'appel au consensus de l'expression "todos concordamos" (*tout le monde est d'accord*) qui pose qu'un contenu propositionnel donné est le résultat de l'évidence. Dans la direction inverse, vers le sens de l'incertain, la valeur découle dans l'exemple (16) du verbe au "futuro perfeito" "terá sido".

(12) Este facto tem a ver, julgo eu, com a dificuldade em adquirir jornais espanhóis em papel.

Il me semble que cela a quelque chose à voir avec la difficulté à se procurer des journaux espagnols en papier.

(13) Finalmente, julgo que podemos acrescentar uma última desvantagem relativamente ao uso de material audiovisual

Enfin, il me semble que/je crois que nous pouvons ajouter un dernier inconvénient de l'emploi de matériaux audiovisuels.

(14) Aliás, julgo que o valor pedagógico dos anúncios é incontestável

D'ailleurs, il me semble que la valeur pédagogique des annonces publicitaires est incontestable.

(15) [...], julgo que é importante deixar

je pense qu'il est important de laisser

(16) Julgo que esta terá sido a razão fundamental para a escolha deste anúncio

J'imagine que c'est la raison principale du choix de cette annonce publicitaire

(17) Também julgo que é relevante referir que, num momento em que os tempos letivos dedicados à língua estrangeira são cada vez mais escassos...

Il me semble également important de noter que, à une époque où le nombre d'heures consacrées à la langue étrangère ne cesse de diminuer

(18) Outro critério que julgo importante é o tempo do vídeo

Un autre critère qui me semble important, c'est la durée du vidéo

(19) Aliás, julgo que todos concordamos que o uso da internet é imprescindível atualmente.

D'ailleurs, il me semble que tout le monde est d'accord sur le fait que le recours à Internet est indispensable aujourd'hui

Avec “penso / pensamos” nous sommes, peut-être, face à une assertion un peu moins faible qu'avec “julgo”.

(20) Penso que isto acontece cada vez menos.

Je pense que c'est de plus en plus rare.

(21) Pensamos que é essencial desenvolver no aluno o raciocínio dedutivo.

Nous pensons qu'il est essentiel de développer le raisonnement déductif chez l'apprenant

En ce qui concerne “parece-me /nos” (il [me] semble / il [nous] semble), il fonctionne comme un mécanisme discursif de modalisation de l'assertion, puisque le verbe épistémique atténue l'assertion, qui devient une assertion mitigée, exprimant un engagement faible de la part du locuteur⁶. Les occurrences de “parece-me /parece-nos /parece” sont très fréquentes dans le *corpus* analysé. En plus des conclusions déjà présentées sur ce modal dans des travaux précédents (Campos, 1998; Duarte et Pinto, 2013), nous soulignons la cooccurrence de la modalité épistémique faible, marquée par ce verbe, et des noms / adjectifs épistémiques /évaluatifs forts - des “subjectivèmes”, selon la typologie de Kerbrat-Orecchioni (1980). Cette cooccurrence paradoxale est visible dans les exemples suivants,

6. Pour le caractère évidentiel, cf. Nølke, 1994.

(22) Parece-nos de extrema importância

Il nous semble extrêmement important

(23) Parece-nos evidente a importância de utilizar textos autênticos

L'importance d'utiliser des textes authentiques nous semble/paraît évidente

(24) Parece-nos fundamental apresentar sucinta e resumidamente

Il nous semble fondamental de présenter succinctement

En outre, face aux exemples suivants où les verbes sont au «prétérito perfeito» de l'indicatif, nous faisons l'hypothèse qu'il puisse y avoir une différence selon que le verbe est au présent (+ fort) à valeur performative, ou au «prétérito perfeito» (+ faible), à valeur assertive:

(25) Pareceu-nos importante ir explorando o vídeo

L'exploitation du vidéo nous a semblé/paru importante

(26) Pareceu-me oportuno verificar se os materiais reais audiovisuais são ou não potencializadores

Il m'a semblé opportun de vérifier si les matériaux audiovisuels authentiques peuvent ou ne peuvent pas contribuer

Quelques fois, les mêmes adjectifs qui entrent dans les constructions ci-dessus précédées du verbe modal «Parece(u)-me/nos que» surviennent dans des constructions impersonnelles du genre des exemples suivants, qui fonctionnent comme mécanismes de focalisation syntactico-sémantique d'information. C'est une procédure de topicalisation qui, malgré la construction impersonnelle, dénonce une intervention de modalisation de la part de l'énonciateur. Cette

construction présente les faits comme découlant de l'ordre du monde, de l'évidence, tout en provoquant un effet pragmatique de renforcement de l'acte illocutoire:

- É evidente que; *Il est évident que*
- É indiscutível que; *Il est indiscutable que*
- É inegável que; *Il est indéniable que*

D'autres constructions très proches de celles-ci permettent la formulation d'énoncés déontiques et, donc, d'actes directifs indirects:

- É essencial que; *Il est essentiel que*
- É importante que; *Il est important que*
- É relevante que; *Il est pertinent que*

Les constructions impersonnelles déontiques, très nombreuses dans le type de discours en analyse, permettent d'énoncer d'actes directifs avec une source énonciative abstraite et indéfinie, cachant, ainsi, la responsabilité du locuteur dans l'énonciation du principe déontique:

- Convém também ressaltar; *Il convient aussi de souligner*
- Convém assinalar; *Il convient de signaler*
- Convém salientar; *Il convient de souligner*
- É de salientar; *Il faut souligner*
- É ainda de realçar que; *Il faut également souligner que*
- É ainda de sublinhar o facto de; *Il faut également souligner le fait que*

CONCLUSIONS

La construction de l' *ethos* scientifique dans les mémoires étudiées se fait dans un mouvement d' hésitation entre la *responsabilisation faible* par rapport aux assertions du locuteur-chercheur, qui cite pour rendre son discours plus crédible et qui atténue pour se sauvegarder d' éventuelles critiques et l' emploi de procédures de renforcement des actes illocutoires, par le biais desquels il souligne ce qu' il considère comme central dans son argumentation ou dans la construction de son parcours de recherche.

Souvent l' excès de désengagement de la part de l' énonciateur face à ce qu' il affirme et face aux voix citées semble laisser un espace trop grand à la non prise en charge de responsabilité énonciative de la part des chercheurs.

Ainsi, on peut conclure que la recherche d' auto-protection et de sauvegarde de soi au service de la construction de l' *ethos* scientifique dans les mémoires de Master produit des marqueurs dans la surface des textes, tels que les mécanismes linguistiques d' atténuation des actes illocutoires, les marqueurs de desinscription de soi, les structures de modalisation des énoncés, qui peuvent mener à un discours théoriquement fragile et difficilement défendable du point de vue argumentatif.

RÉFÉRENCES

- Adam, J. M. (2008). *A Linguística textual: uma introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Contexto.
- Campos, H. C. (1998). *Dever e poder - um subsistema modal do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Duarte, I. M. & Pinto A. G. (2013). *Troika, austeridade, crise: modalização linguística em artigos de opinião e cartoons na imprensa escrita portuguesa*. REDIS – *Revista de Estudos do Discurso*, 2, 33-51. Acedido em <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id05id1446id2671&sum=sim>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L' énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- Livnat, Z. (2010). Impersonality and Grammatical Metaphors in Scientific Discourse. *Lidil*, 41, 103-119. Acedido em setembro 1, 2013 em <http://lidil.revues.org/3015>
- Marques, A. (2013). Construir a responsabilidade enunciativa no discurso jornalístico. REDIS – *Revista de Estudos do Discurso*, 2, 140-165. Acedido em <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id05id1446id2671&sum=sim>
- Neves, M. H. M. (2006). *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto.
- Nølke, H. (1994). La dilution linguistique des responsabilités. Essai de description polyphonique des marqueurs évidentiels il semble que et il paraît que. *Langue française*, 102, 84-94.
- Posio, P. (2013). Subject expression in grammaticalizing constructions: the case of *creo* and *acho* 'I think' in Spanish and Portuguese. *Journal of Pragmatics*, 63, 5-18.
- Rabatel, A. & Chauvin-Vileno, A. (2006). La question de la responsabilité dans l' écriture de presse. *Semen*, 22. Acedido em <http://semen.revues.org/2792>
- Rabatel, A. (2007). Effacement énonciatif et effets argumentatifs indirects dans l' incipit du *Mort* qu' il faut de Semprun. *Semen*, 17. Acedido em outubro 29, 2014 em <http://semen.revues.org/2334>
- Rabatel, A. & Koren, R. (2012). Collective Responsibility in the Press. *Questions de communication*, 13. Acedido em <http://questionsdecommunication.revues.org/8870>

DUARTE, ISABEL MARGARIDA & PINTO, ALEXANDRA GUEDES; LA CONSTRUCTION DE L'ETHOS SCIENTIFIQUE:
STRATÉGIES D'EFFACEMENT ET D'INSCRIPTION DE SOI DANS DES DISSERTATIONS ACADÉMIQUES
REDIS: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO, N° 4, ANO 2015, PP. 95-115

Vion, R. (2001). 'Effacement énonciatif' et stratégies discursives. *De la syntaxe à la narratologie énonciative*. 331-354. Paris: Ophrys, Gap.

CORPUS DE MÉMOIRES DE MASTER

Bessa, J. (2014). *Os Textos de Imprensa ao serviço da promoção e desenvolvimento da leitura em aulas de PLE: (Nível A1.2)*. Porto: Faculdade de Letras. Acedido em outubro 3, 2014 em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/80975/2/110053.pdf>

Lago, C. V. (2012). *O uso de anúncios televisivos na aula de Língua Estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras. Acedido em setembro 23, 2014 em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/74282/2/71270.pdf>

Macário, C. (2012). *Materiais Reais Audiovisuais na Internet - Potencializadores de oportunidades de aprendizagem*. Porto: Faculdade de Letras. Acedido em setembro 23, 2014 em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/73339/2/71643.pdf>

Neves A. M. (2012). *Do mundo para a aula e da aula para o mundo: os meios de comunicação e informação ao serviço do ensino das línguas*. Porto: Faculdade de Letras. Acedido em setembro 23, 2014 em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/75697/2/69942.pdf>

Pinheiro, S. (2012). *O audiovisual e o uso das novas tecnologias da informação e comunicação aplicadas ao ensino de ELE*. Porto: Faculdade de Letras. Acedido em Setembro 23, 2014 em <http://hdl.handle.net/10216/64812>

Sánchez, M. B. (2012). *A exploração dos conteúdos socioculturais através dos jornais*. Porto: Faculdade de Letras. Acedido em setembro 23, 2014 em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/72224.pdf>

Valente, C. (2013). *A notícia no processo de aprendizagem de línguas: Perspetivas de abordagem didática*. Porto: Faculdade de Letras. Acedido em setembro 23, 2014 em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71516/2/72727.pdf>

AUTRE CORPUS CONSULTÉ

Davies & Ferreira. (2006). *Corpus do Português: 45 millionwords, 1300s – 1900s*. Acedido em <http://www.corpusdoportugues.org/>

Fazer-se visível na rede: a prática blogueira e a construção social do cientista e da ciência

**FLORES, NATÁLIA
MARTINS**
nataliflores@gmail.com

**GOMES, ISALTINA
MARIA DE AZEVEDO
MELLO**
isaltina@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE:
análise do discurso;
cultura participativa;
blogs de cientistas.

KEYWORDS:
discourse analysis;
participatory culture;
blogs of scientists.

Mestre em Comunicação pela UFSM, doutoranda em Comunicação na UFPE, Brasil

Doutora em Linguística pela UFPE

RESUMO: O artigo tem como tema os espaços de enunciação de cientistas blogueiros em blogs brasileiros. Reflete-se sobre as condições de produção do discurso que possibilitam a emergência da atividade blogueira na comunidade científica, que teve um crescimento significativo no Brasil e em outros países nos últimos anos, com a apropriação de blogs independentes por cientistas para comunicar ciência. Também refletimos sobre as transformações das formas de articulação entre cientista, prática e instituição científica trazidas por esses dispositivos. O aporte teórico-metodológico utilizado são os estudos do discurso e da linguagem, principalmente Michel Foucault (1969; 1971; 1982). Nossas reflexões mostram que os blogs surgem num contexto de emergência de uma nova visibilidade externa ao campo científico, a um novo modo de fazer-se visível do cientista, própria da cultura participativa. Os blogs tornam-se espaços de visibilidade da ciência, auxiliando na perpetuação do espaço social dessa atividade ao mesmo tempo em que restitui a reflexividade ao cientista.

ABSTRACT: The article focuses on enunciation spaces of scientists that blog in Brazilian blogs. It reflects about the production conditions that enable the emergence of blogging activity in the scientific community, which had a significant growth in Brazil and other countries in recent years, with the appropriation of independent blogs by scientists. We also reflect about the transformations of the ways to articulate scientist, scientific practices and science institution brought by these devices. The theoretical-methodological approach used are discourse studies, mainly with Michel Foucault's approach (1969; 1971; 1982). Our reflections show that blogs arise in a context of emergency of an external visibility to the scientific field, a new way of scientists to achieve visibility, quality of participatory culture. The blogs become spaces of visibility of science, helping to perpetuate the social space of this activity, restoring, at the same time, the reflexivity of scientists.

1. INTRODUÇÃO

Fazer-se visível na internet tornou-se uma prática social *mainstream* na sociedade contemporânea. A cada dia surgem novas formas de mostrar-se na rede, seja por meio de postagens e criação de perfis nas redes sociais digitais como *Twitter* e *Facebook*, pelo compartilhamento de textos, áudios e vídeos, em canais específicos como o *Youtube* e o *Instagram* ou pela participação em fóruns de discussão online de sites e blogs.

A cultura do compartilhamento e da participação estende-se a esferas tradicionalmente fechadas em si mesmas, como é o caso das comunidades científicas. Na internet, multiplicam-se perfis de cientistas em redes sociais digitais como o *facebook*, e em redes para cientistas e profissionais, como o *LinkedIn*, o *ResearchGate*, o *Academia.edu*. Atualmente, essas duas últimas redes sociais congregam, respectivamente, cerca de 6 milhões e 18.277,333 pesquisadores de todo o mundo¹, que buscam nelas espaço para compartilhar artigos científicos e informações sobre ciência de uma maneira colaborativa. Somado a isso, vemos também um movimento crescente de criação de blogs escritos de forma independente por pesquisadores e alunos de pós-graduação, consolidando uma blogosfera científica brasileira.

Partindo desse contexto, neste artigo interessa-nos investigar as condições de produção do discurso que possibilitam a emergência da atividade blogueira na comunidade científica. Interessa-nos, também, abordar as transformações que essas práticas discursivas podem trazer nas relações entre cientista, prática científica e instituição científica. Para desenvolvê-las, nos orientamos nas teorias da linguagem e do discurso que enxergam na materialidade discursiva o indicador mais sensível de mudanças na realidade social (BAKHTIN, 2010 [1920]). No nosso caso, a emergência de blogs e redes sociais digitais na comunidade científica poderia apontar para outras formas de articulação entre sujeito-cientista, prática científica e ciência.

As questões-problema desenvolvidas neste artigo são parte central do meu projeto de doutoramento e, aqui, expomos algumas das reflexões elaboradas no decorrer de nossas leituras

1. Os dados foram coletados nos próprios sites das redes sociais, disponíveis em: www.researchgate.net e www.academia.eu.

e observação do corpus de pesquisa. A partir da perspectiva dos estudos do discurso, lançamos nosso olhar, primeiramente, para o contexto social de emergência desses discursos, em busca de explicações sobre as suas condições de produção. Abordamos, assim, o cenário de midiatização da comunidade científica, que agrega lógicas midiáticas nas suas práticas discursivas como forma de obter diferentes formas de visibilidade. Também nos detemos no cenário da cibercultura e da cultura da participação, que têm no individualismo expressivo na rede (ALLARD, 2007; 2009) uma de suas práticas sociais predominantes.

Num segundo momento, nos detemos na discussão sobre as formas de articulações entre sujeito-cientista e instituição científica, a partir de um aporte teórico de construção de subjetividades e discurso de Michel Foucault (1969; 1971; 1982), e o conceito de reflexividade da ciência, de Baudouin Jurdant. Sustentamos nossos argumentos e reflexões em exemplos de blogs escritos por pesquisadores da rede *ScienceBlogs Brasil*² e nos resultados de uma análise anterior (FLORES; GOMES, 2014) sobre o conteúdo desses espaços.

2. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

2.1. AS NOVAS FORMAS DO CIENTISTA SE FAZER VISÍVEL

Refletir sobre as condições de produção do discurso dos blogs escritos por cientistas significa abordar os regimes de produção de visibilidade da comunidade científica. Esses ganham contornos complexos na contemporaneidade ao se estender para outros campos sociais, sem restringirem-se apenas aos mecanismos internos do campo científico. Falamos, então, de um novo tipo de visibilidade – *a visibilidade externa* – garantida por meio da apropriação da instância midiática pelos cientistas, que a utilizam como um meio estratégico de mostrar-se para a sociedade como um todo.

Partindo da perspectiva de John Thompson (2008), que vincula o tema da visibilidade à história social dos meios de comunicação, percebemos que os regimes de visibilidade do campo

2. Criada em 2008, a rede ScienceBlogs Brasil é considerada um dos mais importantes condomínios de blogs de ciência de língua portuguesa. Atualmente, ela agrega cerca de 49 blogs sobre ciência escritos por pesquisadores, jornalistas e outras pessoas interessadas no assunto. Ela está disponível em: <http://scienceblogs.com.br/>. Acesso em 22 de maio de 2015.

científico se relacionam aos dispositivos comunicacionais utilizados pelos cientistas para se fazerem ver dentro da comunidade científica e alhures. Essas visibilidades sofreram modificações de acordo com as mudanças de uso de dispositivos tecnológicos e gêneros discursivos específicos. De uma visibilidade interna, baseada na utilização de gêneros científicos (artigos científicos, livros, etc.) institucionalizados pelo sistema científico que projetam uma imagem do cientista dentro da comunidade científica, passamos a uma visibilidade que agrega aos dispositivos científicos outras mídias de comunicação de massa e mídias sociais digitais não pertencentes ao campo científico (figura 1). Esses dois mecanismos discursivos formam um *continuum*, influenciando-se mutuamente (vide flechas).

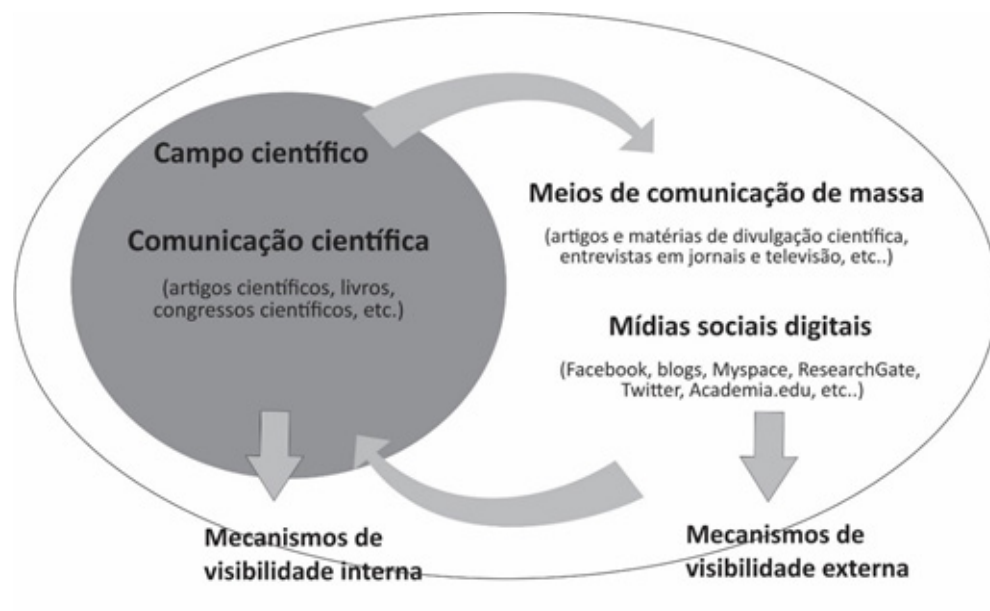


Figura 1 – Mecanismos discursivos de visibilidade do cientista

A complexificação dos sistemas de visibilidade do campo científico, com a inclusão de processos de visibilidade externa remete ao que os estudiosos do campo da comunicação nomeiam de processo de midiaticização. Segundo descreve Antônio Fausto Neto (2008), neste cenário a lógica de funcionamento da instância midiática expande-se a outros processos sociais. Antes de serem meros meios de representação de realidades, os meios de comunicação passam a pertencer a uma nova racionalidade chamada de cultura midiática. Neste contexto, apropriar-se das lógicas midiáticas torna-se condição para que as práticas sociais sejam reconhecidas e legitimadas socialmente. Isso ocorre também com o campo científico que passou a incorporar, gradualmente, mecanismos midiáticos para agenciar as relações entre ciência e sociedade.

Promover-se torna-se a palavra de ordem entre os cientistas, que se engajam cada vez mais em atividades de divulgação científica como forma de obter visibilidade. Práticas de promoção de si, como a participação do cientista em debates televisivos, entrevistas e reportagens em jornais, tornam-se corriqueiras na “sociedade da autopromoção”, que produz uma visibilidade desespecializada e livre das amarras da co-presença (THOMPSON, 2008). As mídias de comunicação de massa criam, assim, novos espaços de visibilidade, apresentando o cientista e a ciência a públicos distantes e construindo uma intimidade mediada entre esses sujeitos.

Os mecanismos de visibilidade engendram mudanças na produção científica e na sua articulação com atividades de divulgação científica. Para Yuri Castelfranchi (2010), essas se concentram na importância que a divulgação científica adquire na contemporaneidade, assumindo papéis políticos, econômicos e estratégicos de manutenção do modelo de produção científica. Neste novo contexto, aderir ao modelo de visibilidade midiática não depende mais apenas da escolha dos cientistas, argumento enfatizado pelo pesquisador no seguinte trecho:

Se é verdade que democratizar o conhecimento é um nobre compromisso do cientista, atualmente é também verdade que a comunicação com não-especialistas se tornou inevitável para muitos pesquisadores, e que a mídia é parte de estratégias para fazer *lobby* científico, para legitimar certas pesquisas, para garantir apoio político e recursos financeiros (públicos e privados) ou até mesmo para alavancar a própria carreira acadêmica. O cientista precisa comunicar e, em situações de

controvérsia ou de polêmica sobre sua atuação, exige o direito de comunicar ao público. A comunicação pública da ciência está se tornando menos uma opção e mais uma parte integrante do metabolismo da tecnociência (CASTELFRANCHI, 2010, p.18).

A complexificação dos mecanismos de visibilidade do cientista e da ciência é própria do que Ziman (2000) denomina de ciência pós-acadêmica, caracterizada por assumir valores ligados a uma cultura industrial e burocrática de mercado. A partir das leituras do teórico, Fagundes (2013) auxilia-nos a compreender essa nova dinâmica da atividade científica ao descrever o cenário como um momento em que se dá um estreitamento das relações entre mercado, ciência e tecnologia que possibilitam ao discurso empreendedor tornar-se predominante no ambiente acadêmico. Além de impactar no modo de produção científica, esse contexto também traz mudanças ao próprio *ethos* do cientista, que passa a compartilhar normas do mercado como competitividade, performance e sucesso.

No contexto contemporâneo, o cientista assume o papel estratégico de comunicador de ciência devido a novas preocupações e cobranças que lhe são impostas. Para Fagundes (2013), é esse cenário de transformações do campo científico e da ciência que possibilita a emergência de blogs de ciência escritos por pesquisadores. Enquanto alguns destes dispositivos se focam na produção de conteúdo sobre assuntos científicos, outros como o Cientista S/A, o *Research-Gate* e o *Academia.edu* mostram claramente a vinculação entre empreendedorismo e ciência, ao incentivar o pesquisador a gerir a sua carreira científica através da projeção de sua imagem em perfis sociais e outras técnicas relativas à administração de carreiras.

Num primeiro momento, a emergência da visibilidade do campo científico refere-se a espaços midiáticos proporcionados pelas mídias de comunicação de massa, como televisão, jornais, etc. Neste caso, a apropriação dos cientistas desses espaços remete a um acesso desigual de espaços de visibilidade por esses sujeitos. A própria estrutura da mídia convoca os cientistas com maior posição social no campo científico para desempenhar um papel midiático, lançando à visibilidade apenas poucos cientistas. Os fatores desta escolha são tanto internos, como

a visibilidade da área de pesquisa e na instituição do cientista no campo científico, quanto externos, como o enquadramento da notícia e a escolha por determinada temática científica em detrimento de outras.

A existência de fatores que delimitam a visibilidade midiática mostra-nos que essa produz-se de maneira complexa, sendo disputada por diversos atores sociais. Como comenta Maria da Graça Monteiro (2006), essa disputa ocorre justamente pela mídia ser uma arena pública onde se travam batalhas simbólicas entre atores sociais na disputa por representações da realidade. A importância de o cientista também adquirir espaço midiático torna-se latente quando percebemos que é por essa instância que circula o discurso da opinião pública “fazendo com que o saber fundamentado na autoridade ‘daquele que fala’ – o perito – passe a ser legitimado por ‘aquele que ouve’ – a sociedade (MONTEIRO, 2006, p.2). A legitimação como perito permitiria ao cientista conquistar um poder simbólico específico que o individualizaria frente aos seus pares e a outros sujeitos.

Quando falamos da visibilidade externa do cientista nos jornais, revistas e outros veículos jornalísticos, nos referimos a uma visualidade de certo modo vigiada e controlada pelos agentes da mídia, responsáveis por selecionar e construir os modos de representação do cientista. A conformação da imagem desse sujeito nestes espaços depende de elementos de edição jornalística e de formatação da notícia, sendo que o próprio cientista não tem controle sobre esse processo. Neste sentido, podemos dizer que essa construção conforma um jogo de poder onde o tornar visível é responsabilidade das escolhas dos jornalistas e outros atores sociais da mídia em detrimento dos próprios atores sociais implicados nestas representações.

Num segundo momento, novas formas de se fazer visível ampliam os regimes de visibilidade do campo científico por meio da apropriação das mídias sociais digitais que se diferenciam substancialmente das representações dos meios de comunicação de massa. Neste contexto de redes sociais digitais, o papel de expert do cientista descentraliza-se e ganha diversas proporções, pois ele passa a assumir outras posições de enunciação ao comentar e publicar assuntos

de seu interesse em redes sociais digitais. As relações de poder transformam-se, já que, neste caso, o cientista dispensa a mediação jornalística e torna-se produtor da sua própria imagem na rede.

As mídias sociais digitais possibilitam a muitos cientistas se fazerem visíveis, em detrimento dos poucos que tinham acesso à construção da imagem pela mídia. Assim, os regimes de visibilidade nestes espaços não possuem relação direta com o poder que o cientista detém no campo científico, pois até cientistas que não possuem capital social na sua área de pesquisa podem criar perfis e blogs na rede. Outras regras de enunciação parecem se impor – que não tem necessariamente a ver com as hierarquizações e as normatizações de linguagem do campo científico – dando maior liberdade de escrita e de representação ao cientista.

O que parece ocorrer neste contexto é a modificação das lógicas de controle sobre as visibilidades midiáticas onde entra em cena o poder do sujeito cientista construir-se por meio do seu discurso. Esses fatores permitem aos espaços de enunciação das mídias sociais possuírem especificidades tanto em relação aos espaços de mídias tradicionais de massa, quanto em relação aos dispositivos comunicacionais do sistema científico, satisfazendo outras finalidades comunicativas do cientista e, assim, produzindo outras imagens desse sujeito. Essas outras finalidades relacionam-se, de alguma maneira, ao cenário mais amplo da cultura participativa, que abordamos a seguir.

2.2. CULTURA PARTICIPATIVA E INDIVIDUALISMO EXPRESSIVO

Analisar o contexto de produção do discurso dos blogs escritos por cientistas requer também estudar as novas relações entre tecnologias e sociabilidades da cultura contemporânea, mais especificamente, da cibercultura. Trata-se de compreender que a apropriação de blogs e outras mídias sociais digitais por membros da comunidade científica faz-se num cenário em que há a valorização da cultura participativa e do individualismo expressivo na rede.

Para André Lemos (2006), a cultura contemporânea das mídias sociais configura seus produtos por meio de três leis: 1) a liberação do polo de emissão, 2) a conexão às redes e 3) a reconfiguração cultural. A primeira refere-se à abertura de espaços de colaboração e participação de usuários, que se assumem como produtores de conteúdo das mídias sociais digitais. Essa configuração baseia-se no modelo comunicacional *todos-todos*, original do ciberespaço e baseado na troca de informações e interação entre seus usuários (LEVY, 1999). Ao preferir esse modelo em detrimento do modelo *um-todos* do rádio e da televisão, a internet democratiza a produção e disseminação de conteúdo, mostrando um modo interativo e comunitário de habitar a web.

A segunda lei se refere à conectividade das redes de comunicação. Segundo Lemos, o processo de conexão generalizado, proporcionado pelo aprimoramento tecnológico dos meios de comunicação, transforma o computador individual (PC) em computador coletivo (CC) – a internet – e em computador coletivo móvel (CC móvel), com o surgimento dos celulares e das redes Wi-Fi. O cenário modifica tanto nossas relações com o tempo e o espaço, quanto com outras pessoas, que se faz cada vez mais por meio das redes. Este contexto de conectividade faz emergir fenômenos interessantes, como a urgência em publicar fotografias e textos, que só adquirem sentido quando estão em rede e podem ser acessados e compartilhados por outros indivíduos.

Por fim, a última lei da cibercultura aborda a reconfiguração cultural contemporânea trazida pela produção de informação em rede. Segundo explica Lemos (2006), antes de ser apenas a remediação de um meio sobre outro, esse cenário abrange a reconfiguração de práticas comunicacionais, estruturas sociais e espaços midiáticos pela apropriação de tecnologias digitais. Como comenta o pesquisador, a utilização de blogs, de fóruns e de comunidades virtuais concretiza-se numa cultura que não é mais formada pela produção, pelo produto e pela audiência, mas sim define-se pela participação e apropriação de referências culturais diversas, uma cultura do *copyleft* e do *remix*.

A reconfiguração cultural produzida pelas novas práticas comunicacionais remete ao que Clay Shirky (2011) chama de *cultura da participação*. Ela nomeia o fenômeno de produção de conteúdo midiático pelo próprio público, que passa do status de mero consumidor – características da cultura do rádio e da televisão – para o de produtor. As mídias sociais digitais dão espaço à participação, possibilitando aos seus usuários a oportunidade de comentar, criticar e apropriar-se de conteúdos midiáticos, fazendo esses últimos circularem de maneiras variadas nas suas redes sociais. Essas mídias atendem uma demanda de participação do público que permanecia escondida no cenário das mídias tradicionais.

A inclusão do amador nos processos de produção, como diz Shirky (2011), é a principal revolução das novas tecnologias. A facilidade e o baixo custo na disseminação de conteúdos possibilitaram às mídias sociais se popularizarem e serem apropriadas por diversas comunidades, entre elas, a científica. A vontade de participar e de interagir com diferentes grupos pode ser observada na forma como os cientistas se fazem cada vez mais presentes em redes sociais digitais, além de também produzirem conteúdo em espaços específicos como o *Youtube*³.

A apropriação de redes sociais digitais para a produção e compartilhamento de conteúdo pelos indivíduos fez-se num cenário de confluência de dois fatores socioculturais: o enfraquecimento das fronteiras entre o público e o privado e a necessidade de se fazer visível na rede e, consequentemente, na sociedade. Para Carolyn Miller (2009), a fusão entre o público e o privado é uma tendência cultural dos anos 1990, quando há a disseminação da experiência mediada por tecnologias. A oferta de *reality shows* televisivos reabilita a prática do voyeurismo mediado, isto é, a curiosidade pela vida dos outros, nascida nos tabloides norte-americanos do século XIX. Nesse contexto, as pessoas preferem abdicar de sua privacidade de informação para ter acesso a informações da vida dos outros.

Somado a isso, entra em cena também a emergência do exibicionismo mediado. Trata-se de uma prática de autoexposição que se tornou mais fácil com a internet e que subjaz a cultura das mídias sociais, nas quais as práticas de compartilhamento de informações pessoais e de expo-

3. O canal Nerdologia, por exemplo, disponibiliza vídeos do cientista blogueiro Átila Iamarino sobre a cultura nerd e científica. Ele está disponível em: <https://www.youtube.com/user/nerdologia>. Acesso em 19 de maio de 2015.

sição ao outro são assumidas com bastante naturalidade pelos indivíduos. Essas redes operam num regime de visibilidade, pois ter um perfil no *Facebook*, por exemplo, implica necessariamente na abdicação da esfera das coisas privadas. Para Miller, o *voyeurismo* e o exibicionismo se tornam posições de sujeito comuns no nosso discurso mediado.

Laurence Allard (2007) segue essa perspectiva quando afirma estarmos vivenciando uma *virada expressivista da web* onde as práticas de escrita, comentário, colagem, publicação e compartilhamento de fotos e vídeos configuram-se em formas de performatividade da identidade do indivíduo. Aliadas aos dispositivos móveis como o celular, as práticas tecnoculturais da internet se transformam no que ela chama de “laboratório sócio-identitário”, onde podemos observar as diversas modalidades contemporâneas de formação de identidades pessoais e coletivas. Esse conteúdo remete a traços digitais dispersos – perfis em redes sociais, áudios, vídeos, depoimentos em fóruns de discussão – que constroem uma identidade de sujeito multifacetada, uma expressão de si cubista (ALLARD, 2009), constituída por meio de um mosaico de textos.

A partir de um viés sociológico, Allard (2009) concentra-se no estudo de uma geração de nativos digitais franceses e a performance de suas identidades na rede. Para ela, as tecnologias de comunicação da internet respondem ao desejo do usuário de se expressar e construir sua subjetividade. Elas seriam, então, um lugar privilegiado para se observar o conceito sociológico de individualismo reflexivo em ação. Assim,

En s'exprimant sur Internet via les forums, les blogs, les médias sociaux tout en créant de petits objets expressifs multimédias comme les vidéos, les photos, les playlists, les individus ont la possibilité de styliser celle ou celui qu'il pense ou voudrait être, de l'exposer et en retour d'espérer des formes de validation intersubjective et de reconnaissance par autrui du caractère authentique de ce bricolage “esthétique-identitaire” que représente un profil sur Facebook, un billet de blog etc. (ALLARD, 2009, p.68)⁴

4. Se exprimindo pela Internet via fóruns de discussão, blogs, mídias sociais criando pequenos objetos expressivos multimídia como vídeos, fotos, *playlists*, os indivíduos têm a possibilidade de estilizar isso que ele pensa ou gostaria de ser, de expor e, em troca, de esperar formas de validação intersubjetiva e de reconhecimento pelos outros do caráter autêntico dessa bricolagem “estético-identitária” que representa um perfil do Facebook, um post de blog etc. (Tradução nossa).

A escolha de Allard por utilizar o conceito de individualismo reflexivo para pensar o modo como se produzem as expressões de si na web mostra-se fundamental para articular a produção de subjetividades na rede a uma possível reflexividade por parte de seus usuários. Pensadas nesse contexto, as práticas sociais desempenhadas pelos jovens nestes dispositivos tecnológicos seriam modos do “indivíduo contemporâneo experimentar e explorar as respostas plurais à questão ‘Quem sou eu?’ num momento onde as respostas feitas não são mais disponíveis” (ALLARD, 2009, p.68, tradução nossa). Dessa forma, a constituição do *self* na rede adquire caráter de prática reflexiva ao possibilitar ao sujeito refletir sobre sua própria constituição identitária.

As práticas reflexivas na internet aliam-se ao caráter expressivista da rede, remetendo ao que Allard (2009) nomeia de *individualismo expressivo*, o qual agencia formas singulares de enunciação e de constituição de identidades. Esse conceito encontra suas raízes no expressivismo da época romântica, uma das maneiras plurais de construção do *self* moderno apontadas por Taylor (1996). Trata-se de um processo de exteriorização da subjetividade, fortemente marcada pelos caracteres de individualização e de originalidade. A dinâmica reflexiva de conhecimento de si passaria, então, pela formulação e manifestação de sua natureza interior para si e para os outros, relacionados sempre a formas originais do sujeito de se construir e se revelar para o outro.

Podemos observar essa dinâmica de conhecimento de si e revelação ao outro nos blogs, como nos mostra o estudo de Fabiana Komesu (2005) sobre o papel do blog na construção de subjetividades contemporâneas. A análise empírica de blogs pessoais permitiu à analista do discurso mostrar que o uso destes dispositivos está relacionado ao mesmo tempo à publicização de si e à procura do outro, por meio de uma intimidade construída com o leitor. A dinâmica de funcionamento do blog remeteria, então, a um efeito de poder baseado na liberdade de expressão do indivíduo, que fala e exhibe até mesmo a face íntima de sua personalidade na internet.

Em estudos mais recentes, Raquel Recuero (2010) aborda as motivações sociais que levam blogueiros a manter um blog. A partir da entrevista de 32 blogueiros de blogs pessoais e profissionais, a pesquisadora elenca 5 razões principais: 1) criar um espaço pessoal, 2) gerar interação social, 3) compartilhar conhecimento, 4) gerar autoridade e 5) gerar popularidade. Destas, podemos afirmar que a criação de um espaço pessoal remete à necessidade de criação de uma relação consigo mesmo – aproximando-se da reflexividade – enquanto as outras razões relacionam-se com a construção de uma relação com o outro por meio do compartilhamento de informações e da interação. Até mesmo a geração de autoridade e popularidade estão em relação com o outro, pois se referem à construção de uma imagem do blogueiro para o seu leitor.

A construção de subjetividades na internet ganha contornos interessantes quando a aplicamos ao sujeito-cientista que utiliza blogs como meio de expressão e de constituição do seu *self* na rede. Neste contexto, além do individualismo expressivo próprio do cenário da internet, temos a confluência de outros elementos presentes na construção de subjetividades do cientista dentro da instituição científica. No próximo subitem, partimos para essa problematização.

3. OLHARES SOBRE AS DISCURSIVIDADES

Além de abordar o contexto de produção do discurso, as nossas questões norteadoras apontam também para a necessidade de entender como a prática discursiva de blogar pode transformar as relações entre sujeito-cientista, prática e instituição científica. Tendo isso em vista, neste item tratamos de responder essa segunda questão, utilizando como aporte teórico-metodológico a teoria de Michel Foucault sobre a construção de subjetividades, e de Baudouin Jurdant, sobre reflexividade nas ciências. Escolhemos ilustrar nossas teorias e argumentos com fragmentos do nosso objeto empírico, os blogs escritos por pesquisadores.

3.1. AS SUBJETIVIDADES DOS CIENTISTAS

A perspectiva foucaultiana de subjetividade compreende os sujeitos como seres constituídos pelas práticas discursivas e sua relação com a linguagem. Esse processo varia de acordo com os dispositivos tecnológicos e seus discursos, que criam determinadas modos de constituição de subjetividades em um contexto social específico. No nosso caso, trabalhar com essa perspectiva envolve olhar para as relações entre instituição científica, sujeito-cientista e discurso científico, tratando de sua construção histórica e as possíveis modificações trazidas pela apropriação de redes sociais digitais pelo cientista.

Em sua obra, Michel Foucault (1966; 1971; 1982) trabalha com as relações entre instituição, subjetividade e poder na sociedade. Trata-se, de modo geral, de entender que essas instâncias se constituem mutuamente e que a construção de subjetividades nos diferentes contextos sócio históricos se dá a partir de regras de interdição e controle de instituições sociais. No nosso caso específico, a instituição científica é tomada como um sistema social responsável pela estruturação e institucionalização da prática científica ocidental e também pela construção das subjetividades do sujeito-cientista.

Sob a perspectiva dos estudos do discurso, falar de ciência e de cientista é se referir a objetos que são constantemente reconstruídos por meio do discurso e da linguagem. Se formos observar a trajetória das ciências ocidentais, por exemplo, verificaremos que ela é marcada pela configuração de objetos de estudo e de métodos de acordo com o seu contexto social. Esse processo de configuração dá-se por meio de regimes de controle da instituição científica, que constroem o discurso científico a determinados modos de existência. Isso nos mostra que as instituições jogam um papel fundamental no controle social dos discursos (FOUCAULT, 1971).

Ao longo da trajetória das ciências ocidentais, os mecanismos de controle da instituição científica demarcaram e consolidaram um modo “verdadeiro” de se fazer ciência. Denominado por Santos (2006) de paradigma dominante, o paradigma moderno de ciência conjuga a

partir do século XIX determinados procedimentos e leis que deveriam ser seguidos por disciplinas que se pretendessem científicas. Trata-se, de certo modo, de homogeneizar os métodos científicos e constranger o discurso científico a conhecimentos que pudessem ser quantificados e reduzidos de complexidade. A ciência moderna construía, assim, o seu modelo de cientificidade baseado, principalmente, na formulação de leis e aplicação da matemática na observação de fenômenos naturais.

Em *Les mots et les choses*, Foucault (1966) reflete de maneira mais ampla sobre o mesmo processo de formação das ciências ocidentais contemporâneas. Para ele, trata-se de uma transformação na *episteme* de uma sociedade, ou seja, no seu sistema de pensamento, no modo como nomeamos e representamos as coisas. Como comenta o pesquisador, antes desse processo representar a evolução das ciências e o progresso das disciplinas, ele remete à aparição de um outro modo de ordenar as coisas, que impacta no modo com o conhecimento é construído.

O ordenamento das coisas a partir dessa nova *episteme* vai colocar em relação elementos de identidade e diferença. Aplicado ao conhecimento científico, essa forma de pensar define a ciência moderna em relação ao que ela não é, ao seu outro. A produção da ciência moderna vai basear-se na demarcação de fronteiras entre a ciência e a não-ciência, sendo que os últimos são tidos como conhecimentos irracionais como o senso comum e as humanidades (SANTOS, 2006). Essa demarcação continua marcada na evolução das ciências, já que há a necessidade constante de se estabelecer fronteiras entre as diversas disciplinas científicas.

Além de construir a ciência como objeto discursivo, a *episteme* da nossa época também influencia a construção das subjetividades contemporâneas, entre elas, a de sujeito-cientista. As técnicas de olhar sobre si constituídas historicamente no Ocidente definem subjetividades socialmente aceitas. No caso da modernidade, a construção de subjetividades viria relacionada à objetivação e ao conhecimento de si por meio da ciência. Essas técnicas conformam, num contexto mais amplo, a própria construção biopolítica do corpo humano, engendrada pela valorização da aparência e pelas técnicas médicas e científicas de cuidado com o corpo.

As estruturas de pensamentos relacionadas à objetivação do ser humano impactam diretamente na construção do que é ser cientista e fazer pesquisa científica. De modo geral, esse sujeito é vinculado a métodos racionais científicos e a ideais de neutralidade e precisão que provocam a exclusão de valorações e interpretações do pesquisador do campo epistemológico da ciência (JAPIASSÚ, 1982). Ele é construído, então, como “um indivíduo ao abrigo das ideologias, dos desvios passionais e das tomadas de posição subjetivas ou valorativas” (JAPIASSÚ, 1975, p.11). O processo ajuda a desumanizar o cientista ao restringir o máximo possível o fator de natureza humana e de espiritualidade que lhe são próprias.

A subjetivação do cientista por meio da perspectiva científicista predominou por muito tempo na construção do sujeito-cientista de variadas disciplinas científicas. No entanto, com a ascensão de questionamentos epistemológicos quanto ao método científico e de uma pluralidade de olhares sobre a prática científica – o que Santos (2006) convencionou chamar de ciência pós-moderna –, os modos de subjetivação relacionados à matriz positivista começam a entrar em declínio. Entram em cena outras formas de subjetivação do cientista, relacionadas ao relativismo e à incorporação da subjetividade do sujeito na pesquisa científica, que produzem rupturas nos elementos normativos da instituição científica.

Os blogs escritos por cientistas surgem nesse contexto como novos espaços de enunciação do sujeito-cientista. Eles funcionam segundo a lógica de exposição de si, na qual artifícios visuais como fotografias e textos possibilitam ao cientista blogueiro assumir-se como autor daquele espaço. Essa construção discursiva dá-se de maneira distinta ao discurso científico, que foi gradativamente apagando a atribuição a um autor específico (FOUCAULT, 1971). Por vezes, o próprio título do blog carrega o nome em destaque do seu escrevente, como na figura 2, em que a pesquisadora Suzana Herculano-Houzel se autodenomina como “a neurocientista de plantão”.



Figura 2 – Cientista atribui-se autoria no blog.

Fonte: <http://www.suzanaherculanohouzel.com/>.

A lógica de publicar um blog é a de mostrar-se na internet, ou seja, se fazer ver e ser visto por potenciais leitores. Neste processo, a construção de conteúdos e de uma imagem de si atrativos ganha importância primordial e transformam o blog em um espaço de publicidade do cientista e do seu trabalho. Cria-se, então, a figura do cientista blogueiro, sujeito-cientista inserido na cultura participativa que se utiliza das mídias sociais digitais para expor sua visão de mundo na rede e, assim, promover-se. Do isolamento em seu laboratório, esse sujeito passa a atuar num ambiente interconectado de práticas sociais e linguagens informais.

Com uma escrita afastada da rigidez e da normatividade do discurso científico, os blogs se constituem como espaços privilegiados de restituição da espiritualidade e subjetividade do cientista, negada pelos discursos cientificistas. Por essa razão é que salientamos o papel desses dispositivos como espaços de cuidado de si, onde o cientista constrói a si mesmo a partir da reintegração desses elementos subjetivos (FLORES, 2013). Eles se constituem, assim, como

dispositivos que produzem modos de ser do cientista distintos dos modos de ser delineados pelas práticas científicas tradicionais, normalmente relacionados à objetividade e à precisão.

Nossa perspectiva é reforçada por uma análise preliminar empreendida sobre o conteúdo de 43 blogs escritos por pesquisadores. Nela observamos, por exemplo, a existência de textos com marcas explícitas de opinião do cientista blogueiro sobre o sistema científico, suas experiências pessoais no laboratório (*práxis científica*) e suas impressões sobre outros assuntos (*outros*) (FLORES; GOMES, 2014). Eles conviveriam com textos informativos, que anunciam eventos científicos (*serviços*) e tratam de assuntos científicos (*temas científicos*) (figura 3):

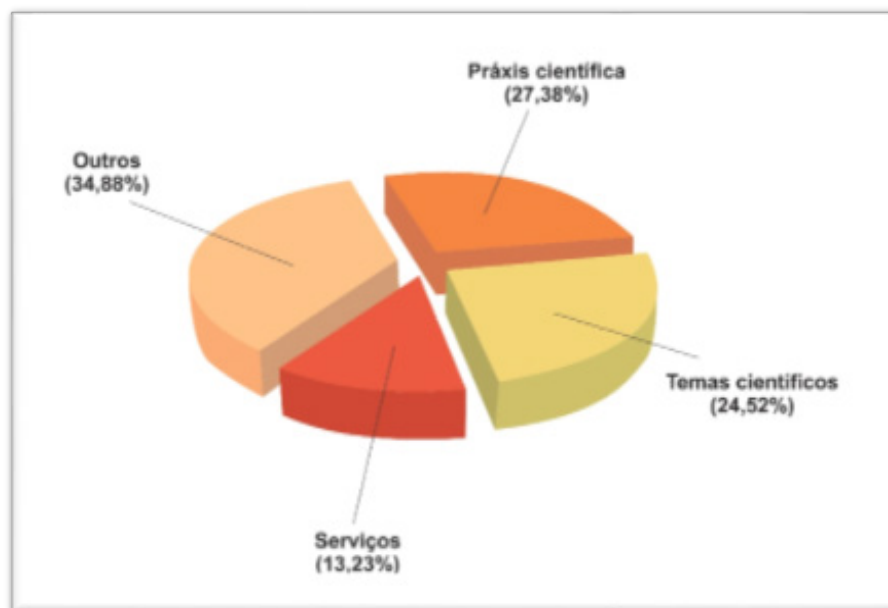


Figura 3 – Conteúdo dos blogs escritos por pesquisadores

Fonte: Flores, N.; Gomes, I. (2014). *Science communication in blogs of scientists: reflexivity and collaboration*. 13th Public Communication of Science and Technology Conference, em Salvador, Bahia, Brasil.

As categorias de conteúdo opinativas (práxis científica e outros) ilustram o modo como a enunciação dos blogs dá espaço a escritas informais e subjetivas que dificilmente têm espaço no discurso científico tradicional. Isso ocorre devido à característica do blog de ser um espaço delineado para a prática de si, por meio da exposição de elementos privados em um fórum público (MILLER; SHEPERD, 2004). Na figura 4, essa prática de si aparece no modo como o conteúdo molda-se como um diário do cientista, no qual esse sujeito pode expressar sua opinião e contar sobre sua rotina de laboratório e de pesquisa.



Figura 4 – Diário do cientista blogueiro.

Fonte: <http://scienceblogs.com.br/vqeb/2012/02/diario-de-um-biologo--segunda-13022012-assembleia/>.

A informalidade do cientista blogueiro se expressa no conteúdo dos blogs por meio da construção de uma imagem de si relacionada a elementos que têm pouca relação com as práticas de laboratório e a objetividade do discurso científico. Antes de ter apenas uma especialização restrita e comunicação entre pares, esse sujeito agrega ao seu perfil elementos de entreteni-

mento e humor para comunicar ciência e se representar na rede. No blog Crônica das Moscas, por exemplo, o blogueiro descreve-se de modo informal e divertido (figura 5), utilizando expressões de linguagem (“atravessando os tijolos moleculares da vida”) (“estou lutando para compreender”), (“o som e a fúria do organismo vivo”). Essa linguagem poética, que aparece também no modo como o enunciador define o seu blog (“a prosa e o verso desse espaço”), dificilmente seria utilizada na descrição desse pesquisador em outros espaços enunciativos da instituição científica, como a plataforma do currículo lattes.

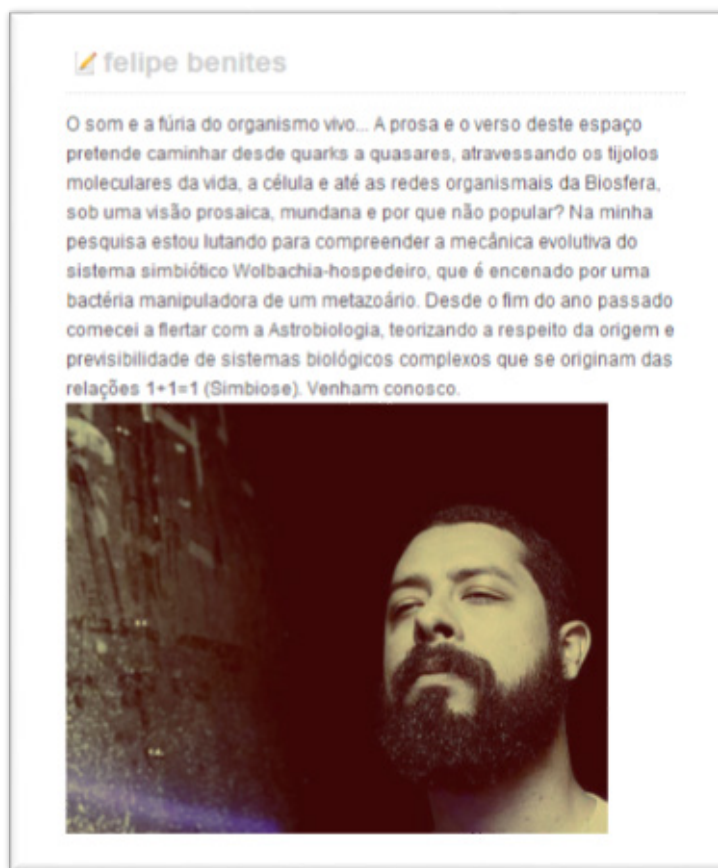


Figura 5– Perfil informal do cientista blogueiro

Fonte: <http://scienceblogs.com.br/cronicamoscas/>

A partir desses exemplos e de outros tantos podemos lançar a hipótese de que os blogs escritos por cientistas conformam diferentes espaços de enunciação para esses sujeitos, construindo outros modos de subjetivação do cientista, que começa a ser vinculado ao *mundo da vida*. Esse último é representado pela capacidade de o cientista assumir diversas faces, a depender dos elementos utilizados e dos modos distintos de utilização dos blogs. Ora ele é a pessoa que desabafa sobre o seu dia-a-dia e a sua rotina de trabalho, ora é a neurocientista que promove suas pesquisas, ora é o prosador e poeta que escreve sobre ciência de um modo informal.

3.2. A LÓGICA DA REFLEXIVIDADE

A existência de textos nos quais se fala sobre a prática científica e sobre si mesmo no conteúdo dos blogs pode ser interpretada como um indício de mudanças significativas nas relações entre sujeito-cientista e ciência. O sujeito-cientista, que escrevia relatórios de pesquisa formais utilizando uma linguagem objetiva, passa a textualizar suas emoções e críticas ao sistema científico, mostrando aspectos subjetivos escondidos do discurso científico tradicional. As relações entre instituição e sujeito-cientista passam a operar numa lógica de reflexividade, o que pode ser visto na própria construção enunciativa dos blogs, que servem como espaços de expressão e reflexão para esse sujeito.

Em seus escritos, Baudouin Jurdant (2006a) associa a noção de reflexividade ao uso que o sujeito faz da língua ao se expressar. Antes de ser uma simples modalidade de tomada de consciência ou de apropriação por reflexão, ela remete ao uso da fala, e constitui-se num efeito de clivagem do sujeito falante no momento enunciativo. Sujeito falante e sujeito da enunciação coincidiriam, num processo que transforma o primeiro em um objeto de sua enunciação ao falar de si mesmo. Nos blogs, essa dinâmica pode ser observada no momento em que o enunciador fala de si mesmo, de suas práticas de pesquisa e de seu cotidiano no laboratório; fala sobre a instituição científica e o sistema científico e fala da ciência em si.

No primeiro caso, a reflexividade se faz por meio da lógica do olhar para o sujeito-cientista, por meio da prática de escrever sobre si mesmo, abordando suas dúvidas existenciais e ques-

tões identitárias (*quem sou eu?*). Trata-se de uma prática psicologizante que se aproxima, em alguns momentos, dos relatos escritos em diários pessoais. Ela aparece marcada no discurso por meio de construções discursivas que relacionam a prática diária e o modo de pensamento do enunciador à posição de cientista, em fragmentos de textos que ele se assume como esse profissional.

Por vezes, abre-se espaços de reflexão sobre atividades e modos de ser cientista que não são devidamente debatidas em outras esferas comunicacionais do campo científico, como a reflexão sobre os motivos do cientista blogar (figura 6) ou de realizar outras atividades de divulgação científica. Nesse sentido, além de refletir sobre as atividades científicas desenvolvidas dentro do laboratório, o cientista blogueiro ocupa o blog como espaço de reflexão e defesa da sua identidade de divulgador de ciências.



Figura 6 - Post exemplifica blog como espaço de reflexão

Fonte: Você que é biólogo... Disponível em: <http://scienceblogs.com.br/vqeb/2012/07/porque-eu-tenho-escrever-um-blog/>. Acesso em: 12 de outubro de 2013.

De outra maneira, a reflexividade se faz presente também quando se fala do sistema científico e da ciência, processos que posicionam, respectivamente, a instituição científica e a ciência como objeto do dizer. No primeiro caso, o enunciador assume o papel de sujeito institucional que critica o sistema científico e suas pesquisas. Ao configurar-se por meio do registro opinativo e de tons de expressão de si acentuados, esses textos possibilitam também ao enunciador refletir sobre sua tomada de posição e as situações que critica. A lógica é a de olhar para a estrutura científica, refletir e criticar as lógicas sociais e econômicas de funcionamento do campo. Assim como no outro caso, esse exercício de reflexão possibilita ao sujeito-cientista pensar sobre sua inserção no universo científico, já que ele escreve sobre o cenário em que se engaja em práticas científicas.

No último caso, o falar da ciência traria como objeto discursivo o produto científico, ou seja, as pesquisas científicas, as teorias que vem sendo discutidas, etc. Aqui, a reflexividade emerge como uma forma de representar e pensar a ciência e seus produtos, abordando sua importância social e prática. Esse tipo de conteúdo aproxima-se dos conteúdos de divulgação científica, atividade que, segundo defende Jurdant (2006b), possui a função reflexiva da instituição científica como função primordial.

Para Jurdant (2006b), as práticas de divulgação da ciência provêm de uma necessidade reflexiva que se faria sentir tanto na consciência do especialista divulgador, quanto no funcionamento das sociedades científicas. Sobre o primeiro aspecto, Jurdant cita o exemplo do testemunho do físico Michel Crozon, que teria usado as seguintes palavras para responder a uma pergunta durante uma conferência em Paris, em 2001, sobre divulgação: “Divulgo para melhor compreender o que faço”. A divulgação seria uma forma de restituir uma reflexividade inexistente no discurso científico e nas atividades do cientista que não precisa pensar sobre a dimensão paradigmática nem representativa da sua atividade enquanto faz ciência.

Outro motivo relacionado ao déficit reflexivo do campo científico seria o modo como a ciência faz uso da linguagem, processo que Jurdant (2006a; 2006b) nomeia de escamoteação

sistemática da enunciação. Trata-se do uso de uma escrita que impõe um distanciamento entre a enunciação e o enunciado, ao fazer referência apenas ao último. Como comenta o pesquisador, a escrita científica seria uma escrita sem sujeito que apaga suas marcas da situação da enunciação, o que acaba criando um sentido de universalidade do discurso científico e um sentimento de comunidade entre as pessoas que dominam a sua linguagem. Ora, o fato de ter-se fundado por meio da escrita e dessa escamoteação da enunciação mostra-nos que a ciência escapa do domínio da formação discursiva da reflexividade.

A divulgação científica delinea-se como uma prática que poderia reintegrar a ciência no ambiente sociocultural da qual foi apartada historicamente. Ela trabalharia a reflexividade das ciências a partir da sua submissão às exigências reflexivas da fala, dinâmica explicada no seguinte trecho:

Se é verdade que a língua proporciona a experiência da reflexividade somente em sua dimensão oral, e se é verdade que as comunidades científicas ressentem-se dessa exigência em nome da necessidade de sua integração sociocultural, então poderemos compreender que a divulgação tenha surgido como um mecanismo de “apropriação oral” da Ciência, a qual, não devemos esquecer, é desde o início, e antes de tudo, escrita. A divulgação teria, assim, como objetivo essencial “fazer falar” a Ciência, o que implica, ao mesmo tempo, sua integração na língua comum e o privilégio que ela concede à relação entre ciência e realidade, entre as palavras e as coisas (JURDANT, 2006b, p. 55).

A partir desse contexto, podemos compreender a importância da discursivização da ciência para a prática científica. Essa dinâmica, engendrada pelo discurso de divulgação científica e trabalhada nos blogs escritos por pesquisadores, traria a possibilidade de integração da ciência à cultura contemporânea. Ao modificar o modo de textualização e reflexão sobre a prática científica e a ciência, esse processo também transformaria as relações entre cientista e instituição científica, aproximando essas esferas, definindo a emergência de outras subjetividades sob a lógica da reflexividade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, neste texto, as reflexões-base que desenvolvemos no decorrer da nossa tese de doutoramento, sobre os espaços de enunciação dos cientistas blogueiros. Essas envolveram pensar nas mudanças sociais e discursivas que a emergência dos blogs na comunidade científica poderia indicar, nos focando, principalmente, nas modificações emergentes nas relações entre cientista, instituição científica e ciência. Para isso, além das referências bibliográficas de autores como Foucault e Jurdant, utilizamos também uma análise do conteúdo dos blogs escritos por pesquisadores feita previamente.

A partir do nosso referencial teórico, podemos vislumbrar modificações nas formas de subjetivação do cientista, que pode expressar suas opiniões e visões de mundo nos blogs, tratando de temáticas como as suas experiências pessoais, a instituição e o sistema científico e outros assuntos que não são necessariamente sobre o universo científico. Essa subjetivação relaciona-se à lógica da reflexividade e produz transformações nas relações entre sujeito-cientista e instituição científica.

A importância de estudar os blogs como meios de comunicação que transformam tanto a imagem do cientista como da instituição científica deve-se ao fato de sua linguagem informal possibilitar uma renovação dos contratos comunicativos da ciência e da divulgação científica com o seu público, atraindo novos leitores. Assim, ao mesmo tempo em que atuam como espaços de restituição de reflexividade para os cientistas, esses dispositivos também servem como espaços de visibilidade da ciência e do cientista, auxiliando na perpetuação do espaço social da atividade científica.

REFERÊNCIAS

- Allard, L. (2009). Pragmatique de l'internet mobile. Technologies de soi et culture du transfert. *Technologies numériques du soi et (co-) constructions identitaires*, Paris: L'Harmattan, p.60-74.
- Allard, L. (2007). Blogs, Podcasts, Tags, Mashups, Cartographies, Locative Medias: Le tournant expressiviste du web, *Médiamorphoses*, nº 21, p.57-62.
- Bakhtin, M. (2010[1929]). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec.
- Bernal, J. (1981 [1954]). *Science in History*, Vol.1: The emergence of science. Cambridge, MA: MIT Press. 372p.
- Castelfranchi, Y. (2010). Por que comunicar temas de ciência e tecnologia ao público? (Muitas respostas óbvias... mais uma necessária). In: Massarani, L. (coord.). *Jornalismo e ciência: uma perspectiva ibero-americana*. Rio de Janeiro: Fiocruz / COC / Museu da Vida. P.13-21.
- Japiassú, H. (1982). *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Japiassú, H. (1975). *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago.
- Jurdant, B. (2006a). Ecriture, réflexivité, scientificité. *Sciences de la société*, Toulouse, n.67, pp.131-143.
- _____. (2006b). Falar ciência? In: VOGT, C. (org). *Cultura Científica: desafios*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, p.44-55.
- Fagundes, V. (2013). *Blogs de ciência: comunicação, participação e as rachaduras na Torre de Marfim*. 2013. 180f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP.
- Fausto Neto, A. (2008). *Fragmentos de uma 'analítica' da midiaticização*. Revista Matrizes, São Leopoldo, n.2, p. 89-105.
- Flores, N. M. (2013). *Blogs de ciência: práticas de cuidado de si do cientista contemporâneo*. Animus (Santa Maria. Online). V.12, p.1-15.
- Flores, N.; Gomes, I. (2014). *Science communication in blogs of scientists: reflexivity and collaboration*. 13th Public Communication of Science and Technology Conference, em Salvador, Bahia, Brasil.

Foucault, M. (1982). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.

_____(1966). *Les mots et les choses*. Paris: Éditions Gallimard

_____(1971). *L'ordre du discours*. Paris: Éditions Gallimard.

Komesu, F. (2005) *Entre o público e o privado: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de blogs da internet*. 261p. Tese Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Levy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Ed.34.

Miller, C. (2009). *Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia*. Organização: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J.C; tradução e adaptação: HOFFNAGEL, J.C. (et al.). Recife: Ed. Universitária da UFPE.

Miller, C.; Sheperd, D. (2004). Blogging as a Social Action: A Genre Analysis of the Weblog. In: GURAK, L (et al.) (eds). *Into the Blogosphere: Rhetoric, Community and Culture of Weblogs*.

Monteiro, M.G. (2006). *O cientista, a imprensa e a comunicação pública da ciência*. UNIrevista, Unisinos, RS, v.1, n.3, jul., p.1-12.

Recuero, R. (2010). Fluxos de informação e capital social nos Weblogs. En: Steffen, C.; Pozenato, K. (Org.). *Mídia, cultura e contemporaneidade*. 1 ed. Caxias do Sul: EDUCS, p. 117-142.

Santos, B. (2006). *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez.

Shirky, C. (2011). *A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado*. Rio de Janeiro: Zahar.

Taylor, C. (1996). *Sources of the self: the making of the modern identity*. United States of America: Harvard University Press.

Thompson, J. (2008) A nova visibilidade. *Matrizes*. São Paulo, n.2, p.15-38.

Ziman, J. (2000). *Real science: what it is, and what it means*. Reino Unido: Cambridge University Press.

Marcas deíticas da presença do locutor no discurso científico. Dissertações de mestrado apresentados na Universidade do Minho

**MARQUES, MARIA
ALDINA**
mamarques@ilch.uminho.pt

Professora auxiliar
ILCH/CEHUM – U. Minho

RAMOS, RUI
rlr@ie.uminho.pt

Professor auxiliar
IE/CIEC – U. Minho

PALAVRAS-CHAVE:
discurso científico;
dêixis pessoal;
marcas discursivas;
subjetividade;
objetividade.

RESUMO: O objetivo deste trabalho é a análise das marcas deíticas da presença do locutor no seu discurso em dissertações de mestrado que têm o discurso como objeto. A dissertação de mestrado enquanto género do discurso científico-académico apresenta um carácter híbrido, que conjuga características do discurso científico e do discurso académico. Num quadro comunicativo complexo, sobressai o facto de ser um discurso sujeito a avaliação, que compreende a defesa presencial perante um júri de especialistas.

Tendo por base uma perspectiva teórica discursivo-enunciativa, pretendemos analisar as marcas da construção do locutor a partir das categorias deíticas pessoais. Nomeadamente, pretendemos: analisar a opção pelo uso dos pronomes pessoais/possessivos de primeira pessoa, explicitamente presentes ou lexicalizados nas desinências verbais; analisar os locais de ocorrência da dêixis pessoal tendo em conta o plano textual e o contexto local ou cotexto e, ainda, a coocorrência com outras marcas de subjetividade, designadamente verbos de opinião. Para além do inventário de ocorrências, de natureza mais quantitativa, interessa-nos relacionar as categorias deíticas com a questão da subjetividade; nomeadamente, ter em consideração o processo de desinscrição enunciativa por uso genérico dos deíticos.

KEYWORDS:
scientific discourse;
personal deixis;
discursive marks;
subjectivity;
objectivity.

ABSTRACT: We aim at analysing the deictic marks of the author's presence in his speech, in master dissertations that have discourse as object of research. The master dissertation as a genre of scientific and academic discourse has a hybrid character, combining features of scientific discourse and academic discourse. In a complex communicative framework, stands the fact that it is a discourse genre submitted to evaluation, comprising a master's thesis defence before a jury of experts. Within a theoretical perspective of discourse analysis and enunciation, we intend to analyse the

personal deictic categories as marks of the authors' inscription in their own discourse. In particular, we intend to analyse the author's choice of first person personal / possessive pronouns, present or explicitly lexicalized on verbal morphology; the occurrences of personal deixis in a macro and local context; and finally, the co-occurrence of those pronouns with other marks of subjectivity, namely, verbs of opinion. In addition to the inventory of occurrences, of more quantitative nature, we aim at relating the deictic categories and the overall issue of subjectivity in discourse.

1. INTRODUÇÃO

As características dos géneros que integram o discurso científico em Portugal têm sido pouco analisadas, o que tem implicações, a nosso ver, na complexidade do que é fazer ciência enquanto prática social.

De facto, os discursos científicos produzidos pelos investigadores são particularmente importantes enquanto são formas de construção do conhecimento e não meros meios de divulgação do conhecimento¹. Esta é uma questão que decorre da própria natureza da linguagem, que não descreve o mundo, antes constrói uma representação do mundo. Mas é sobretudo uma questão fundamental do discurso científico, que contesta concepções tradicionais, que secundarizam o discurso relativamente à investigação.²

Para Reutner (2010: 80), radica neste “...concept d’un langage clair et transparent qui dirige le regard du locuteur directement vers les faits scientifiques” o apagamento do locutor da superfície discursiva, a que aliás a autora se refere como “le tabou du moi”, ao serviço de um *ethos* de modéstia que, como afirma, remonta a Kant.

A necessária presença do locutor, porque não há discursos objetivos, apenas há, como refere Rabatel (2004), discursos objetivantes, tem implicações acrescidas na organização enunciativa dos discursos quando estes são determinados por uma “pretensão de verdade”, universalizante, como é o caso do discurso científico.

Tal não significa que este perca ou deva perder as características que o definem. As características objetivas, que não se confinam à problemática da presença/ausência do locutor, devem antes ser tomadas como estratégias ao serviço da construção discursiva do conhecimento científico, que integra, nomeadamente, objetivos persuasivos. Hyland (2008: 4) é claro nessa prevenção:

1. Hyland (2008: 3) refere esta atitude, segundo a qual “The text is merely the channel through which scientists report observable facts.” E opõe -lhe o facto de que “...there is always going to be at least one interpretation for research data and the fact we can have these competing explanations shifts attention away from the lab or the library to the ways that academics argue their claims. We have to look for proof in textual practice for producing agreement.”

2. Para Hyland (2008), esta concepção de transparência da língua, instrumento de difusão da ciência, estará na base da desconsideração do ensino dos géneros científicos no ensino superior.

At the heart of academic persuasion, then, writers' attempts to anticipate possible negative reactions to their claims. To do this *they must display familiarity with the persuasive practices of their discipline, encoding ideas, employing warrants, and framing arguments in ways that their potential audience will find most convincing. They also have to convey their credibility by establishing a professionally acceptable persona and an appropriate attitude, both to their readers and their arguments.*

A nossa investigação, ainda em desenvolvimento, pretende precisamente analisar as marcas deíticas da presença do locutor no seu discurso, em dissertações integradas em mestrados em Análise do Discurso e concluídas entre 2005 e 2013 na Universidade do Minho, bem como o confronto com outras dissertações de mestrado, produzidas noutras universidades portuguesas e que têm a linguagem e os discursos como objeto de pesquisa.

A *dissertação de mestrado* enquanto género do discurso científico-académico³ apresenta um carácter híbrido, que conjuga características do discurso científico com características do discurso académico, duas áreas discursivas cujos géneros mostram um alto grau de ritualização. Num quadro comunicativo complexo, sobressai o facto de se tratar de um discurso sujeito a avaliação (que sendo inerente ao ato de comunicação, tem neste caso um momento de avaliação explícita), que compreende a prova presencial perante um júri de especialistas, constituindo-se, simultaneamente, como um dos primeiros textos científicos a serem realizadas por qualquer investigador e/ou, no modelo de Bolonha, a prova académica final do segundo ciclo de estudos universitários. Assim, sobressai a especificidade do locutor, que assume o papel social de jovem investigador e finalista de um ciclo do ensino universitário. Legitimar a sua imagem, na interseção de duas áreas de atividade da linguagem verbal, a área académica com a área da investigação científica, é um objetivo central e unificador do locutor, tendo em conta que, em ambas, ele se constrói enquanto “aprendiz”.

Dado que decorrem de práticas sociais linguísticas, os géneros discursivos são modos de dizer socio-historicamente situados. Por isso, consideramos que os géneros científicos e, em particular, as dissertações de mestrado, não são independentes de tradições científicas, linguísticas e culturais em que se inserem e que determinam diferentes estilos de género⁴.

3. As designações encontradas nos autores que trabalham esta área são um pouco flutuantes: género científico, género académico, género científico-académico. Consideramos que género científico e género académico divergem em parâmetros fundamentais. E o género científico já não é exclusivo da comunidade académica.

4. Hyland (2008: 200) faz referência a esta interligação texto-contexto: “The presence or absence of explicit author reference is a conscious choice by writers to adopt a particular stance and disciplinary-situated authorial identity.”

Mais ainda, colocamos como hipótese de partida algo semelhante ao que Fanny Rinck (2010: 101) propõe para a análise dos discursos de doutorandos: «... les doctorants, en tant que novices, ont besoin de se conformer davantage aux conventions du champ académique et à une image canonique du genre de l'article». *Mutatis mutandis*, esta necessidade de legitimação faz prever uma hiperprodução de estruturas caracterizadoras do género, ritualizadas, ao serviço da construção do locutor, no papel social de estudante-investigador.

1.1. OBJETIVOS

Tendo por base o quadro comunicativo que acima se estabelece, pretendemos analisar as marcas da construção do locutor a partir das categorias deícticas pessoais, em dissertações de mestrado. As condições de construção deste género textual, prototipicamente da responsabilidade de um estudante e investigador iniciante, determinam o nosso quadro de análise.

Nomeadamente, pretendemos analisar:

- as categorias da dêixis pessoal usadas na construção discursiva do locutor;
- a opção pelo uso de marcas de primeira pessoa, singular e plural, explicitamente presentes (eu, me, mim, meu, minha, nos, nós, se, ...) ou lexicalizadas nas desinências verbais;
- os locais de ocorrência da dêixis pessoal tendo em conta o plano textual e o contexto local ou cotexto;
- a relação das categorias deícticas com a questão da subjetividade, nomeadamente, pela consideração do processo de desinscrição enunciativa por uso genérico dos deícticos;
- a dêixis e as suas funções pragmático-discursivas: a construção da imagem do locutor;
- numa perspetiva comparativa, as “tradições de escrita” em diferentes áreas das Ciências Sociais e Humanas e em diferentes instituições de ensino superior.

2. QUADRO TEÓRICO E METODOLÓGICO

O discurso académico enquanto objeto de investigação tem já uma “longa” tradição, ou melhor, longas tradições quer de filiação anglófona, na área das linguagens especializadas (English for Specific Purposes), quer francófona, esta estreitamente ligada à análise dos discursos, e em particular à linguística da enunciação. Se na vertente anglófona, e no que concerne ao estudo do discurso académico, são fundamentais os trabalhos de Swales (1990, 2004) e Hyland (1996, 2005), a corrente francófona tem em Grossmann (2010, 2014), Castelló *et al.* (2011), Rinck *et al.* (2006), Grossmann & Tutin (2010) ou ainda ou ainda Fløttum (2004), para citar apenas alguns autores e obras, um conjunto de investigadores que determinam o núcleo dos estudos na área. As investigações realizadas no quadro da análise dos discursos e, particularmente, da linguística da enunciação, constituem um quadro teórico-metodológico alargado, de que salientamos os trabalhos de Benveniste (1974), Kerbrat-Orecchioni (1980), Ducrot (1984), Fonseca (1992), Maingueneau (1998), Moirand (2005), entre outros.

2.1. A PERSPETIVA ENUNCIATIVA-PRAGMÁTICA QUE A ANÁLISE DOS DISCURSOS PRIVILEGIA

Cientes dos contributos dos diversos autores que acabámos de elencar, abordaremos a questão da construção da imagem do locutor, no uso da dêixis pessoal, a partir de uma perspetiva enunciativo-discursiva, assumindo, como refere Fonseca (1992), a centralidade da enunciação na organização dos discursos.

A dêixis constitui a categoria mais básica, o modo nuclear de construção do *eu* e do *outro*. O compromisso do locutor com o conteúdo do seu dizer, ainda que marcado por diferentes processos linguístico-discursivos, passa necessariamente pela dêixis, porque a referenciação se constrói a partir da enunciação.

Em conexão com o trabalho de Benveniste (1974) sobre o *aparelho formal da enunciação*, damos particular realce aos desenvolvimentos teóricos relativos à polifonia linguística e/ou

dialogismo, que remontam aos trabalhos de Bakhtine (1984). Em particular, salientamos os trabalhos de Vion (2000, 2005) e Rabatel (2004), entre outros, sobre o apagamento enunciativo⁵.

Abordamos, portanto, a dêixis no quadro dos géneros discursivos (uma vertente de análise também devedora de Bakhtine)⁶. As escolhas linguísticas e discursivas dependem, entre outros fatores, do género discursivo que, sobretudo nos géneros mais ritualizados, prevê uma determinada imagem de locutor. Existe, assim, um “*ethos* de género”, isto é, a imagem do locutor que o género prevê quer nos modos de dizer - que regula -, quer nos conteúdos que privilegia. Na dissertação de mestrado, tomámos como *ethos* de género a imagem de um estudante-investigador que procura a aceitação nas comunidades académica e científica⁷.

Quanto à metodologia usada, recolhemos todas as ocorrências das marcas deícticas, organizadas nas categorias:

- EU (eu, me, mim, meu + formas verbais de primeira pessoa do singular (1^ap/s)) ;
- NÓS (nós, nos, nosso, nossa + formas verbais de primeira pessoa do plural (1^ap/pl));
- SE, como pronome indeterminado ou como marca de estrutura passiva, ambos substituíveis por formas pronominais de primeira pessoa (...metade dos enunciados em que apenas se observou um acento.../... metade dos enunciados em que apenas *observámos* um acento.../... metade dos enunciados em que apenas *observei* um acento...),

Não é, portanto, uma análise exaustiva da presença do locutor no seu discurso. Nomeadamente, ficam por abordar questões relativas à ocorrência de:

- estruturas passivas (“Assim, *foi* feita uma distinção entre constituintes-alvo...”).
- estruturas unipessoais (“...*importa*, antes de mais, referir que esta foi realizada no *Praat*...”)
- nominalizações (“A *selecção desta edição* foi, em parte, aleatória”).

5. Outras categorias marcam a subjetividade/presença do locutor no discurso, em função de restrições várias, em particular do género discursivo escolhido.

6. O género, como categoria descritiva, é um conceito fundamental para a análise dos discursos; articula o discurso e a língua, porque é no discurso, na língua em uso como prática social, regulada pelo género, que se pode compreender a organização do sistema.

7. Como a determinação do discurso pelo género não é absoluta – de facto, o género é constituído por cristalizações temporárias, – o *ethos* de género, tal como o apresentamos, será sempre uma hipótese a confirmar.

Em todos estes casos, é possível substituir estas estruturas por outras com o pronome pessoal de primeira pessoa (singular ou plural): “Assim, fiz/fizemos uma distinção entre constituintes-alvo...”; Quero/queremos referir, antes de mais, que esta foi realizada no Praat...”; “Fiz/fizemos a seleção, em parte, aleatória da edição...”

Tendo em conta o pressuposto teórico de que o sentido é contextual, e que, por conseguinte, a construção dos referentes discursivos se dá em contexto, nomeadamente na relação com vetores semânticos aí ativados, organizámos as ocorrências de NÓS em categorias que têm como valores polares de um *continuum*, o traço [-genérico], representado por EU face ao traço [+genérico] representado por SE⁸. Um teste de substituição permitiu-nos evidenciar o predomínio de cada valor semântico. Este eixo semântico da genericidade cruza-se com o da pluralidade, também marcado por uma gradação entre dois polos e referido como [\pm plural]. Na construção de um referente plural, as especificidades do género discursivo permitem, desde logo, ativar como referente quer a comunidade científica (e mesmo a comunidade social em que o locutor-investigador se insere) no seu conjunto, quer uma comunidade mais restrita que integra o locutor e o(s) alocutário(s) ratificados, que se reúnem presencialmente no momento das provas públicas. Como referido, a aplicação do teste de substituição permitiu confirmar esses valores.

2.2. CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E METODOLOGIA DE ANÁLISE

As Ciências da Linguagem têm um lugar que poderemos considerar quantitativamente modesto, no quadro do ensino universitário português. De facto, são poucos os alunos que frequentam os mestrados desta área, em Portugal, e, neste aspeto, a Universidade do Minho não constitui uma exceção. Como resultado desta situação, as dissertações de mestrado que integram as categorias que pré-definimos não só são em número reduzido, o que poderia ser considerado como causa de viés na investigação, como foram da responsabilidade do mesmo orientador. Com vista a ultrapassar esta limitação, decidimos incorporar uma vertente de comparação com outras dissertações da área das Ciências Humanas e Sociais, quer da Universidade do

8. Com a adoção do termo “traço” não está em causa uma opção pela análise componencial ou sémica, mas tão só a designação de eixos semânticos que permitem descrever os funcionamentos em análise.

Minho, quer de outras universidades portuguesas; todas as dissertações selecionadas têm os discursos como objeto de estudo. O conjunto selecionado é constituído por seis dissertações de mestrado, disponíveis *online*, assim distribuídas e numeradas:

- 2 dissertações da área das Ciências da Linguagem, apresentadas na Universidade do Minho: (1) *Estratégias de argumentação e construção da imagem pessoal no debate político televisivo* (2005); (2) *Um Certo Olhar: polifonia e modalização na Tertúlia radiofónica* (2009);

- 1 dissertação em Ciências da Comunicação, defendida na Universidade do Minho: (3) *Jornalismo de Saúde: Prevenir ou Remediar? Análise dos textos de saúde dos jornais: Público, Jornal de Notícias e Expresso de 2011* (2012);

- 1 dissertação em Ciências da Educação, também da Universidade do Minho: (4) *O Papel da Escrita na Construção das Aprendizagens: Perceções e Conceções dos Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico*, defendidas na UM;

- 2 dissertações realizadas noutras instituições universitárias portuguesas; na Universidade Nova de Lisboa, no âmbito do mestrado em Ciência Política e na Universidade de Lisboa, no mestrado em Linguística, respetivamente: (5) *As Estratégias Argumentativas no Discurso Político Eleitoral: o Caso das Eleições Legislativas de 2011* (2013) e (6) *Parâmetros de Qualidade no Discurso Público Argumentativo: Paralelismo por Contraste e Carisma* (2012).

É óbvio que a relativa carência de dissertações, que acima apontámos, constitui, desde já, uma limitação do nosso estudo e aponta a necessidade de confirmar os dados a partir de um *corpus* mais amplo. Os resultados a que chegámos são por isso a tomar como tendências.

Adotámos uma perspetiva qualitativa, ainda que com atenção a dimensões quantitativas. De facto, queremos salientar que, na recolha das ocorrências que realizámos, mais do que o número exato, é importante considerar o contexto, quer ao nível microestrutural, do contexto imediato, constituído pelo enunciado em que ocorre o item considerado, quer ao nível macroestrutural do plano de texto. A este nível, tivemos em consideração a organização da dissertação em subcapítulos ou secções. O carácter fortemente ritualizado deste género discursivo

justifica a homogeneidade elevada, ainda que não total, da estruturação do texto nas seguintes partes, que podem não estar explicitamente designadas como tal, mas cujo conteúdo permite a integração num único plano textual: *Agradecimentos; Resumo; Introdução; Quadro teórico e metodológico; Análise; Conclusões.*

3. CONSTRUÇÃO DO LOCUTOR EM DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E FORMAS DEÍTICAS

A análise da construção da imagem do locutor a partir das ocorrências da dêixis pessoal pôs em destaque as categorias pronominais *eu, me, mim, nós, nos*, além dos possessivos, mas também as categorias verbais, dadas as características do Português. A presença do locutor no discurso é dinâmica, ou instável, dependendo da perspetiva; este assume responsabilidades diversas face ao conteúdo do seu dizer e constrói relações diferentes com os interlocutores. *EU* e *SE* confirmam-se como duas categorias polares, entre a presença explícita do locutor individual, que se responsabiliza pelo seu enunciado, e a sua desinscrição operada em formas variadas e gradativas que passa por diferentes usos de *NÓS*.

Da análise realizada, apresentamos, em síntese, o número de ocorrências de pronomes pessoais, possessivos e formas verbais de primeira pessoa, em função da localização no plano de texto:

	Agradecimentos	Resumo	Introdução p.1-4	Quadro teórico e metodológico p.5-38	Análise p.39-121	Conclusões p.122-126
Eu/me/mi m	2	-	-	-	-	-
meu/minha	9	-	-	-	-	-
nós	-	-	1	1	-	-
nos	-	2	5	4	-	-
nosso/noss a	-	1	9	26	-	-
verbos 1²/s	7	-		-	-	-
verbos 1²/pl	-	1	11	18	82	6
se	-	-	-	<i>21</i>	<i>11</i>	-

Quadro com a totalidade de ocorrências registadas - *Dissertação (1)*

Quadro com a totalidade de ocorrências registadas - *Dissertação (2)*

	Agradecimentos	Resumo	Introdução p.1-8	Quadro teórico e metodológico p.9-47	Análise p.48-107	Conclusões p.108-109
Eu/me/mi m	<i>7</i>	-	-	-	-	-
meu/minha	<i>2</i>	-	-	-	-	-
Nós	-	-	-	<i>2</i>	-	-
nos	-	<i>1</i>	<i>11</i>	<i>29</i>	<i>26</i>	<i>6</i>
nosso/nossa		<i>1</i>	<i>8</i>	<i>29</i>	<i>21</i>	<i>2</i>
Verbos 1^a/s	<i>3</i>	-	-	-	-	-
Verbos 1^a/pl	-	<i>6</i>	<i>36</i>	<i>110</i>	<i>173</i>	<i>17</i>
se	-	-	-	<i>19</i>	<i>11</i>	<i>1</i>

MARQUES, MARIA ALDINA & RAMOS, RUI; MARCAS DEÍTICAS DA PRESENÇA DO LOCUTOR NO DISCURSO CIENTÍFICO.
 DISSERTAÇÕES DE MESTRADO APRESENTADAS NA UNIVERSIDADE DO MINHO
 REDIS: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO, Nº 4 ANO 2015, PP. 144-168

	Agradecimentos	Resumo	Introdução p.9-26	Quadro teórico e metodológico p.27-42	Análise p.43-71	Conclusões p.72-83
Eu/me/mim	<i>2</i>	-	-	-	-	-
meu/minha	<i>4</i>			<i>1</i>		
Nós	-	-	-	-	-	-
nos		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>5</i>	-	-
nosso/nossa	-	-	-	-	-	-
Verbos 1^a/s	<i>1</i>		<i>6</i>	-	-	-
Verbos 1^a/pl	-	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>17</i>	<i>23</i>	<i>1</i>
se	-	-	<i>7</i>	<i>13</i>	<i>60</i>	<i>51</i>

Quadro com a totalidade de ocorrências registadas - *Dissertação (3)*

Quadro com a totalidade de ocorrências registadas - *Dissertação (4)*

	Agradecimentos	Resumo	Introdução p.13-22	Quadro teórico e metodológico p.23-72	Análise p.73-106	Conclusões p.107-112
Eu/me/mim	<i>3</i>	-	-	-	-	-
meu/minha	<i>3</i>	-	-	-	-	-
Nós	-	-	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	-
nos	-	-	-			<i>2</i>
nosso/nossa	-		-	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
Verbos 1^ª/s	-	-	-	-	-	
Verbos 1^ª/pl	-	<i>1</i>	<i>3</i>	<i>13</i>	<i>24</i>	<i>6</i>
se	-	-	<i>6</i>	<i>21</i>	<i>10</i>	<i>1</i>

	Agradecimentos pp. ii	Resumo pp. iii	Introdução pp. 1-6	Quadro teórico e metodológico pp. 7-60	Análise pp. 61-112	Conclusões pp. 112-118
Eu/me	-	-	-	-	-	-
meu/minha	-	-	-	-	-	-
nós	-	-	2	8	3	1
nos	-	2	6	42	15	10
nosso/nossa	-	3	19	45	18	21
verbos 1^a/s	-	-	-	-	-	-
verbos 1^a/pl	-	2	38	201	108	43
se	-	-	4	14	8	4

Quadro com a totalidade de ocorrências registadas - *Dissertação (5)*

Quadro com a totalidade de ocorrências registadas - *Dissertação (6)*

	Agradecimentos p.2-3	Resumo	Introdução p.11-13	Quadro teórico e metodológico p.14-72	Análise p.73-89	Conclusões p.90-109
Eu/me/mim	<i>19</i>	-	-	-	-	-
meu/minha	<i>13</i>	-	-	-	-	-
Nós	-	-	-	-	-	-
nos	-	-	-	-	-	-
nosso/nossa	-	-	-	-	-	-
Verbos 1ª/s	<i>3</i>	-	-	-	-	-
Verbos 1ª/pl	<i>1</i>	-	-	-	-	-
se	-	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>176</i>	<i>128</i>	<i>4</i>

A análise dos quadros faz sobressair algumas linhas de leitura que passamos a apresentar:

1. A forma deítica *EU* (eu, me, mim, meu(s), minha(s), formas verbais de 1ªp/s), com apenas 78 ocorrências, tem um lugar restrito nas dissertações de mestrado analisadas, ainda que ocorra em cinco das seis analisadas. Acresce, ainda, que são formas que estão confinadas à secção de *Agradecimentos*. Ressalve-se, no entanto, que numa das dissertações analisadas ocorrem formas de 1ªp/s na *Introdução* (6 ocorrências) e no *Quadro teórico e metodológico* (1 ocorrência), o que introduz um elemento dissonante face à globalidade desta dissertação, que privilegia a ocorrência de *NÓS* (43 ocorrências) e *SE* (131 ocorrências). Quanto à *Introdução*, há

uma dispersão entre *EU* (seis ocorrências), *NÓS* (3 ocorrências) e *SE* (7 ocorrências); na secção relativa ao *Quadro teórico*, o “mapa” global é diverso, com apenas 1 ocorrência de *EU*, 22 de *NÓS* e 13 de *SE*.

2. Sobressai a quase ausência de *Nós* face às ocorrências de *Nos*. De facto, há apenas um total de 25 ocorrências de *Nós* face a 169 de *Nos*, nas seis dissertações.

A diferença registada permite colocar a possibilidade de agregar estas ocorrências, de *Nos*, a um locutor mais “recetivo”, pelas funções semânticas que o pronome assume de objeto ou destinatário, face a uma prototípica função agentiva de *Nós*. Estaríamos assim perante uma marca de um *ethos* de recetividade, isto é, o *ethos* de aprendiz.

Observando a distribuição pelas diferentes partes do plano textual, damo-nos conta de que é no *Quadro teórico e Metodológico* que se concentram as ocorrências de *Nos*. Coloca-se assim a hipótese de a ocorrência do pronome estar ligada ao tema e objetivos desta parte do plano, em que o locutor-investigador dá conta da investigação já realizada, e das teorias e metodologias que são o suporte do seu trabalho. Os excertos (1) e (2) exemplificam as características que apontámos:

- (1) A abordagem que acabámos de apresentar, em termos ainda muito gerais, permite-nos relacionar a teoria polifónica (dissertação 2)
- (2) É isto que *nos* dizem Carvalho *et al.* quando referem que a Educação para a Saúde (dissertação 3)

É, contudo, uma hipótese e uma explicação a usar com precaução, dado que não são considerados todos os mecanismos e funções de dêixis. Nomeadamente, a especificidade do Português permite que o pronome sujeito não seja expresso. Por isso as formas verbais devem entrar necessariamente na análise. Numa contagem simples que não leva em conta o semantismo dos verbos escolhidos, são 943 as formas verbais de 1ª p/pl.

3. Em termos de prevalência de ocorrências, há uma demarcação entre *NÓS* e *SE*.

Há um total de 1345 ocorrências de NÓS (nós, nos, nosso, nossa + formas verbais de primeira pessoa do plural (1ªp/pl)) contra 574 ocorrências de SE.

Coloca-se aqui a hipótese de estarmos perante “tradições teóricas” diversas. Mas, mais uma vez, é uma hipótese a ser confirmada com um *corpus* mais amplo.

4. Finalmente, no *corpus* em análise, SE parece ser a forma deítica não marcada, enquanto é comum a todas as dissertações. Das 574 ocorrências registadas, 492 ocorrem nas secções relativas ao *Quadro teórico e Metodológico* e à *Análise*. É claro que estes dados simples deverão ser relacionados com outros dados, desde logo a extensão de cada secção.

3.1. CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO LOCUTOR: CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES DA DÊIXIS PESSOAL

3.1.1. FORMAS DEÍTICAS DE 1ª P/S

Como acabámos de mostrar, o locutor singular tem um lugar diminuto nas dissertações de mestrado analisadas, não só em termos quantitativos, mas também em termos dos contextos de ocorrência. Estão (quase só) confinadas à secção de *Agradecimentos*, caracterizada por uma forte ritualização dos conteúdos e das formas linguísticas.

Os exemplos abaixo ilustram a ocorrência em enunciados marcados por temáticas pessoais:

- (3) Parece que *cheguei* ao fim de mais esta etapa da *minha* vida (dissertação 1)
- (4) ...a todos os que *me* ajudaram (dissertação 2)
- (5) ...que sempre *me* incutiram uma cultura de esforço... (dissertação 4)

Com efeito, as formas de 1ªp/s estão prototipicamente agregadas ao contexto de “ato de agradecimento”, imbricam a esfera profissional e a esfera pessoal, pela representação de uma experiência pessoal na relação com o objeto/processo de investigação. As exceções que determinámos não são suficientes para colocar a hipótese de uma mudança em curso, ainda que esta seja uma questão discutida na comunidade académica nacional.

3.1.2. FORMAS DEÍTICAS DE 1ª P/PL

Situação diversa da assinalada para *EU* é a da ocorrência de *NÓS*. É consequência da plasticidade do uso de *NÓS*, apto a construir diferentes grupos referenciais no discurso. *NÓS* apresenta uma gradação entre valores polares de singular (*EU*) e de plural genérico (*SE*). No *continuum* criado entre ambos os polos, ocorre a possibilidade de recorte de grupos diversos, de acordo com o contexto; cada um destes usos está agregado a funções discursivas diversas:

I. *NÓS* singular.

I.i. Nos contextos aqui considerados, *NÓS* é substituível por *EU*. Veja-se o exemplo seguinte:

(6) “A nível conceptual, *detivemo-nos* na Comunicação...” / A nível conceptual, *detive-me* na na Comunicação... (dissertação 1)

NÓS ocorre em enunciados com função *metadiscursiva*. De modo prototípico, este *NÓS* ocorre em contexto de estruturação do discurso, como é o caso da Introdução, ou em momentos de retoma e antecipação de conteúdos discursivos:

(7) A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos que *passamos* a resumir... (dissertação 1)

(8) Já *referimos* no capítulo anterior que a interacção discursiva... (dissertação 2).

I.ii. *NÓS* está agregado a enunciados com *função expositiva* isto é, enunciados que têm por função discursivizar/explicitar o processo de investigação:

(9) *Considerámos* assim três tipos de estratégias (dissertação 1)

Nesta categoria, determinámos ainda duas subcategorias funcionais respeitantes à ocorrência de *NÓS* em enunciados relativos à construção do suporte teórico (10) e à apresentação do processo de análise (11):

(10) Em síntese, parece-*nos* importante destacar das propostas conduzidas por Orecchioni e Vion os seguintes aspectos que podem definir o tipo de interacção verbal especializada que é o debate. (dissertação 1)

(11) Nesta análise *tomamos* as respostas aglomeradas dos professores...
(dissertação 4)

É neste quadro de ocorrências que poderemos recuperar o tradicional uso “de modéstia” de *NÓS*. A ambivalência deste uso, também designado “de majestade”, está na base de divergências e discussões relativas à forma de dêixis pessoal a adotar. O facto de comunidades científicas diversas, a nível nacional e internacional, terem tradições diversas neste domínio acentua a importância desta questão, nomeadamente quando está em causa a publicação de textos científicos em revistas ou editoras estrangeiras.

II. *NÓS plural*

Este uso dá conta das relações interpessoais que o *locutor* estabelece com o outro, o alocutário/destinatário da sua alocação. Por isso, *NÓS* recorta diferentes grupos referenciais, os grupos com os quais o locutor estabelece relações interacionais específicas:

II.i. *NÓS, a comunidade académica*. O locutor constitui “um grupo” com os interlocutores/leitores. Dado o contexto de interação, *NÓS* constrói como grupo preferencial o júri das provas. Neste sentido, é um uso de *NÓS* por *VÓS*⁹:

(12) ...como *veremos* em seguida (dissertação1)

Sobressai, aqui, a função metadiscursiva do enunciado. A preocupação com o alocutário leva o locutor a explicitar a estruturação discursiva.

II.ii. *NÓS genérico*. Este uso identifica grupos referenciais diversos, como nos exemplos (13) e (14), em que *NÓS* identifica a comunidade em geral, de falantes ou mesmo a humanidade, por ocorrer num enunciado que representa um princípio do uso da linguagem, a linguagem como ação:

9. Sobre este valor de *NÓS* no discurso político, ver Marques (2000).

(13) ...figuras que *nos* habituamos a ver nos jornais, na rádio (dissertação 2)

(14) ...o que quer que *digamos* tem sempre como efeito agir sobre o outro (dissertação 1)

Noutros contextos, é claramente a comunidade científica nacional e internacional que é convocada pelo locutor no uso de NÓS:

(15) Conforme *nos* mostram Charaudeau e Maingueneau, o conceito de polifonia...
(dissertação 2)

A análise das ocorrências da 1ª p/pl deverá ainda ser completada pela análise dos verbos e das suas características sintáticas e semânticas¹⁰. Parece-nos particularmente importante considerar o uso do conjuntivo, com valor injuntivo, que constrói um NÓS “didatizante”, que designamos como um “uso de NÓS por VÓS”, ou ainda a presença massiva do verbo auxiliar *poder* com função modalizadora, que, entre outros mecanismos linguísticos que desempenham a mesma função, suporta o *ethos* de modéstia característico deste género discursivo.

10. Este é um trabalho que está já em curso.

3.2. APAGAMENTO ENUNCIATIVO: DA OCORRÊNCIA DE NÓS À OCORRÊNCIA DE SE

SE tem valor prototípico genérico, como referimos. As funções dos enunciados acima referidas, quer a metadiscursiva, quer a de construção/discursivização do processo de investigação, com claro valor expositivo-argumentativo, estão presentes em contextos de ocorrência de *SE*, mas, de algum modo, são homogeneizadas pela presença de um locutor abstrato a que o pronome indefinido dá “voz”. Com efeito, o pronome *SE* ora constrói um referente singular (16) ora plural (17), percorrendo zonas de alguma vagueza referencial, determinadas por este *continuum* entre valores:

(16) Observou-se, ainda, que estas estruturas (dissertação 6)

(17) Muito embora se reconheça que o modelo de Flower e Hayes (dissertação 4)

(18) Apesar de não se poder encontrar uma descrição das características do paralelismo numa perspectiva linguística nos trabalhos na área da Retórica...
(dissertação 6)

4. CONCLUSÃO

A objetivização do discurso científico é uma característica do género que condiciona o modo de presença do locutor. Este marca necessariamente a sua presença no discurso, ainda que em graus diversos, por mecanismos linguísticos ao serviço de um processo sistemático de *desinscrição* enunciativa. Como assinala Rabatel (2004), uma das estratégias usadas é a ocultação do locutor (L1/E1) atrás da “multiplicação de fontes enunciativas” («...le retranchement de L1/El derrière la multiplication de sources énonçantes»¹¹). Estes modos diversos de desinscrição têm consequências ao nível da construção dos referentes discursivos, porque «Le mode de donation des référents», refere Rabatel, é afetado (também) pelas formas que o locutor escolhe para marcar a sua presença no discurso e, por conseguinte, pela imagem que o locutor constrói de si, isto é, um locutor integrado na comunidade científica e académica, onde vai ancorar o seu *ethos* de legitimidade e de credibilidade, no quadro da tradição científica e do género escolhido.¹² É claro que o respeito pelas normas do género adiciona aos *ethe* já referidos uma outra imagem de um locutor “conservador”.

A desinscrição enunciativa é ainda uma forma de presença, em graus de explicitação diversos; completa a imagem do locutor preservando o *ethos* de modéstia previsto pelo género. No entanto, no confronto entre NÓS e SE, duas das categorias deíticas mais frequentes, este último, pese embora o maior grau de desinscrição que institui, está ao serviço de um *ethos* “dogmático”, por força da genericidade que impõe. Ao contrário, o NÓS que convoca o alocutário para o discurso abre a possibilidade - teórica mas também efetiva no género dissertação de mestrado - da participação do alocutário na discussão do processo em curso, gerando assim uma imagem mais positiva, dialogante, do locutor, ainda que “menos objetivante”.

As marcas deíticas da presença do locutor no discurso científico têm funcionamentos e valores que, como referimos, não contemplámos na nossa análise. A atenção a estas questões, bem como uma análise quantitativa dos dados, num *corpus* mais alargado, trará certamente novos resultados sobre este tema.

11. O contexto mais alargado desta citação é elucidativo : « Cette désinscription énonciative, diversement marquée, correspond au passage d'une énonciation personnelle à une énonciation impersonnelle, avec, en phase intermédiaire, la présence de formes personnelles ou de tiroirs verbaux « déictiques » dont l'interprétation ne dépend pas (ou plus) de données situationnelles, comme lorsque je, tu (nous, vous) prennent une valeur générique. Il est alors fréquent que ces formes permutent entre elles ou avec un on indéfini ou avec la non-personne. » Rabatel, 2004: 19.

12. A legitimidade do dizer e do dito é obviamente mais complexa num género discursivo caracterizado por um processo expositivo-argumentativo forte.

RÉFÉRENCES

- Bakhtine M. (1952/1979/1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Benveniste, E. (1974). L'appareil formel de l'énonciation, *Langages*, 17, 12-18.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales G. & Vega N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos* 44 (76), 105-117.
- Ducrot, O. (1984). *Le Dire et le Dit*. Paris: Minuit.
- Fløttum, K. (2004). La présence de l'auteur dans les articles scientifiques : étude des pronoms je, nous et on. In A. Auchlin, E. Roulet & J.-M. Adam (ed), *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec: Nota bene, pp. 404-414.
- Fonseca, J. (1992). *Linguística e Texto / Discurso*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa / Ministério da Educação.
- Grossmann, F. (2010). L'Auteur scientifique, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4/3, 410-426.
- Grossmann, F. (2014). Les verbes de constat dans l'écrit scientifique. In A. Tutin, & F., Grossmann (ed). *L'écrit scientifique, Du lexique au discours*. Rennes: PUR, pp. 85-100.
- Grossmann F. e Tutin A. (2010). Les marqueurs verbaux de constat: un lieu de dialogisme dans l'écrit scientifique. *Actes du colloque Dialogisme: langue, discours*. Acedido em maio 23, 2014 em: <http://www.univ-montp3.fr/praxiling/IMG>
- Hyland, K. (1996). Talking to the academy: Forms of hedging in science research articles. *Written Communication*, 13 (2), 251-281.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7 (2), 173-192.
- Hyland, K. (2008). Disciplines and discourses: social interactions in the construction of knowledge. *International journal of English studies*, 8, 193-214.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation – de la subjectivité dans le langage*. Paris: A. Colin.
- Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*, Paris: A. Colin.
- Marques, M. A. (2000). Funcionamento do discurso político parlamentar. A organização enunciativa dos debates de interpelação ao governo. Braga: Universidade do Minho/CEHUM.

Moirand, S. (2005). Le dialogisme, entre problématiques énonciatives et théories discursives. *Cahiers de Praxématique*, 43, 189-220.

Rabatel, A. (2004). Effacement énonciatif et effets argumentatifs indirects dans l'incipit du *Mort qu'il faut* de Semprun. *Semen*, 17. Acedido em maio 23, 2008 em: <http://semen.revues.org/2334>

Reutner, U. (2010). De nobis ipsis silemus? Les marques de personne dans l'article scientifique. *Lidil*, 41, 79-102. Acedido em setembro 4, 2013 em <http://lidil.revues.org/3013>

Rinck, F. (2010). Les “nouveaux entrants” dans le champ scientifique: analyse des spécificités des articles de doctorants. In J.-M Defays & A. Englebert (ed). *Les discours universitaires*, T 1 e 2. Paris: L'Harmattan, pp. 99-110.

Rinck, F., Boch, F. & Grossmann, F. (2006). Quelques lieux de variation du positionnement énonciatif dans l'article de recherche. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 8, 451-464. Acedido em novembro 5, 2014 em: <http://revistas.usp.br/flp/article/view/59766/62875>

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: CUP.

Swales, J. (2004). *Research Genres*. Cambridge: CUP.

Vion, R. (2000). L'analyse pluridimensionnelle du discours: le cas d'instabilité énonciative. In A.-C. Berthoud & L. Mondada (ed). *Modèles du Discours en confrontation*. Bern: Peter Lang, pp. 151-156.

Vion, R. (2005). Séquentialité interactivité et instabilité énonciative. *Cahiers de Praxématique* 45, 25-50.iste,

Estudo histórico da imageria escolar em livros didáticos: discurso em torno das práticas de leitura da imagem

RIBEIRO, JOCENILSON
jonuefs@gmail.com

Doutor em Linguística (UFSCar)
Pesquisador no Labor – Laboratório de Estudos do Discurso
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil

SARGENTINI, VANICE
sargentini@uol.com.br

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP)
Professora Associada do Departamento de Letras
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil

PALAVRAS-CHAVE:
análise do discurso;
imageria;
livros didáticos;
língua portuguesa.

RESUMO: Este estudo tem por finalidade apresentar um trajeto de pesquisa desenvolvido na ocasião do doutorado em estudos linguísticos e em ciências da linguagem. Trata-se de um trabalho desenvolvido a partir do tema da recorrência de usos de imagens e textos imagéticos em livros didáticos de língua portuguesa no Brasil. Partimos de uma abordagem teórico-metodológica orientada nos estudos em análise do discurso e na semiologia francesa. Após análise de 13 livros didáticos entre os anos de 1960 e 2010, concluímos que houve paulatinamente um aumento crescente da presença da imagem nos livros, acompanhando teoricamente a ampliação do conceito de língua, linguagem e texto na atualidade. Contudo, observamos que não há uma teorização aprofundada sobre o estudo da imagem no ensino problematizando-a enquanto materialidade dos discursos tal como já vem sendo feito em relação às práticas de leitura do texto verbal.

KEYWORDS:
discourse analysis;
imagery;
textbooks;
Portuguese language.

ABSTRACT: This study aims to present a path of investigation developed during the doctorate program on linguistics and language sciences. The work focuses on the recurrence of use of images and imagery in textbooks used for teaching the Portuguese language in Brazil. The theoretical and methodological approach is oriented by studies in French discourse analysis and semiotics. After an analysis of 13 textbooks published from 1960 to 2010, the conclusion is that there has been a gradual increase of the use of imagery in textbooks, followed by an expansion of the theoretical concepts of language and text nowadays. However, we have observed that there is no in-depth theorization that questions the image as materiality of the discourse in teaching materials, as it has been done to the practices of reading related to the verbal text.

INTRODUÇÃO

Recentemente concluímos uma pesquisa de doutorado no Brasil, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, estado de São Paulo, sob o tema *recorrência de usos de imagens e textos imagéticos em livros didáticos (LD) de língua portuguesa no Brasil*. Do levantamento de um conjunto de 13 LDs estudados, entre as décadas de 1960 e 2010, constatamos que houve um progressivo aumento das apropriações de imagens ao longo dos anos e, mais recentemente, um certo discurso pedagógico voltado para suas manifestações no ensino. Esse fenômeno deve-se a algumas razões: seja de ordem política, histórica, cultural e tecnológica; seja de ordem teórica e científica, quando se passou a existir nas escolas diversas práticas de leitura que extrapolam o texto verbal, a construção dos sentidos dos textos verbais e não verbais e a constituição dos discursos materializados na língua e no conjunto de toda uma iconografia do imaginário na área de linguagens, códigos e suas tecnologias (Brasil, 2002a, 2002b).

Numa pesquisa que começamos desde 2009 (Santos, 2011), investigamos as condições históricas e científicas da emergência e do aumento progressivo de textos imagéticos, verbais e não verbais em contexto de avaliação educacional brasileira, mais especificamente em sistemas nacionais de avaliação (Ensino Médio e Ensino Superior)¹. O objetivo, naquela pesquisa, era compreender quais os pressupostos teóricos que vinham orientando o ensino e a aprendizagem de leitura das imagens na escola secundária e na universidade (por exemplo: pinturas, fotografias e textos publicitários) considerando o contexto histórico de institucionalização da linguística e das ciências da linguagem no Brasil enquanto campos científicos, que sofreram influência do pensamento científico europeu, durante e após o modelo estruturalista. Embora se tratasse de um estudo de mestrado, concentrado em dois anos, tal estudo possibilitou-nos estabelecer uma hipótese que levaríamos às pesquisas seguintes: aquela de que após a abertura política (no pós-ditadura militar), em meados da década de 1980, houve uma reflexão em torno do conceito de língua e linguagem que, de certo modo, ampliou o conceito de *texto* e de

1. ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, instituído desde 1998 pelo Ministério da Educação, sob gerência do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> < <http://portal.inep.gov.br/> >. Acesso em: 15 ago. 2015. / ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, instituído em 2004, pelo Ministério da Educação, para avaliar os cursos do Ensino Superior. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/enade> >. Acesso em: 15 ago. 2015.

prática de leitura, permitindo que o ato de ler e interpretar saísse dos limites do texto escrito, estendendo-se a novas materialidades promotoras de sentidos. Esta afirmação hipotética nos levaria à pesquisa mais ampla realizada no doutoramento, carecendo-nos desenvolver um trabalho mais criterioso, percorrendo algumas trilhas teórico-metodológicas para compreender as mutações históricas e científicas desde a década de 1960 quando se começou a situar melhor a institucionalização da linguística brasileira (Altman, 2004) por meio de processos de instrumentalização do saber científico e metalinguístico (Auroux, 1992) em torno desse campo – com a criação de programas de pesquisas, criação de associações e comunidades científicas, publicações de pesquisas, artigos e defesas de teses, organização de eventos etc.

Como procedimento metodológico, estabelecemos alguns percursos: a) desenvolver um estudo epistemológico sob a égide da história das ideias e das representações sobre os saberes em ciências da linguagem (Chiss; Puech, 1987, 1998, 1999; Colombat; Fournier, Puech, 2010; b) fazer um levantamento quantitativo das imagens a partir do corpus, descrevendo a recorrência, ausência/presença, o número e os tipos de materialidades imagéticas nos livros didáticos; c) levantar os principais conceitos e noções presentes nos LD, observando a recorrência e uso de conceitos como língua, linguagem, texto, comunicação no entrecruzamento de campos teóricos da linguística moderna; d) estudar nos documentos oficiais (leis, diretrizes educacionais, parâmetros curriculares) as abordagens sobre a leitura da imagem e suas mutações ao longo dos anos.

Neste artigo, apresentaremos uma síntese dos principais levantamentos realizados ao longo da pesquisa, com o propósito de estabelecer uma reflexão em torno da presença da imagem no ensino onde cabe uma maior problematização desse objeto enquanto materialidade dos discursos.

1. DA CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO E DA DEFINIÇÃO DO OBJETO

Antes de passarmos às questões históricas em torno das apropriações da imagem em contexto pedagógico, é preciso que se apresentem três elucidaciones: a primeira refere-se à natureza do

objeto, sua definição; a segunda diz respeito ao campo teórico; e a terceira é da ordem dos procedimentos de descrição e análise diretamente relacionados ao conceito de arquivo. Passemos, portanto, à natureza do objeto *imagem* e a razão de sua escolha enquanto objeto de estudo.

1.1. SOBRE O OBJETO DA PESQUISA

As questões sobre os usos, o tratamento e a apropriação do texto verbo-imagético ou somente imagético no ensino levou-nos a investigar tal objeto em duas perspectivas: a imagem enquanto objeto empírico e enquanto objeto epistemológico. No primeiro caso, foi preciso conhecê-la em seu aspecto material, sua presença real nos livros, os tipos de imagens, características, relação com a palavra, seu lugar nas páginas dos livros etc.; na segunda perspectiva, buscou-se conhecer sua função, os saberes que nelas circulavam, os conceitos no terreno das ciências da linguagem que (im)possibilitavam sua existência nos livros ou, ainda, a presença da imagem como objeto de estudo e produção de significados na história do homem. Nesse segundo viés, foi possível construir a seguinte questão: quais saberes estiveram associados à apropriação do texto imagético em livros didáticos e em exames de avaliação brasileiros nos últimos cinquenta anos de história do ensino de língua portuguesa no Brasil?

Por outro lado, o trabalho com esse tipo de objeto enfrentava e ainda enfrenta o problema da nomeação, tendo em vista a diversidade de designadores para o mesmo objeto, a imagem. Assim, em face da diversidade de nomenclaturas que levantamos ao longo das pesquisas, da descrição e análise do arquivo bem como da leitura da bibliografia, optamos pela nomeação “imagem fixa”, “texto imagético” e, por último, “imageria” com um sentido mais amplo. No primeiro caso, foi preciso levar em consideração a natureza material e o suporte das imagens, por se tratar de uma materialidade mobilizada de outros meios, impressa em livros didáticos, colorida e/ou em preto e branco; já no segundo, pensando-a como texto ao considerar que a imagem também é lugar de materialização de sentidos constituídos na relação entre sujeito, linguagem e história e, por isso, lugar primordial da produção, constituição e circulação de discursos. Nessa perspectiva, imagem também é texto.

2. Baseamo-nos particularmente nos autores Vianna (2000; 2010), Renonciat (2011) e Wunenburger (2001) para pensar na noção de imageria como um conjunto de imagens, não como um sinônimo de imagem. Evidentemente, cada autor utiliza tal noção pensando em questões distintas das nossas, mas o que há em comum é sua natureza complexa, funcional e relacional de tipos de imagens que podemos definir como imageria médica, imageria política, imageria eclesiástica etc.

3. No texto original, o autor grafa em francês “coq galois”. A expressão mais recorrente em francês é “coq gaulois” [la poule française] para frango gaulês ou frango francês. Cf. Wunenburger (2001, p.78).

Por fim, mobilizamos a noção de imageria² para definir um conjunto quantitativo de imagens definido pela função que elas assumem no interior do discurso pedagógico (portanto, com fins didáticos) e, especificamente, no interior dos manuais de ensino de língua e linguagem com propósitos fincados na leitura, na produção de sentidos. Evidentemente, para essa definição, deve-se considerar a natureza pictórica das imagens não por si só como se bastasse descrever seus aspectos iconográficos, signíficos e plásticos, mas principalmente ao levar em conta seus usos culturais e históricos, para considerarmos, sobretudo, os sentidos que elas produzem a partir de uma memória das imagens (Courtine, 2011; 2012), ou seja, é preciso colocar as imagens em relação às outras, tal como pensamos o discurso e o interdiscurso que o atravessa.

A partir dos trabalhos de Vianna (2000, 2010), Wunenburger (2001, 2010) e Renonciat (2011), a expressão imageria pode ser concebida como um conjunto de imagens, nas mais diversas especificidades genéricas, materialidades e suportes, que servem a um dado objetivo e campo das práticas discursivas e da constituição e difusão de saberes. Do ponto de vista genealógico, essa expressão começa a ser difundida com a atuação do *ministre de l'instruction publique* (1868-1869), Victor Duruy, no Segundo Império, na França. O político e historiador francês queria que as paredes das escolas francesas fossem cobertas, de cima abaixo, de imagens. *Imageria escolar* engloba todas as imagens e reproduções gráficas e iconográficas (envolvendo quadros, pinturas, estátuas, desenhos, maquetes, manequins, tabelas, gráficos, painéis, organogramas, mapas, fotos, infográficos, ilustrações em manuais didáticos) com objetivos de ilustrar e facilitar o trabalho didático do professor em sala de aula bem como o processo de ensino e aprendizado dos alunos a partir de imagens.

Para o filósofo Wunenburger (2001), ressalvadas suas diferenças:

Primeiramente, uma imageria refere-se à utilização, na vida pública, de representações imagéticas das ideias e dos homens, que contribuem para a sua eficiência. Os **retratos de líderes** (estátuas, fotografias, imagens de televisão), os **emblemas** (bandeira nacional, galô gaulês³, etc.), as **alegorias** (imagens de Espinal de Carlos Magno ou São Luís), os **gestos históricos memoráveis** (destruição pelos revolu-

cionários de monumentos representativos do poder como a tomada da Bastilha) constituem expressões visuais com uma necessidade de ilustrar, de modo sensível e concreto, instituições, ideais, programas, uma memória coletiva. Imageria assume então uma simples função de comunicação social; ela possui valor educativo, pedagógico, mnemotécnico; ela possibilita compreensão de valores, compartilha saberes ou uma cultura comum. (Wunenburger, 2011, p.78-79) [*grifos e tradução nossos*]

Ao pensarmos na noção de imageria em livros didáticos, consideramos que há na história dos livros didáticos (principalmente os livros de língua, linguagem, literatura, história e artes) determinadas imagens que circulam frequentemente, carregam saberes sobre a história do homem, legitimam discursos autorizados a circular na escola enquanto deslegitimam outros que ali são interditados. Por exemplo, faz parte de nosso repertório de imagens uma pintura renascentista cuja personagem apresenta um corpo “obeso” (se definida segundo os padrões estéticos de nossa época) sendo vinculada a textos clássicos de literatura; mas esta mesma imagem dificilmente aparece como ilustração de um texto científico cujo tema emerge do discurso médico com orientações para o cuidado com a saúde, redução de açúcares, prática de exercícios físicos etc.

É nesse sentido que pensamos uma imageria discursiva em livros didáticos definida menos pela materialidade em si e mais pela função pedagógica que determinadas imagens, trazidas de outros espaços e meios de circulação, assumem quando são deslocadas para o interior do livro, possibilitando a construção e transmissão de valores compartilhados culturalmente nas sociedades.

1.2. SOBRE O CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Procuramos com este estudo desenvolver, por um lado, um trabalho que considerasse o aporte teórico-metodológico da história tal como as pesquisas em ciências da linguagem que seguem as orientações foucaultianas. Por outro lado, a pesquisa seguiu os procedimentos atuais de análise de objetos de natureza plurissemiótica adotados nos estudos do discurso, partindo da noção de enunciado, discurso e arquivo caros ao campo da Análise do discurso no qual temos

feito uma dupla articulação: um conceito de história a partir dos trabalhos de Michel Foucault; e uma noção de semiologia histórica (Gregolin, 2011; Sargentini, 2011) que considera a natureza constitutiva do sentido a partir da relação de imagens e palavras como fundante da memória social e coletiva.

Além disso, tecemos algumas reflexões no terreno da *história e das representações sobre a língua e a linguagem* (Colombat, Founier, Puech, 2010; Puech, 1999, 2005, 2006), procurando flagrar algumas abordagens teóricas que, de certo modo, possibilitaram os usos da imagem na escola, sobretudo a partir da década de 1980, com o advento da internet e das novas tecnologias de comunicação e informação aperfeiçoadas, de certo modo, pelo projeto de comunicação de massa (Morin, 2007) desde os anos 1960 na Europa e EUA.

Sobre o trabalho do historiador das ciências da linguagem, Colombat, Founier, Puech (2010) e Puech (1999, 2005, 2006) afirmam que sua tarefa é então criar condições de reflexões sobre a epistemologia dos estudos de linguagem através de informações fiáveis de 3 ordens: a) as teorias antigas, os conhecimentos que elas produzem e os conceitos por elas elaborados; b) o modo como os problemas foram postos e difundidos e, finalmente, c) os problemas mais gerais e fundamentais que se nos apresentam.

Nessa tarefa, cabe ao historiador dos saberes linguísticos e das representações linguageiras relativizar as análises e descrições sob pena de desconhecer a própria historicidade constitutiva dos fenômenos que ele se propõe descrever. É preciso então desenvolver um estudo histórico observando as continuidades e as rupturas que são constitutivas do próprio fazer histórico para não cair nos riscos da busca pela origem dos fatos e pela verdade da história nem pela linearidade desses fatos como fizeram os historiadores crentes numa história tradicional.

Com a concepção de história foucaultiana para compreender as mutações porque passam nosso objeto ao longo do tempo e no interior dos 13 livros didáticos analisados, pensamos um dado saber no campo científico, histórico ou cultural obedecendo a uma ordem do discurso (Foucault, 2001), que jamais está alheio ou imune às transformações históricas porque passam todas as manifestações de linguagem. A linguagem – seja em sua semiologia verbal, seja

imagética – é o lugar privilegiado das práticas discursivas em que os sujeitos definem-se nas relações sócio-históricas. Nesse sentido, as determinações políticas e científicas para a entrada, a manutenção, a permanência e o apagamento de determinados objetos discursivos em livros didáticos respondem também a determinações históricas que modificam as relações de poder e saber em cada sociedade e em diferentes épocas.

Em síntese, podemos dizer que levamos em conta a noção de história, a natureza semiológica do enunciado e o discurso como promotor de uma ordem do dizer e do olhar que permitem que os enunciados materializados em imagens produzam efeitos de sentido específicos e diversos, possibilitando que determinados saberes constituam-se e perpetuem-se em uma dada época como regime de verdade em nossa sociedade contemporânea, tomando existência concreta no livro didático.

1.3. SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO

Em Análise do Discurso (doravante AD) e na história das ideias linguísticas, nunca foi uma atitude confortável definir um tema, determinar os objetos, descrevê-los, interpretá-los/ analisá-los, mobilizar o embasamento teórico constitutivamente interdisciplinar, sem que antes se concebesse o processo analítico de construção e reconstrução do próprio objeto em um movimento que atravessa teoria e procedimento analítico. Esse é um problema diretamente relacionado à questão da constituição do arquivo. O trabalho de análise é, ao mesmo tempo, descritivo e interpretativo na medida em que se procedia e ainda se procede hoje com a constituição/construção e a leitura/interpretação do arquivo chegando às análises das sequências discursivas.

A própria noção de arquivo, na história da AD francesa, carrega em si uma diversidade de sentidos que, muitas vezes, carece de elucidações. Na crítica de Pêcheux (2010: 51), o arquivo é “[...] entendido, no sentido amplo, de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’”, portanto, ele é o resultado de um modo de leitura que o organiza, orienta sua

constituição. Se se parte do pressuposto de que as leituras variam conforme mudam o sujeito-leitor, para cada sujeito há, pois, um modo de produzir o arquivo; dito de outro modo, os arquivos de análise variam conforme mudam o olhar de seus analistas.

Na perspectiva foucaultiana, o que não nega a anterior, se o arquivo congrega um conjunto de documentos, ele não é a soma de todos os textos de uma dada sociedade e cultura postos à análise, mas o conjunto de documentos monumentalizados ou esquecidos, dados a ver ou silenciados que uma sociedade produziu numa dada época, cuja totalidade é inatingível. Assim, nas palavras de Foucault (2008: 147): “O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa.”

Desde os tempos de fundação da Análise do Discurso, em que se debruçavam em grandes corpora de discursos políticos predominantemente escritos, o trabalho com a produção do arquivo era um problema (Guilhaumou; Didier, 2010). E hoje quando as transformações por que passou a AD requerem atenção para uma diversidade de linguagens, novos temas e hibridez de objetos, perguntamo-nos: como proceder com a questão da constituição de um arquivo tão heterogêneo quanto complexo e desafiador?

Em nosso arquivo especificamente, enfrentamos inquietações desse tipo que orientaram um modo de construir um trajeto de análise, identificando as regularidades no interior da heterogeneidade que lhe é constitutiva sem que deixássemos de reconhecer a complexidade da questão e os desafios que nos eram postos mediante tal complexidade de análise. Destacamos aqui 4 dessas inquietações:

1. A começar pelo enfrentamento da pouca clareza conceitual “texto misto” – por vezes confundido com texto sincrético, plurissemiótico, materialidade compósita, multimodal, imagética, verbo-imagética – a partir do qual optamos por *texto imagético*, *imagem* e *imageria* conforme explicitamos anteriormente, não sem antes carregar com essas noções as implicações que tal escolha nos acarreta.

2. O outro problema aparece com a diversidade e riqueza semiótica presente nos livros didáticos caracterizada pelo tamanho, funções, tipos, natureza material entre outras, por exemplo: *funções* (ilustrativa, lúdica, didatizante); tipos de textos *verbais* (textos jornalístico, literário, instrutivos, gramatical), *imagéticos* (fotografia, caricaturas, pintura, desenhos, fotograma, foto-escultura), *verbo-imagético* (charges, quadrinhos, peça-publicitária etc.) e outros *códigos* (sinais de trânsitos, símbolos, setas, esquemas).

3. A terceira é de ordem temática: feito o reconhecimento dessas implicações, seria preciso delimitar um tema. Contudo, no LD há uma diversidade de temas que varia conforme os objetivos previstos nos conteúdos e na construção dos saberes linguísticos, metalinguísticos, estéticos etc. Da língua pela língua à análise do texto literário, adotar um tema no interior do livro didático é desprezar a riqueza constitutiva que reside no interior dos livros. A única saída, portanto, conforme definição de um dos objetivos de nossa pesquisa foi compreender como historicamente as materialidades imagéticas foram abordadas nos LD, por extensão no ensino de linguagem (envolvendo língua, literatura, leitura), concorrendo com a linguagem verbal e quais as principais abordagens teóricas engendraram as mutações em seu tratamento.

4. Por fim, era preciso considerar o problema de ordem político-institucional, que envolvia políticas de produção do livro, leis, orientações e diretrizes de educação; ordem econômica (com os mercados editoriais), ordem acadêmica (com as teorias regentes a cada época que orientam o ensino e a formação do professor), ordem técnica (avanço das tecnologias de produção de livros) e ordem cultural (uso de novas linguagens, adventos de novas tecnologias, redes, internet etc.).

2. APROPRIAÇÕES DA IMAGEM NO ENSINO: INSTRUIR PELA EMOÇÃO, EDUCAR OS OLHARES

A história dos saberes sobre apropriação e uso das imagens para fins pedagógicos é recente,

ainda que a prática remonte a tempos imemorráveis. Ela começa a ganhar contornos por volta do meado do século XX paralela à *história das ideias pedagógicas* (Saviani, 2007), que incorpora os estudos das práticas e das representações das formas de construção de conhecimento. Algumas das preocupações da *história da educação moderna* na França (Prost, 2004), por exemplo, estão relacionadas aos estudos dos modos como historicamente se desenvolvia, nas sociedades letradas eclesásticas e laicas: a) o ensino em diversos níveis, envolvendo aí os sujeitos da construção do conhecimento (professores e alunos); b) a instituição familiar, escolar e universitária; c) as políticas e os regimentos educacionais; d) a infraestrutura da instituição formadora; e) os suportes/materiais e os objetos instrumentais através dos quais se promoviam o saber escolar em diversos domínios.

É bem mais recente o olhar atento às materializações visuais no processo educativo em várias disciplinas com interesse *pedagogizante*, ainda que tal prática remonte ao Medievo quando se fortaleceu uma política no interior do ensino religioso (cristão por bem dizer) sob o prisma de um *olhar comovente* e contemplativo aliado à formação das emoções, tendo em vista que, naquele processo de ensino sob o uso da imagem, fazia-se apelo à emoção na contemplação dos objetos iconográficos. Rononciat (2011) lembra-nos que, desde a Renascença, já se evocava a imagem para fins pedagógicos, cujos poderes eram *instruir, agradar e emocionar* pela “educação do olhar”. Assim, a imagem funcionava como um poderoso instrumento de comunicação, pois era uma linguagem de funcionamento imediato e universal. Conforme nos apresenta a autora:

A imediatez da imagem lhe confere, aos olhos de seus partidários, duas outras vantagens específicas no domínio pedagógico fortemente destacadas nos tratados de educação, os prefácios e advertências dos livros e manuais ilustrados: seu poder mnemônico, útil às aprendizagens, explorado desde a Antiguidade nas artes da memória; e sua potência emocional, suscetível de produzir impressões fortes no espírito e no coração, amplamente solicitada pelos poderes religiosos no quadro da Contra Reforma. (Renonciat, 2011: 10-11)

O reconhecimento dos poderes da imagem fortalece-se na medida

em que ela adquire estatuto de verdade incontestável, sendo um dos principais instrumentos de promoção do conhecimento principalmente para quem não sabia ler nem escrever. Suplantando as diferenças culturais e linguísticas dos homens “ignorantes” nos tempos da Contra Reforma, os teóricos católicos faziam uso da imagem para difundir o ensino da igreja e da fé cristã apelando para recursos memoriais e emocionais.

A partir da segunda metade do século XVI, uma nova concepção de imagem impõe-se atravessando toda a história da educação (da pedagogia do olhar). Trata-se da imagem enquanto substituto daquilo que ela representa. Nesse sentido, a confiança da imagem adquirida com seu “alto” grau de veracidade contenta aos olhos daqueles que a veem nas demonstrações de figuras e na pintura das coisas (d)escritas, pois ela carrega o poder de representar o real ausente como se estivesse presente.

Embora Renonciat (2011) não faça referência a M. Foucault, que teve um papel fundamental em sua fase arqueológica ao estudar os modos como, na história do homem ocidental, produziram-se os discursos científicos (*épistémé*), a questão da estética da *representação* e da *similitude* entre *as palavras e as coisas*, a linguagem e os objetos no mundo, na abordagem da autora, evidencia um problema que o filósofo francês apresentou já no primeiro capítulo de *As palavras e as coisas* (1966), onde ele se concentra na ideia de *representação da representação* quando analisa o quadro *As meninas*, de Velásquez. Para Foucault (2000), na Renascença, os sistemas de saberes eram constituídos pela relação de similitude e verossimilhança entre objeto e linguagem, mas esta relação não se efetiva do mesmo modo na Idade Clássica, quando o conhecimento estava ligado à ordenação das representações em parte dos discursos; o discurso é, portanto, a representação de representações como ele mostra no quadro de Velásquez. Na modernidade, Foucault mostra-nos que houve uma mudança nas formas de constituição dos saberes ao longo do tempo, nesse momento mais recente da história do homem, o conceito de *homem* é dado no cruzamento entre sujeito pensante e objeto do conhecimento na episteme da interpretação, não mais na da semelhança como outrora visto.

A concepção de representação coloca-se então como um problema a ser melhor compreendido a partir do século XVI, conforme A. Renonciat (2011), pois isso punha em pauta um problema filosófico secular: aquele sobre a relação do “mundo real” com o “mundo representado”.

O que nos interessa aqui é situar o papel da imagem quando ela passa a ser concebida como fonte de conhecimento na modernidade com função pedagógica. Renonciat (2011) afirma que, nesse contexto, são notáveis duas posturas face à concepção da imagem com fins didáticos. Por um lado, considerava-se como somente *um suporte de aprendizagem* quando ela passa a incitar a observação do real, assumindo um papel propedêutico na formalização dos saberes. Essa postura vai ser notável ainda com o cientificismo do século XIX como afirma a autora.

Reencontra-se esta posição, no século XIX, nos defensores de lições de coisas para os quais o estudo da imagem, substituta de um objeto ausente, visa a desenvolver as capacidades de observação dos alunos e constitui a primeira etapa de aquisição de conhecimentos. (Renonciat, 2011: 11)

Por outro lado, a segunda postura, que emergiu no meado do século XVI com o surgimento do realismo das representações, considerava a imagem como um *suporte de conhecimento por si só*.

É no século XVII então que a pedagogia pela imagem começa, de fato, a se desenvolver, pois, dentre outros fatores, ela sai do contexto eclesiástico apenas e passa a servir também como instrumentos de construção do saber em outros espaços educativos. Há toda uma preocupação em adequar a imagem de modo particular à juventude, ainda que esta *vontade de saber e ver* repousasse na concepção aristotélica, fortemente difundida, de que a criança era uma *tábula rasa*, uma alma virgem que deveria ser exposta à experiência do mundo sensível para apreendê-lo, vindo a pertencer, portanto, ao espaço construído da *intelligentsia*.

Este projeto ganha força, conforme esclarece Renonciat (2011), no Antigo Regime, sob os tempos da Revolução Francesa, quando a imagem tinha por função criar uma consciência nacional e patriótica que transitava entre uma educação moral religiosa predominante e uma “moral universal” guiada pela razão, um dos ideais republicanos (Figura 1).

Contudo, é com a passagem de uma educação própria das elites e da burguesia europeia à instrução popular que chegava, aos poucos, às camadas mais pobres no decorrer do século XIX que se vê um ensino “pelos olhos” que caracterizará uma certa *pedagogia pela imagem*. É bom lembrar que esta passagem se dá por via de condições de emergência que vão desde questões técnicas às políticas de anseio republicano. Nesse viés, tal pedagogia – processada por via dos olhares atentos às imagens – desenvolve-se por meio do favorecimento de condições técnicas, como a invenção da litografia criada pelo tcheco-alemão Alois Senefelder (1771-1834). Isso permite “a reprodução fiel dos desenhos, contribuindo com a emergência e desenvolvimento de álbum, um novo tipo de livro dedicado às imagens” (Renonciat, 2011: 65).

Do ponto de vista da vulgarização dos saberes e das técnicas de produção do verbo-imagético num período que vai da Renascença, passando pela Reforma e chegando à Revolução Científica, podemos dizer, portanto, que a invenção da imprensa por J. Gutemberg e da litografia por A. Senefelder fazem do verbo e da imagem impressos, respectivamente, um elemento-chave para a vulgarização do conhecimento, da instrução e da educação popular na era moderna em que o discurso científico (de Augusto Comte) passaria a ter mais validade em um contexto em que *as provas estavam com Deus* (saber teocêntrico), isto é, o discurso hegemônico era o religioso frente ao controle e produção do saber.

Aliada a esse suposto progresso, a difusão da educação popular faz parte de um projeto político, conforme nos referimos acima, que visava aos investimentos educativos em prol da criança e da juventude no seio familiar e na conjuntura social. Assim, “livros e revistas, álbuns, imageria em folhas, jogo de tabuleiro, bingo, cubos, quebra-cabeças” (Renonciat, 2011: 65) ricamente ilustrados, coloridos e atraentes chegam às famílias abastadas, permitindo aos pequeninos aprender estudando e divertindo-se com as fábulas ilustradas, por exemplo.

Esse breve panorama histórico – no qual situamos práticas de leitura da imagem com objetivo educacional, ainda que o conceito de educação possa divergir daquele da modernidade e de nossa época – permite-nos refletir sobre o fato de que não é nada recente a pedagogia do olhar.

As questões em torno do uso da imagem como objeto para educação do olhar e constituição do saber escolar têm acompanhando a história da educação e, particularmente, do ensino de linguagem e das práticas de leitura até nossos dias. Contudo, é rara uma abordagem teórica que nos possibilite pensar sobre os diferentes modos de apropriação das imagens em livros didáticos na constituição dos saberes; mais raro ainda é o estudo que problematize as imagens nesse contexto como uma questão da ordem das discursividades, procurando entender como a escola tem desenvolvido um trabalho que situe o texto imagético como lugar de constituição e circulação de discursos, cujos sentidos não ocorrem em sua evidência, mas na relação histórica com outras imagens, mobilizadas pelos leitores em seu repertório de imagens na memória coletiva. É nesse sentido que se pode perguntar: como determinadas imagens (não apenas as dos livros, mas também aquelas de nosso cotidiano, as que estamos acostumados a ver) naturalizam conceitos e modos de ver a partir de sua irrefutável repetição?

3. AS IDEIAS E SABERES SOBRE A LÍNGUA E A LINGUAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS

Ao observar as transformações ou a manutenção do conceito de língua e linguagem no conjunto dos LDs analisados, elaboramos no Quadro 1 um diagrama que expressa a presença e a predominância de alguns conceitos com base em um levantamento de termos-chaves mais recorrentes no arquivo analisado. Nosso objetivo é compreender a recorrência de campos teóricos, que definimos por ideias e saberes sobre a língua e a linguagem (Colombat; Fournier; Puech, 2010), gestadas no terreno das ciências da linguagem.

Sem objetivar uma homogeneização conceitual que enquadre cada livro em “correntes” teóricas herméticas, o diagrama que aqui elaboramos permite apenas entender em quais concepções e aportes cada livro fundamenta alguns de seus conteúdos ou, pelo menos, utiliza-se de terminologias e expressões que nos permitem associar a um dado campo de saber linguístico. O risco, porém, ocorre quando se busca entender tais conceitos como se fossem pertencentes a

apenas um campo de saber, quando, na verdade, esse processo é mais complexo. Por exemplo, a ocorrência do termo “comunicação” nos livros da década de 1970 e 1980, no Brasil, não têm a mesma concepção daqueles produzidos segundo a proposta mais recente. A adoção de um termo como *comunicação*, por exemplo, muitas vezes não define necessariamente o pertencimento à teoria da comunicação, haja vista seus usos de modo vulgarizado até hoje. Não é à toa que, na coleção *Abaurre* por nós analisada, tal termo ainda aparece. É preciso entender mais de perto a que domínio ele se filia. Em suma, o uso de algumas rubricas teóricas pode ocorrer por empréstimo, havendo um certo deslizamento entre domínios teóricos, diferentemente da adoção do conceito de *semiologia* ou *semiótica*, que são raros nos livros didáticos atuais.

Quadro 1 - Diagrama das ideias e saberes sobre a língua e a linguagem em LD

ORIENTAÇÃO TEÓRICA	CEGALLA (antologia)	TUFANO 1ed.	MARINO	PINO & SCARTON	TUFANO 4ed.	PLATÃO & FIORIN	MAIA	ERNANI & NICOLA	CEREJA & MAGALHAES	ABAURRE & ABAURRE (literatura)	ABAURRE & PONTARA (Gramática)	ABAURRE & ABAURRE (prod. texto)
	1967 led	1977 led	1980 led	1987 7ed	1990 4ed	1991 3ed	1995 9ed	1997 led	2003 led	2005 led	2006 led	2007 led
Gramática normativa	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange		Orange	Orange	Orange		Orange	
Gramática descritiva									Blue		Blue	
Variedade Linguística (socioling.)						Green			Green		Green	
Teoria Comunicação informação			Blue	Blue			Blue		Light Blue		Light Blue	
Linguagem e cultura		Purple		Purple	Purple							
Teoria Enunciação						Orange			Orange	Orange	Orange	Orange
Semiótica/ semiologia						Black						
Linguística de texto					Red	Red	Red	Red				Red
Gêneros dos discursos						Yellow			Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
Texto e discurso						Red				Red	Red	Red

Fonte: Ribeiro (2015)

Metodologicamente, o estudo para a construção deste diagrama desenvolveu-se quando fizemos um levantamento de alguns elementos significativos em cada LD na ordem em que se apresenta na edição, a saber:

- os títulos;
- a apresentação e/ou prefácio;
- o sumário/índice;
- a forma como se manifesta no interior dos livros (por partes, unidades);
- o grau de importância dentro das unidades (título de seção ou subseção);
- os exercícios/tarefas;
- a lista de referências.

Assim, observamos que a *gramática normativa* esteve quase sempre presente em todo o conjunto do arquivo, salvo nos momentos em que o livro não tinha o propósito de ensinar o sistema linguístico, como é o caso de *Para entender o texto: leitura e redação* (de Platão & Fiorin, 1991), e dois dos três livros que compõem a *coleção Abaurre* (edição de 2005, literatura; edição de 2007, Produção de texto), uma vez que o livro *Gramática* tem esse propósito específico. É interessante observar que os aspectos descritivos da língua (ao olhar da gramática descritiva), em oposição à noção de *prescrição*, vão figurar com mais visibilidade nos LDs de 2003 e 2006, promovendo uma discussão em torno das variedades linguísticas e adequação às diversas situações de uso da língua nas esferas sociais.

Abaurre & Pontara (2006) afirmam no texto de *apresentação* do volume:

Certamente você já se perguntou, em algum momento da sua vida escolar, por que precisa enfrentar tantas aulas de gramática. [...] Neste livro, vamos apresentar uma **língua muito mais viva e próxima de seu modo de falar**. Temos certeza de que boa parte das dificuldades enfrentadas durante o estudo de gramática se deve ao fato de que as **estruturas e exemplos presentes nos livros são artificiais**, criados para ilustrar casos previstos pela gramática normativa. [...] Achamos muito mais produtivo (e divertido) estudar os textos com que convivemos no nosso dia-a-dia: **tiras humorísticas, cartuns, editoriais de jornal, narrativas, crônicas, propagandas**, etc. (*grifos nossos*)

Nas palavras das autoras, percebe-se uma oposição ao propósito fatigante e pouco produtivo recorrente nos livros cujo interesse é prescrever regras artificiais e previstas pela gramática normativa. Afastando-se desse projeto já ultrapassado, dizem elas, as autoras procuram marcar um novo conceito de ensinar *língua escrita e falada*, isto é, aquela na qual os falantes percebiam-na como sendo uma *língua viva e próxima de seu modo de falar*. Esta afirmação produz um efeito orientado por uma memória sobre a própria língua, aquela de que *aprender língua é chato, cansativo, entediante; a de que a língua portuguesa é repleta de regras de difícil absorção* etc. – um efeito de que a língua ensinada, conforme os moldes tradicionais, é inapreensível, uma vez que ela se configura como uma *língua inatingível*, ou seja, uma língua de impossível acesso e sem equivalência no dia-a-dia dos falantes.

Por outro lado, enquanto o conceito de língua estava atrelado à noção de *linguagem e cultura* que se manteve nos livros até os fins da década de 1980, a língua pensada na sistematização do texto através da frase como sua unidade composicional menor passa a aparecer em todos os LDs editados na década de 1990 (seja em primeiras edições ou reedições). Podemos concluir que a preocupação naquele contexto era desenvolver no aluno competências capazes de produzir e ler texto através da sistemática da língua culta. Assim, os livros (re)editados em 1990, 1991, 1995 e 1997 fazem parte de um momento que trazem em seus conteúdos a rubrica da *linguística de texto*, o que não significa que outras abordagens não tenham marcado sua presença, a exemplo das concepções fundadas na ideia de linguagem-comunicação, teorias enunciativas

e estudos de gêneros dos discursos, em maior ou menor grau. Estes dois últimos campos teóricos, de fato, adquirem maior presença nos LDs no início dos anos 2000, quando o trabalho com múltiplas linguagens parecem ganhar maior atenção na escola, sendo certamente a consequência de algumas determinações político-culturais relacionadas a outras questões como:

I. perspectivas de ensino mais atuais atreladas às políticas linguísticas, novas pedagogias e reformulações no sistema de educação;

II. reformulação de currículos de Letras;

III. uma nova entrada nas *epistemes* linguísticas de cunho histórico-discursivo;

IV. reforma do Ensino Médio;

V. reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio – que tem um forte impacto retroativo na prática docente, sobretudo no Ensino Médio;

VI. preocupações com metodologias e abordagens que contemplem novas tecnologias (leiam-se os saberes sobre [e em torno de] as Tecnologias de Informação e Comunicação), além de questões de ordens político-institucionais que viemos defendendo neste trabalho.

Não nos é estranho pensar que, do ano de 2003 para os dias atuais, parece prevalecer uma hegemonia conceitual sob o rótulo *gêneros discursivos* que parece dominar hoje e alhures, nos estados e municípios brasileiros, uma política de ensino de linguagem nas escolas, em afinamentos com os agentes políticos e institucionais responsáveis pela elaboração de políticas para o livro e o ensino.

4. RECORRÊNCIA DA IMAGERIA EM LIVROS DIDÁTICOS: ENTRE AUSÊNCIA E RECORRÊNCIA EXPRESSIVA

Ao término de nosso recenseamento, quando as análises dos LDs puderam nos mostrar com maior clareza algumas de suas mutações, e onde precisamos os principais fatores que acompanharam as transformações nos LD sob o aspecto da presença da imageria, é preciso refletir sob algumas questões que se evidenciaram como elementos-chave na história do ensino de linguagem a pensar em novos encaminhamentos para outros trabalhos. Um desses fatores diz respeito à passagem de um momento em que não se via uma sequer imagem nos manuais a um contexto em que elas dominam quase sempre boa parte de cada página. Definimos então essa passagem como o tempo da inexistência à situação atual de resistência em excesso, uma vez que, em função da abundância da imageria, muitas delas perdem sua função pedagógica como é o caso dos elementos ilustradores nas páginas. Parece haver uma mesclagem entre uma preocupação didática do ensino da e pela imagem e a necessidade de “decorar” as páginas tornando-as lúdicas e convidativas para a entrada no universo da leitura, da aquisição de saberes linguísticos, literários e estéticos. Esse é um recurso predominante nos livros infantis, ainda que a abordagem da imagem conduza o olhar para uma reflexão mais próxima do universo adolescente quando não adulto.

Porém, tanto no universo da produção e uso da imageria nos livros quando em relação aos conteúdos que com ela se aborda, tal mutação pode ser compreendida como uma abordagem abusiva, talvez alimentada pelos discursos gestados no próprio contexto das ciências da linguagem contemporâneo onde é preciso tudo mostrar e fazer ver, mesmo nos LD, a partir da vulgata de que os jovens de hoje estão imersos no universo multimodal das linguagens. Ao nos valer da noção de “abuso da imagem”, fazemos uma analogia à expressão francesa *abus d’images* em livro escolar (Piquet, 1960, 1965) e na construção do saber científico (Wunenburger, 2012). Ambos utilizam a expressão em contextos evidentemente diferentes, porém estão preocupados como o modo como se faz apelo às imagens, respectivamente, tanto no domínio pedagógico

e científico. Enquanto Bachelard (1996) destaca que é preciso evitar o apelo a metáforas e poéticas imaginárias na construção do discurso científico objetivo, Piquet (1960, 1965) tenta mostrar que já na Terceira República francesa, os livros didáticos passam a ter um predomínio abusivo da imageria com forte apelo ideologicamente cristão. Tanto para estes autores quanto para nós mesmos, neste trabalho, não se trata de fazer apelo a um julgamento moral, evidenciando uma presença ideal de imagens em materiais instrucionais para ensino de língua (material didático, livro didático, métodos de aprendizagem de idioma). Ainda que façamos uso aqui do termo “abuso”, é funcional a ideia de presença expressiva, número expressivo de imagens e forte recorrência das imagens nesses objetos instrucionais impressos. O que merece destaque aqui para esta noção diz respeito a uma transformação qualitativa, quantitativa e funcional das imagens ao longo da história.

Vejamos a seguir como visualizamos estas mutações e o modo como se apresentam ao longo dos anos e das políticas editoriais aliadas às condições sócio-históricas que as engendram.

Analisamos em todos os manuais a presença das imagens inicialmente seguindo três critérios. O primeiro refere-se ao número de textos imagéticos no conjunto de todo o arquivo e sua frequência de repetições; o segundo corresponde ao tipo de materialidades; o terceiro critério se fez com o estudo da relação entre as imagens ou entre a imagem e o texto verbal, bem como a função de cada uma no universo dos temas. Feito esse levantamento (Quadro 3), constatamos que entre 1967 e 2007, muitas questões mudaram em matéria de tratamento da imagem nos manuais. Enquanto nos dois primeiros manuais (Cegalla e Tufano) a materialidade visual inexistia (no primeiro LD) ou pouco aparecia (no segundo LD), a partir de 1980 a imageria em preto e branco ou colorida ganhou espaço ainda que timidamente. Do mesmo modo, os manuais adquiriram mais páginas, uma vez que passou a haver uma nova preocupação no interior dos estudos linguísticos fundada na leitura e na produção de textos a partir das tipologias textuais manifestas em diversos gêneros. Nesse percurso, notamos mais textos, mais imagens e mais exercícios de *fixação de aprendizagem* (expressão recorrente naqueles livros). A gramática normativa era então um dos focos desenvolvidos na formação do aluno de língua portuguesa.

Para ilustrar tal constatação, em termos empíricos (Quadro 3), deixamos de ver apenas 11 imagens para 247 páginas (Cegalla, 1977) para 508 imagens em 360 páginas (Abaurre & Abaurre, 2007), o que corresponde a um notável apelo a um ensino através da imageria. Visto isso, o aluno do Ensino Médio de outrora não era exposto a nenhuma imagem já que não havia uma abordagem teórica nem preocupações com leitura desse tipo de linguagem como aqueles vistos nos anos posteriores. Em média, saiu-se de um momento da história do manual didático no Brasil em que se via apenas 4,5 imagens para cada 100 páginas (Tufano, 1977), para vermos, nos manuais das décadas de 1980, uma quantidade que variava entre 9 a 25 imagens para cada 100 páginas (Marino, 1980; Pino & Scarton, 1987).

Nos anos seguintes, os manuais de 1ª edição ou reeditados aumentaram novamente a quantidade de ocorrência da materialidade visual, variando entre 19 a 38 imagens para cada 100 páginas, como aqueles livros dos anos 1990. A proliferação da imagem que aproxima de 100 imagens para cada 100 páginas (numa média de 1/1) vai ocorrer a partir dos anos 2000. Nesse sentido, se em Cereja & Magalhães (2003) notamos uma quantidade muito grande de imagens por capítulos, o que comprova a regra de uma imagem por página, a média do percentual imagético dos 3 manuais organizados pelas professoras Abaurre (2005; 2006; 2007) também mantém esses dados. Contudo é em seu último livro que poderíamos dizer que há um “excesso” da ocorrência da imagem, já que se tem 141 para cada 100 páginas. O Quadro 5 demonstra claramente a variedade tipológica das materialidades. Quando comparamos a recorrência quantitativa e tipológica das materialidades imagéticas das décadas de 1960 e 1970 àquela do período posterior a 2003, percebemos que era quase inexistente ou limitava-se a 3 tipos de imagens nos manuais; enquanto nos últimos a média é de 26 materialidades distintas para cada manual. Além disso, a repetibilidade de uma mesma materialidade iconográfica (por exemplo, a fotografia e a pintura ou o texto publicitário) é muito maior nos manuais mais atuais (Cf. Quadros 4 e5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas constatações, dissemos que o processo de transformações dos LDs e a relação da imageria com os conteúdos e conceitos abordados ao longo dos anos podem estar relacionados a três momentos (Quadro 3), conforme discutimos acima e resumimos da seguinte maneira:

- o da **inexistência** das imagens, ou seja, quando não havia qualquer preocupação com esta materialidade no ensino de linguagem no Brasil (destaque em amarelo, ou seja: um período que vai até a década de 1970);

- o da **presença** da imagem (destaque em vermelho), quando, a partir dos anos 1980, começou-se a notar um apelo do olhar para novas materialidades propiciado pelo *boom* da comunicação de massa, pelo reflexo da incorporação da teoria da comunicação aos estudos linguísticos na década anterior e da lei 5.692/71, ainda que, com a abertura política, tenha havido uma recusa da academia aos esquemas comunicativos;

- o terceiro momento corresponde ao que definimos acima por **uso expressivo** da imagem (destaque em verde), configurando um momento mais atual do ensino de linguagem, cuja preocupação das abordagens têm se fixado de um modo mais incisivo na exploração dos processos de leitura de diversas imagens e materialidades compósitas.

Este momento mais atual se configura também como uma quase “imposição moral” do trabalho com os diversos gêneros sob a vulgata de que é preciso apresentar ao aluno toda uma imageria nos diversos materiais didáticos a que ele tenha acesso no cotidiano, ensinando-lhe a ler, descrever, analisar, reconhecer os elementos linguísticos, pictóricos, plásticos e iconográficos como constituintes dos sentidos. O efeito é moral porque circula uma memória que povoa enunciados do tipo: não se deve mais centrar-se nas descrições linguísticas. Daí porque, nas palavras de Abaurre & Pontara (2006) na *Apresentação* do volume *Gramática*, seu desafio era “escrever um livro em que o trabalho com a língua e com a gramática deixasse de ser uma apresentação cansativa de descrições e regras.”

Quadro 3 - Recorrência numérica da imageria em manuais de língua portuguesa (1967-2007)

	CEGALLA	TOUFANO	MARINO	PINO & SCARTON	TUFANO 4ed	PLATÃO & FIORIN	MAIA	ERNANI & NICOLA	CEREJA & MAGALHAES	ABAURRE & ABAURRE (literatura)	ABAURRE & PONTARA (gramática)	ABAURRE & ABAURRE (prod.texto)
ANO	1967	1977	1980	1987	1990	1991	1995	1997	2003	2005	2006	2007
TOTAL PÁGINAS	293	247	216	272	286	431	240	437	512	664	607	360
TOTAL MATERIAL POR 100 PÁGINAS	0	11	20	70	55	159	91	115	514	713	509	508
	0	4,5	9,0	25,7	19,0	36,0	38,0	26,0	100,0	107,0	83,00	141,0

Fonte: Ribeiro (2015)

Quadro 4 - Cinco tipos de imagens mais frequentes em manuais didáticos

CEGALLA	TUFANO 1ed.	MARINO	PINO & SCARTON	TUFANO 4ed.	PLATÃO & FIORIN	MAIA	ERNANI & NICOLA	CEREJA & MAGALHAES	ABAURRE & ABAURRE	ABAURRE & PONTARA	ABAURRE & ABAURRE
1967	1977	1980	1987	1990	1991	1995	1997	2003	2005	2006	2007
-	Fotografias Mapas Pinturas -	Fotografias Pinturas -	Cód./símbol. Esquemas Fotografias Pinturas Símbolos	Cód./símbol. Desenhos Fotografias Pinturas Símbolos	Desenhos Esquemas Fotografias Quadrinhos Tiras	Desenhos Fotografias Pinturas Quadrinhos Tiras	Desenhos Fotografias Pinturas Quadrinhos Tiras	Desenhos Foto-cinema Fotografias Pinturas Quadrinhos	Cartaz-filme Desenhos Foto-cinema Fotografias Pinturas	Cartum Desenhos Fotografias Quadrinhos Texto publicit.	Capa-livros Cartaz-filme Desenhos Fotografias Quadrinhos

Fonte: Ribeiro (2015)

Quadro 5 - Quadro de manifestações tipológicas da imageria em manuais didáticos de língua portuguesa (1967-2007)

LIVROS	CEGALLA (antologia)	TUFANO 1ª ed	MARINO	PINO & SCARION	TUFANO 2ª ed.	PLATÃO & FIORIN	MAIA	ERNANI & NICOLA	CEREJA & DIACALHAES	ABAURRE & ABAURRE (literatura)	ABAURRE & PONTARA (gramática)	ABAURRE & ABAURRE (prod. texto)
ANO EDIÇÃO	1967	1977	1980	1987	1990	1991	1995	1997	2003	2005	2006	2007
TIPO DE MATERIALIDADES	[nenhuma]	Fotografias Mapas Pinturas	Fotografias Pinturas	Capa-livros Códigos Esquemas Fotogramas Mapas Pinturas Quadrinhos Símbolos Tiras	Caricaturas Códigos Desenhos Esquemas Fotografias Hieróglifos Iluminações Pinturas Quadrinhos Símbolos Tiras	Cartum Charge Desenhos Esquemas Fotografias Fotogramas gráficos Quadrinhos Tiras	Capa-livros Desenhos Esquemas Fotografias Pinturas Quadrinhos Tiras	Capa-livros Caricaturas Cartaz-filme Códigos Desenhos Figuras Foto-cinema Fotografias Iluminações Pinturas Quadrinhos Símbolos Tiras	Capa-CD/LP Capa-livros Caricaturas Cartaz-filmes Cartum Charge Códigos Desenhos Esquemas Foto-cinema Foto-esculturas Fotografias Foto-teatro Gráficos Mapas Pinturas Poema-concreto Quadrinhos Símbolos Texto-publicit. Tiras	Capa-CD/LP Capa-livros Capa-revistas Caricaturas Cartaz-filmes Cartum Cerâmicas Charges Desenhos Esquemas Foto-cinema Foto-escultura Fotogramas Foto-teatro Gravuras Iluminações Mapas Página-revista Página-jornal Pinturas Poema-concreto Quadrinhos Texto publicit. Tiras	Bandeira Capa-livros Capa-revistas Cartaz-filmes Cartum Cerâmicas Charges Desenhos Esquemas Foto-cinema Foto-escultura Fotogramas Foto-manuscrito Foto-teatro Gráficos Oracões Hieróglifos Iluminações Mapas Página-revista Pinturas Print screen Quadrinhos Texto publicit. Tiras	B.O. Capa-CD/LP Capa-livros Capa-revistas Capa-filmes Cartão-portal Cartaz-filmes Cerâmicas Charges Desenhos Esquemas Foto-cinema Foto-escultura Foto-manuscrito Foto-montagem Foto-teatro Gráficos Oracões Logomarca Mapas Página-internet Página-revista Página-jornal Pinturas Print screen Quadrinhos Texto publicit. Tiras
Número Materialida de	0	3	2	9	12	9	7	14	21	26	26	28

Fonte: Ribeiro (2015)

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

1967– CEGALLA, D. P. **Português**. 4ª série ginásial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

1977– TUFANO, D. **Estudos de Língua e Literatura**. São Paulo: Moderna, 1977.

1978 – CEGALLA, D. P. **Hora de comunicação**. 7ª série. 2ª. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

1980– MARINO, A.R. **Estudos de Português para o 2º. Grau**. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1980.

1987– PINO, D.; SCARTON G. **Leitura, língua e literatura**. v.1. São Paulo: Saraiva, 1987.

1990–TUFANO, D. **Estudos de Língua e Literatura**. v. 1, 4. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

1991– FIORIN L. ; PLATÃO F. **Para entender o texto: leitura e redação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.

1995– MAIA, J. D. **Língua, literatura e redação**. v.1. 9. ed. São Paulo: Ática 1995.

1997– TERRA, E. ; NICOLA, J. **Gramática, literatura e redação para o 2º. Grau**. São Paulo: Scipione, 1997.

2003– CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português; Linguagens**. São Paulo: Atual, 2003.

2005– ABAURRE, M.L.; ABAURRE M.B. **Gramática: texto – análise e construção dos sentidos**. São Paulo: Moderna, 2005.

2006– ABAURRE, M., L. ; PONTARA, M., N. **Literatura Brasileira: Tempos, leitores e leituras**. São Paulo: Moderna, 2006.

2007– ABAURRE, M., L.; ABAURRE, M.B. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. Sal Paulo: Moderna, 2007.

REFERÊNCIAS

- Altman, C. (2004). *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP.
- _____(2009). Retrospectiva e perspectiva da historiografia da linguística no Brasil. *Revista de historiografia linguística*, I (2), pp.115-136.
- Auroux, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp.
- Brasil/Semtec (2002a) Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEMTEC.
- Brasil/Semtec (2002b) PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC.
- Chiss, J.-L. & Puech, C. (1987). *Fondations de la linguistique: études d'histoire et d'épistémologie*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael s.a.; Éditions Universitaires.
- _____(1998). La linguistique comme discipline en France. In: *Langue Française*. n.117. Paris : Larousse.
- _____(1999). *Le langage et ses disciplines: XIX – XX siècles*. Paris, Bruxelles: Duculot.
- Colombat, B.; & Fournier J-. M. & Puech, C. (2010). (Org.) *Histoire des idées sur le langage et les langues*. Paris: Klincksieck.
- Courtine, J.-J. (2011). *Déchiffrer le corps: penser avec Foucault*. Grenoble: Éditions Jérôme Millon, 2011.
- _____(2011) Discursos e imagens para uma arqueologia do imaginário. In: Sargentini, V. & Piovezani, C. & Curcino, L. (Orgs.). *Discurso, Semiologia e História*. São Carlos: Claraluz, pp. 145-162.
- Foucault, M. (2001). *A ordem do discurso*. 7. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola.
- _____(2007). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Gregolin, M. R. (2011). Análise do discurso e semiologia: enfrentando discursividades contemporâneas. In: Sargentini, V. & Curcino, L. & Piovezani, C. (Orgs.) *Discurso, Semiologia e História*. São Carlos: Claraluz, pp. 83-106.

Guilhaumou, J. & Maldidier, D. (2010). Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da história. In: Orlandi, E. P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, pp. 161-183.

Morin, E. ([1962] 2007). *Cultura de massas no século XX: neurose*. Edição brasileira de O Espírito do Tempo (L'Esprit du Temps).v. 1. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Pêcheux, M. (2010). Ler o arquivo hoje. In: Orlandi, E. P. (Org.). *Da história no discurso*. 3. ed. Campinas(SP): Editora da UNICAMP, pp. 49-59.

Piquet, G. (1960). L'évolution du livre scolaire depuis la Troisième République. In: *Techniques graphiques*, n. 34, nov./déc., p.33-50.

_____(1965). L'Abus de l'image dans le livre scolaire. In: *Techniques Graphiques*, n. 60, oct., pp.408-416.

Prost, A. (2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation: L'école et la famille dans une société en mutation*. Depuis 1930. Tome IV. Paris: Librairie Académique Perrin.

Puech, C. (1992). (Org.). Sémiologie et histoire des théories du langage. In: *Langages*. n. 107, 1992.

_____(2005). L'émergence de la notion de "discours" en France et les destins du saussurisme. In: *Langages*. n. 159. Paris: Didier-Larousse, pp. 93-110.

_____(2006). (Org.). Histoire des idées linguistiques et horizons de rétrospection. *Revue Histoire, Épistémologie, Langage*. 28(1). Paris.

Renonciat, A. (2011). *Voir/savoir: la pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé*. Saint-Hilaire-le-Châtel: CNDP.

Sargentini, V. M. O. (2011). Contribuições da semiologia histórica à Análise do Discurso. In: Sargentini, V.; Curcino, L.; Piovezani, C. (Orgs.) *Discurso, Semiologia e História*. São Carlos: Claraluz, pp.107-126.

RIBEIRO, JOCENILSON & SARGENTINI, VANICE; ESTUDO HISTÓRICO DA IMAGERIA ESCOLAR EM LIVROS DIDÁTICOS: DISCURSO EM TORNO DAS PRÁTICAS DE LEITURA DA IMAGEM
REDIS: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO, Nº 4, ANO 2015, PP. 169-199

Saviani, D. (2007). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Vianna, M. L. R. (2000). *Desenhos recebidos e imageria escolar: uma possibilidade de transformação*. 2000. 249 f. Tese (Doutorando em Artes) - Universidade de São Paulo Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____(2010). *Desenhando com todos os lados do cérebro: possibilidades para transformação das imagens escolares*. Curitiba: IBPEX.

Wunenburger, J.-J. (2001). *Imaginaires du politiques*. Paris : Ellipses Éditions Maketing S.A.. (Collection Philo)

_____(2012). *Gaston Bachelard, poetiques des images*. Paris: Mimesis, 2012.

A pontuação em manuais didáticos de língua portuguesa

**SILVA, ANDERSON
CRISTIANO DA**
andcs23@ig.com.br
andcs23@hotmail.com

Doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP/LAEL/CNPq)
Mestre em Linguística Aplicada (UNITAU)

PALAVRAS-CHAVE:
pontuação;
manual didático;
análise dialógica do
discurso.

RESUMO: Esta pesquisa analisa as propostas de ensino relativas aos sinais de pontuação nas coleções: Português: *uma proposta para o letramento* e Português: *linguagens*. Nossa motivação surgiu da preocupação que temos sobre como os sinais de pontuação são abordados nos manuais didáticos de Português distribuídos nas escolas públicas brasileiras. Para alicerçar nossa investigação, recorreremos às contribuições da Análise Dialógica do Discurso, tendo como aporte alguns conceitos-chave desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo, tais como: *diálogo* e *dialogismo*. Da perspectiva metodológica, foram propostos dois eixos. No primeiro, desenvolvemos o aporte teórico da pesquisa. No eixo prático, analisamos duas atividades didáticas sobre o emprego da pontuação. Os resultados apontaram consideráveis diferenças de abordagens sobre a pontuação entre as duas coleções, das quais destacamos a distribuição heterogênea do conteúdo em anos escolares distintos, bem como a concentração dada à modalidade oral para a abordagem da pontuação na coleção *Português: uma proposta para o letramento*.

KEYWORDS:
punctuation;
teaching manual;
dialogical discourse analysis.

ABSTRACT: This research analyzes the educational proposals for the punctuation marks in the collections Portuguese: *uma proposta para o letramento* and Portuguese: *linguagens*. Our motivation arose from the concern we have about the punctuation marks are covered in textbooks of Portuguese and distributed in Brazilian public schools. In support our research, we used the contributions of Dialogic Discourse Analysis, taking as input some key concepts developed by Bakhtin and the Circle, such as dialogue and dialogism. From the methodological perspective, it was proposed two axes. At first, we developed the theoretical research contribution. In practical axis, we analyzed two educational activities about the use of punctuation. The results showed significant differences about punctuation marks between the two collections, which highlight the heterogeneous distribution of the content in different years, and the concentration given to the oral modality in Portuguese: *uma proposta para o letramento*.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, desde a primeira metade do século XX e início do XXI, as políticas públicas a respeito do manual didático têm cada vez mais destaque como uma das ações para melhoria da aprendizagem. Além da garantia da distribuição gratuita (a cada triênio) desses manuais didáticos em todas as escolas públicas do país, desde meados da década de 1980 o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) estruturou formas de garantir a qualidade de constituição desses materiais, por meio de um processo de avaliação rigoroso, que inclui a divulgação das prescrições por meio do Edital do PNLD (Brasil, 2008), bem como o aval de especialistas nomeados pelo governo, gerando o Guia do PNLD para o Ensino Fundamental (Brasil, 2010). Apesar das diversas ações realizadas pelo governo, avaliações nacionais (SAEB¹) e internacionais (PISA²) em larga escala apontam que o Brasil continua a apresentar resultados insatisfatórios com relação às competências de leitura e escrita.

Concentrando nosso estudo nas competências ligadas à produção de texto, entre as problemáticas existentes, acreditamos que um dos fatores relevantes que podem influenciar diretamente para a manutenção dos resultados acima citados, consiste no fato de que os manuais didáticos podem não contribuir satisfatoriamente para o desenvolvimento dessa competência, entre os quais chamamos a atenção para as técnicas utilizadas para o desenvolvimento das habilidades do emprego correto dos sinais de pontuação. Dessa maneira, justifica-se este estudo como forma de investigar as abordagens existentes sobre esse conteúdo gramatical, contribuindo para constituição de novas perspectivas no campo dos estudos da linguagem.

De modo específico, o objetivo deste artigo é analisar as propostas didáticas relativas aos sinais de pontuação, encontradas nas coleções *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares. Alinhada ao escopo do trabalho, temos como perguntas de pesquisa: a) Quais encaminhamentos teórico-metodológicos são constituídos pelas duas coleções, para apresentação teórica e exercícios sobre os sinais de pontuação? b) Como as abordagens didáticas sobre a pontuação,

1. Segundo o INEP (<http://portal.inep.gov.br/saeb>), o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é um processo avaliativo por amostragem em escala nacional aplicado, de dois em dois anos, nos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. As avaliações são compostas por testes de Matemática e Português, com notas que vão de 0 a 10.

2. De acordo com informações divulgadas no endereço eletrônico (<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>) do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) o PISA – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é uma avaliação internacional comparada, aplicada trienalmente a estudantes na faixa dos 15 anos, onde são mostrados os indicadores internacionais das competências de Leitura, Matemática e Ciências.

constituídas nos volumes didáticos analisados, se alinham à leitura e produção de texto, conforme prescrito pelos documentos oficiais (Brasil, 2001; Brasil, 2008).

Para nosso arcabouço teórico-metodológico, apoiamos-nos na Análise Dialógica do Discurso (ADD), que tem como aporte os diversos escritos desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo (Bakhtin/ Medviédov/Voloshinov), bem como em seus comentadores. De maneira pontual, elencamos como conceitos-chave a noção de *diálogo* e *dialogismo*.

Para fins organizacionais, o trabalho foi dividido em dois eixos: teórico e prático. No eixo teórico, discorremos a partir da perspectiva bakhtiniana à distinção entre diálogo e dialogismo. Para tanto, além dos escritos do Círculo, baseamos-nos em outras fontes de pesquisa, tais como dicionários especializados, bem como em livros e artigos científicos que se debruçaram no aprofundamento e distinção desses dois conceitos. No eixo prático, analisamos as primeiras atividades didático-pedagógicas a respeito da pontuação, encontradas no volume do 8º ano, da coleção *Português: linguagens* (Cereja; Magalhães, 2009), bem como as primeiras atividades sobre o conteúdo no manual didático do 6º ano, da coleção *Português: uma proposta para o letramento* (Soares, 2002).

2. PERSPECTIVA BAKHTINIANA: A DISTINÇÃO ENTRE *DIÁLOGO* E *DIALOGISMO*

Para estruturação das categorias de análise em nosso artigo, partiremos da distinção entre *diálogo* e *dialogismo*. Tal percurso justifica-se pela confusão teórica que muitas vezes se estabelece no contexto educacional, bem como em pesquisas da área de linguagem, em que tomam a acepção de *dialogismo* como sinônimo de *diálogo*, em seu sentido mais conhecido de interação face a face. No entanto, este não se restringe apenas a isso, pois o dialogismo encontra-se na vida cotidiana, por meio da arena de valores ideológicos, no qual a interação entre (inter)locutores constitui-se na linguagem verbal, visual ou verbo-visual.

Nas discussões desenvolvidas pelo Círculo bakhtiniano, no início do século XX, para formação de um novo viés teórico, o diálogo apresentou-se como uma espécie de eixo, ou seja, um elemento fundamental para o conceito de *língua e linguagem*. Na acepção dicionarizada sobre *diálogo*, pode-se encontrar a seguinte definição: “1. Fala alternada entre duas ou mais pessoas; conversação. 2. Troca ou discussão de ideias, opiniões, etc”. (Ferreira, 2002: 234). Essa não é uma compreensão errônea sobre diálogo, mas restringe os sentidos que o conceito possui nos estudos da linguagem. Em um dicionário especializado (Charaudeau; Maingueneau, 2012), temos a noção que o termo diálogo provém do grego, onde há deslizamento de compreensão entre os afixos: *di-*, no sentido de dois, e *dia-*, no sentido de através, o que poderia ocasionar a ideia apenas de comunicação face a face entre dois sujeitos, deixando mais claro o motivo dessa acepção mais restrita que muitos acabam tendo.

Além da definição encontrada no dicionário, faz-se pertinente a discussão de alguns trabalhos de renomados comentadores e estudiosos da teoria bakhtiniana (Brait, 1997, 2002, 2003, 2013; Faraco, 2009; Ivanova, 2011; Marchezan, 2006; Ponzio, 2008) que também se debruçaram para refletir a respeito do papel que o diálogo exerceu nas discussões dos teóricos do Círculo bakhtiniano e seus contemporâneos.

Em seus apontamentos sobre os estudos do Círculo, Marchezan (2006) mostrou que o diálogo tornou-se um conceito-chave que se relaciona com outros elementos centrais da teoria bakhtiniana, como no caso do enunciado. Para compreensão da linguagem verbal em todas as suas manifestações, o diálogo permite ao estudioso da linguagem observar a relação entre os sujeitos, em diferentes tempo e espaço. Ao refletir sobre essa temática, Ponzio (2008) explicita que as ideias bakhtinianas dialogam entre si em uma interação contínua, na qual a compreensão dos signos linguísticos se dá pela resposta ativa, estabelecida em um diálogo constante entre os enunciados.

Em suas reflexões a respeito das ideias linguísticas do Círculo, Faraco (2009) discutiu a questão da problemática do diálogo, em que para ele essa palavra é muitas vezes “mal-dita”,

sendo confundida com sinônimo de *dialogismo*. De acordo com seus apontamentos, os membros do Círculo não se interessavam, ou tinham como preocupação principal, a forma-diálogo em seu sentido restrito, mas no seu sentido amplo, que implica discutir sobre a complexidade da interação entre as vozes sociais.

Em especial, alguns artigos engendrados por Brait (1997, 2002, 2003) explicitam mais especificamente sobre uma das características do diálogo: a interação. De acordo com suas discussões, a perspectiva bakhtiniana trouxe em pauta o elemento interacional como parte intrínseca da linguagem, na qual se considera o contexto situacional e a participação contínua e ativa dos (inter)locutores sócio-históricos situados, bem como os discursos que os constituem e reverberam na constituição dos sentidos. Desse modo, a compreensão de diálogo, num sentido mais amplo, iniciou-se a partir de uma mudança de pensamento que ocorreu acerca da língua: de uma noção de objeto para discurso, passando de uma linguística da língua para a do discurso.

Em suas reflexões sobre *O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930*, Ivanova (2011) chamou atenção para importância que o diálogo começou a ter na linguística do século XX, tanto na Europa quanto na Rússia. Entre as publicações que destacam esse período, está o artigo publicado em 1923 pelo linguista Lev Jakubinskij, intitulado *Sobre a fala dialogal*.

[...] pela primeira vez na linguística russa e mundial, encontra-se a formulação dos princípios da teoria do diálogo como fenômeno complexo e heterogêneo, no qual se cruzam componentes linguageiros e extralinguísticos. Dentre os princípios estabelecidos por Jakubinskij que permanecem atuais, podem-se mencionar os seguintes: (1) o diálogo como atividade mútua, interação; (2) o fenômeno da “resposta” (*otvetnost’*) de cada enunciado, que tem como consequência a “produção de réplicas no discurso interior”; (3) o caráter “não-acabado, não-terminado” de cada enunciado; (4) a espontaneidade dos processos de percepção e preparação de um novo enunciado; (5) a interação em um dado diálogo entre a experiência e a réplica de um interlocutor (Ivanova, 2011: 247).

Com o engendramento sobre seu ponto de vista a respeito do diálogo, Jakubinskij definiu-o como resultado da interação verbal entre os interlocutores do discurso. Entre as características

dessa interação destacadas pelo estudioso, está o papel fundamental da entoação, despontando como um dos elementos-chave na constituição de sentidos.

Além das contribuições explicitadas sobre Jakubinskij, Ivanova (2011) também destacou o trabalho a respeito do diálogo realizado por Voloshinov. Esse importante membro do Círculo estudou na Universidade de Petrogrado, entre 1922-1924, tendo contato com diferentes áreas do saber, inclusive com os estudos de linguística desenvolvidos por Jakubinskij, visto que esse já era um professor reconhecido na Rússia. Além de terem sido contemporâneos, ambos trabalharam juntos no Instituto de Estudos Comparativos de Literaturas e Línguas Ocidentais e Orientais, bem como em um periódico especializado da época, no qual publicaram seus artigos.

Entre algumas obras de destaque, em que podemos perceber essa preocupação com o diálogo, estão: *Discurso na vida e discurso na arte* (s.d) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (1999). No ensaio *Discurso na vida e discurso na arte* (s.d.), Voloshinov/Bakhtin discutiram as peculiaridades do enunciado poético. Para tanto, sua apreciação considerou dois pontos de vista sobre a contemplação artística, que não condiziam com uma postura sociológica. O primeiro privilegiava o objeto, descartando a relação entre criador e contemplador. Já o segundo, restringia-se ao estudo isolado para o criador ou para o contemplador. Segundo os teóricos, na consideração de uma obra artística, era necessário levar em conta a relação entre todos os envolvidos no processo artístico, visto que a obra “[...] se torna arte apenas no processo de interação entre criador e contemplador, como fator essencial nessa interação” (Voloshinov/Bakhtin, s.d: 4).

Dessa forma, os teóricos discutiram pontos essenciais para o desenvolvimento de uma teoria da interação verbal. Tendo consciência que o enunciado é fruto de uma situação extralinguística, originada na vida cotidiana, sendo necessário iniciar o estudo por meio da palavra no diálogo cotidiano.

Na continuidade aos estudos sobre diálogo, observamos em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Bakhtin/Voloshinov, 1999) a dedicação de um capítulo específico à interação verbal,

no qual são desenvolvidas questões sobre a fala como base da evolução da língua. Neste capítulo, desenvolvem-se questões no âmbito filosófico, nas quais a relação entre locutor e interlocutor é considerada como parte fundamental do processo enunciativo.

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin/Voloshinov, 1999: 113).

Essa discussão sobre a importância da interação social revela a preocupação com a questão da língua em uso, na qual o processo geral de interação está ligado ao diálogo constante entre os participantes do discurso. Dessa forma, há de se considerar no processo de compreensão, o ato de produção e sua natureza dialógica, que pressupõe a interação entre enunciados. A partir desse aprofundamento sobre a questão do diálogo pelo viés bakhtiniano, iniciamos nossas reflexões iniciais acerca da noção de *dialogismo*.

O entendimento de *dialogismo* encontrado na obra de Bakhtin configura um dos conceitos-chave que contribui para nossa pesquisa, pois a perspectiva dialógica da linguagem permite-nos compreender a existência das relações dialógicas, na constituição das atividades didáticas sobre a pontuação, encontradas nos manuais didáticos selecionados.

Dado ao grande número de publicações entre livros e produções acadêmicas (artigos, dissertações e teses), a nosso ver o dialogismo parece ser um dos conceitos mais populares da teoria bakhtiniana no Brasil, servindo de subsídio teórico para diversas pesquisas, nas diferentes áreas do conhecimento. Além disso, esse conceito foi e continua sendo objeto de interesse e presença constante em diferentes publicações. Por essas razões, não temos a pretensão de discorrer em exaustão ou apresentar um estado da arte sobre o conceito, pois muito já se escreveu

a este respeito, ademais, nosso propósito consiste em apresentar uma visão contrastiva e heterogênea com relação ao entendimento de *dialogismo*.

A partir do *Dicionário de análise do discurso*, ratificamos que o dialogismo transita e é adotado por diferentes áreas, como a Análise do Discurso. Na conceituação estabelecida nesse dicionário, dialogismo refere-se “às relações que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente, bem como com os enunciados futuros que poderão os destinatários produzirem” (Charaudeau; Maingueneau, 2012: 160). Nessa explicação, os autores advertem que o vocábulo é carregado de sentidos que se entrecruzam, não apenas, devido aos escritos do Círculo, como também pela compreensão e heterogeneidade de trabalhos publicados por diversos pesquisadores.

No *Dicionário de linguística da enunciação*, diferente de outros vocábulos que transitam em perspectivas teóricas distintas, como o caso de enunciado, o dialogismo é atribuído exclusivamente à teoria bakhtiniana, sendo definido como “princípio da linguagem que pressupõe que todo discurso é constituído por outros discursos, mais ou menos aparentes, desencadeando diferentes relações de sentido” (Flores et al., 2009: 80). Em nota explicativa sobre o conceito, reforçou-se a ideia do dialogismo ser inerente a todo discurso, estabelecendo relação entre discursos (passados/presentes/futuros) e possibilitando diversas relações de sentido.

Por fim, o *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*, publicação especializada nos conceitos bakhtinianos, e que não possui uma versão até o momento em língua materna, não apresentou uma definição como é encontrada comumente nos dicionários em geral, mas explicitou, por sete páginas, a contextualização e os principais escritos do Círculo, que corroboraram para o delineamento do conceito. Na apresentação do vocábulo, Arán (2006) afirmou que a noção bakhtiniana de dialogismo é muito complexa e amplamente relacionada ao papel do sujeito, sua alteridade e a relação com outros sujeitos.

As definições encontradas nesses dicionários não são idênticas, tampouco erradas, mas exemplificam a heterogeneidade que o termo possui no meio acadêmico, não podendo ser

“engessado” em uma fórmula fechada, como uma espécie de receita pronta e acabada, também não pode ser definido por meio de um conceito padronizado e único que venha afirmando que “dialogismo é...”.

Em suas reflexões sobre as ideias linguísticas do Círculo a respeito da linguagem e do diálogo, Faraco (2009) dedicou um espaço especial para o tema da dialogia. Esse especialista confirmou a ideia de que desde a segunda década do século XX, os escritos do Círculo foram, a partir de um projeto focado no diálogo, constituindo a noção do dialogismo. Um ponto importante a destacar em nossa revisão teórica, é justamente a distinção entre os termos dialogismo e diálogo, uma vez que existe a possibilidade de um equívoco conceitual. Portanto, deve-se dissociar a ideia de dialogismo como sinônimo de diálogo, no sentido amplo, pois esse pode ser apreendido dentro da perspectiva dialógica, não apenas como estrutura, mas como condição de linguagem.

Barros (1994) compreendeu a noção de dialogismo a partir do deslocamento da noção de sujeito, uma vez que esse é visto como sujeito discursivo, formado pelos discursos, nos quais estão presentes diferentes vozes sociais. As vozes que dialogam têm posições diferentes, por meio das quais o discurso se constrói na interação e na tensão, revelando a linguagem em funcionamento. Com isso, compreendemos que a noção de sujeito é entendida com um eu e um outro, que estão intrinsecamente ligados, tendo a linguagem como componente articulador.

Para Fiorin (2006) o dialogismo constitui-se como um dos elementos unificadores do pensamento bakhtiniano. Com esse conceito funda-se a propriedade dialógica da linguagem, segundo a qual, o dialogismo constitui-se a partir de três eixos básicos: a) a relação de sentidos que se estabelece entre enunciados; b) são maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso; c) princípio constitutivo dos interlocutores e seu princípio de ação.

Somando todas essas afirmações e leituras realizadas por esses respeitados pesquisadores a respeito da concepção de dialogismo e suas características, aliamos a uma sintetização didática em que Brait explicitou sobre a natureza constitutivamente dialógica da linguagem, afirmando que:

[...] o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. (Brait, 1997: 98).

Como vimos além da diferença existente na definição dada nos dicionários especializados, também em trabalhos distintos de pesquisadores da área da linguagem, a noção de dialogismo apresenta algumas diferenciações, que acabam complementando-se. Entre um ponto comum que nos chamou atenção, está o papel que o sujeito possui e sua relação com os enunciados. Em meio a uma heterogeneidade de vozes e nuances sobre os sentidos de dialogismo, podemos compreendê-lo como um conceito complexo formado pelos diversos escritos do Círculo.

3. AS RELAÇÕES DIALÓGICAS EXISTENTES NAS PROPOSTAS DIDÁTICAS DE PONTUAÇÃO, NAS COLEÇÕES *PORTUGUÊS: LINGUAGENS E PORTUGUÊS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO*

Pela observação dos quatro volumes que compõem a coleção *Português: linguagens*, verificamos que o tema sinais de pontuação - foi abordado apenas no volume do 8º ano, especificamente na unidade III, capítulo 3 (Linguagem publicitária: entre o banal e o extraordinário), seção *A língua em foco*. Desse fato, a perspectiva dialógica permite-nos pensar em um jogo de tensão constante entre os enunciados concretos, ou seja, ao escolherem trabalhar com o conteúdo em apenas um volume, os autores deixaram os demais livros que compõem a coleção sem um trabalho sistemático com a pontuação. Esse princípio organizador da coleção mostra uma relação dialógica consonante com os documentos que norteiam a constituição da coleção, uma vez que nem os PCN (BRASIL, 2001), nem o Edital do PNLN (BRASIL, 2008) e as DCN-EF (BRASIL, 2010a) parametrizam algo específico, como em qual ano escolar devem ser trabalhados os sinais de pontuação.

O volume do 8º ano apresenta quatro unidades distintas, com três capítulos cada uma. Na unidade 3, os autores elaboraram a sequência didática em quatro subseções: 1) *Construindo o conceito*; 2) *Conceituando*; 3) *A pontuação na construção do texto*; 4) *Semântica e discurso*. Relacionando o título da primeira e segunda subseções, vê-se a prevalência do gerúndio nos verbos construindo e conceituando. Essa característica pode indicar uma ideia de que o conceito de pontuação não é algo pronto e acabado, mas que deve ser compreendido na interação entre alunos e professores.

Entre as reflexões bakhtinianas sobre a língua, está justamente “1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza” (Bakhtin/Voloshinov, 1999:124). Essa maneira de titular parte da proposta didática sobre os conhecimentos gramaticais revela uma entre as muitas peculiaridades que a distinguem das demais coleções. Com relação às duas últimas subseções, os títulos parecem indicar a progressão da abordagem que os autores deram ao conteúdo, aprofundando o papel que a pontuação exerce no texto e os efeitos desse recurso gramatical no discurso. A escolha por esses títulos acaba por arrematar a maneira como os autores pretendem construir o conceito e a proposta didática dessa coleção.

Com relação à quantidade de exercícios, também não há nenhum tipo de coerção, estabelecendo mínimo ou máximo de atividades para cada conteúdo. Cabe, portanto, aos autores e aos demais agentes envolvidos no processo de constituição do LDP a decisão de quantos exercícios serão suficientes para que os alunos apreendam o conteúdo. Como não há uma recomendação explícita, a coleção apresenta uma relação dialógica consonante aos documentos oficiais, uma vez que a LDB (Brasil, 2010b) prescreve a fixação de conteúdos mínimos, sem especificar exatamente o que seria esse mínimo recomendado. Cabe ressaltar que, pelo espaço delimitativo do artigo, restringimos nossas discussões para a primeira seção de exercícios, intitulada *Construindo o conceito*.

Considerando a pertinência de todas essas informações, iniciaremos nossas discussões, comentários e exemplificações pelos blocos de subseções, começando com a subseção *Construindo o conceito*, conforme página digitalizada:

Figura 1: Português: linguagens,
8º ano, p. 169

A língua em foco

A PONTUAÇÃO


CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia o texto:

O testamento

Um homem rico, sem filhos, sentindo-se morrer, pediu papel e caneta e escreveu assim:
"Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do mecânico nada aos pobres"
Não teve tempo de pontuar — morreu.
Eram quatro concorrentes. Chegou o sobrinho e fez estas pontuações numa cópia do bilhete:
"Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres."
A irmã do morto chegou em seguida com outra cópia do testamento e pontuou assim:
"Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres."
Apareceu o mecânico, pediu uma cópia do original e fez estas pontuações:
"Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres."
Um juiz estudava o caso, quando chegaram os pobres da cidade. Um deles, mais sabido, tomou outra cópia do testamento e pontuou deste modo:
"Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico? Nada! Aos pobres!"

(Adaptado de: Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite. Comunicação/Expressão em Língua Nacional. São Paulo: Nacional, 1973. 6ª. ano, p. 84.)




1. O testamento do homem rico, do modo como foi escrito por ele, tem um sentido preciso? Por quê?
Não, pois a falta de pontuação cria ambigüidade.

2. Com a pontuação dada pela irmã, pelo sobrinho, pelo mecânico e pelos pobres, o testamento adquiriu sentido? Por quê?
Sim, porque a pontuação tornou preciso o sentido que cada um queria dar ao texto.

3. O testamento foi pontuado de quatro formas diferentes e em cada uma delas adquiriu um sentido novo. Conclua: Qual é o papel da pontuação na frase?
Preclar o sentido do texto, deixando-o de acordo com o sentido pretendido pelo autor.

A entonação

Na fala, a frase é marcada pela entonação, isto é, por um tom que o locutor dá à voz para expressar sua intenção. Na escrita, os recursos gráficos — a pontuação, o tipo de letra empregado, a repetição de letras, a divisão de palavras em sílabas — indicam como deve ser lido o texto. Assim, se quisermos, por exemplo, expressar a intenção da vaquinha da tira acima, devemos, no 1º quadrinho, ler sua fala com um grito de alegria. Já no 2º quadrinho, devemos prolongar o a final da palavra **janelinha** como quem está provocando os companheiros.



(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 10/9/2005.)

Essa subseção orienta os alunos a fazerem a leitura do conto *O testamento*. Esta poderia ser feita em silêncio ou em voz alta (cabendo, ao que parece, a decisão ao professor). O conto é uma adaptação de um texto, de mesmo título, do livro *Comunicação e Expressão da Língua Nacional*, de 1973. Esse texto refere-se a um homem muito rico que, ao escrever seu testamento, esqueceu-se de pontuá-lo. Como eram quatro pessoas requerendo a herança, conforme liam e pontuavam, os sentidos iam se modificando, de acordo com o interesse de cada personagem. Apesar de ser uma adaptação de uma publicação do início da década de 1970, o texto é atemporal e sua temática relaciona-se diretamente com o tema da pontuação.

Quanto aos princípios e critérios de avaliação para o componente curricular de LP, o Edital do PNLD (Brasil, 2008) prescreve que os conteúdos gramaticais nos LDP devem ser abordados “com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificiais criadas” (Brasil, 2008: 52). Nesse caso, a escolha desse texto motivador parece estabelecer uma relação dialógica dissonante, uma vez que a proposta de trabalho com os sinais de pontuação encontra-se na unidade III, que tem como foco a discussão sobre o consumo. Ademais, as atividades sobre pontuação estão inseridas no capítulo 3, cujo título é *Linguagem publicitária: entre o banal e o extraordinário*.

Pelas prescrições do Edital do PNLD (Brasil, 2008), observamos que não há nenhum tipo de coerção específica, sobre quais gêneros deverão ser utilizados para tratar certo conteúdo na estruturação das coleções. De maneira coerente, a inserção desse conto como um texto motivador exemplifica, por meio da materialidade linguística, a importância que a pontuação possui na constituição de sentidos, a partir das trocas, ausências e posição que os sinais ocupam.

Em continuidade à análise da proposta didática, verifica-se a presença de três perguntas, bem como sugestões de respostas. Comumente presentes na versão para os professores, os LDs apresentam respostas em azul e tamanho menor que as letras usuais. Esse elemento expressa uma relação mais direta entre os autores da obra e os professores que utilizam o material.

Pelo viés dialógico, não há um posicionamento totalmente neutro e entre os sujeitos do discurso há um diálogo constante, que é uma das características do *enunciado concreto*. Nesse processo, Puzzo (2013) assevera que, aparentemente, há um apagamento da voz do autor, pois há uma trama enunciativa na constituição do LD; porém, explicita que, para a organização do material, há um processo de pesquisa, seleção e proposição de questões que acabam por (d) enunciar o posicionamento valorativo do autor. Desse modo, o autor “imprime seu tom: a) na composição da coletânea; b) na escolha de textos; c) na proposição de tarefas e exercícios; d) no diálogo com o público a que se destina” (Puzzo, 2013: 347). No caso deste último, é possível ver a voz dos autores (e o tom de proximidade) mais concretamente por meio dessas recomendações e sugestões de respostas impressas no exemplar didático destinado aos docentes.

Por meio da materialidade linguística, conseguimos compreender os imbricamentos entre os discursos governamental e pedagógico. De um lado está o governo, exigindo, por meio dos seus documentos, que o Manual do professor tenha uma efetiva interlocução com os docentes, o que implica orientações teórico-metodológicas e sugestões de utilização do material eficazes. De outro lado, há uma situação de senso comum, que é a má formação docente (principalmente de professores oriundos de algumas instituições privadas quem visam mais ao lucro do que à qualidade de ensino), e a desvalorização salarial desses profissionais, que exige que trabalhem em redes diferentes (estadual, municipal ou particular) e que acumulem uma carga de trabalho excessiva, recorrendo ao manual didático como um material de apoio, numa espécie (muitas vezes) de “muleta”. Com isso, vemos que em uma relação dialógica consonante, os autores respondem adequadamente às prescrições oficiais, bem como ao anseio de professores inexperientes ou com carga horária elevada, que necessitam de auxílio com relação às alternativas propostas nos materiais didáticos.

A partir de todas essas considerações, a primeira pergunta da atividade solicita que os alunos reflitam sobre a ausência da pontuação, fazendo com que justifiquem a resposta. Este exercício mostra o papel que a pontuação exerce na constituição de sentidos, justamente pela falta que

esta faz no texto, explicitando que o conteúdo não é estático, sendo possíveis diferentes pontuações em um mesmo sintagma. Isso acaba por levar-nos a pensar que, às vezes, a colocação de tipos diferentes de pontuação em uma mesma frase pode não ser um erro, mas questão de estilo, o que implica a subjetividade do interlocutor. Para esta primeira pergunta (O testamento do homem rico, do modo como foi escrito por ele, tem um sentido preciso? Por quê?), vê-se como sugestão de resposta: “Não, pois a falta de pontuação cria ambiguidade”. Como bem dizemos, ressaltamos que se trata de uma sugestão, havendo outras possibilidades de respostas, por ser uma questão discursiva e dirigida a muitos interlocutores. Cabe ressaltar, a partir de um conhecimento empírico, que alguns docentes podem adotar essas sugestões como única resposta possível, desconsiderando, muitas vezes, as respostas dos alunos e esquecendo-se de que a sugestão tem como interlocutor direto o próprio regente da sala, objetivando apenas auxiliá-lo no cotidiano escolar.

No caso da segunda pergunta, os educandos são levados a explicar quais sentidos o testamento adquiriu, a partir do emprego da pontuação feita pelos requerentes da herança. Observa-se que os autores estimulam a reflexão dos estudantes sobre a subjetividade e os efeitos de sentido, que podem ocorrer no texto a partir do emprego da pontuação, seu intercâmbio, bem como a posição de cada ponto empregado na frase.

A terceira pergunta exige do interlocutor a conclusão sobre o papel da pontuação, a partir da relação entre o texto e as respostas dadas nas duas primeiras questões. Na sugestão de resposta, vê-se a concepção que os autores querem inculcar nos alunos, associando o emprego da pontuação aos sujeitos do discurso, deixando, nesse primeiro momento, de associar o uso de certas pontuações aos elementos essenciais da oração e sua nomenclatura sintática.

Com relação à estrutura das perguntas, as duas primeiras são finalizadas com a expressão “Por quê?”. Com isso, mostra-se o plano dos autores de fazerem os educandos detalharem suas respostas, levando-os a refletir sobre suas justificativas, elaborando argumentos para sustentar seus pontos de vista. Nas sugestões de respostas neste primeiro bloco, observamos a expressão

sentido preciso, que pode de algum modo levar o aluno a concluir que há apenas uma maneira correta de pontuar, bem como que esta tem um único sentido. Sabemos que a língua não é estática e a constituição de sentidos se dá pela relação entre os (inter)locutores, não existindo um sentido único e preciso, mas nuances, uma vez que a língua é opaca e permite certas construções enunciativas.

Ao iniciar o estudo a respeito da pontuação nesta unidade, Cereja e Magalhães (2009) mostram aos educandos a questão da subjetividade, pois o emprego dos sinais depende dos (inter)locutores e da sua constituição subjetiva. Com relação ao *corpus*, os autores parecem estabelecer uma relação dialógica consoante às prescrições dos PCN (Brasil, 2001), uma vez que até esses documentos recomendam, na prática de análise linguística, a “utilização da intuição sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação” (Brasil, 2001: 154). Dessa forma, essa atividade inicial estimula o aluno a pensar como a língua funciona em determinada situação, relacionando aquilo que o educando sabe com os aspectos semânticos.

No final dessa subseção há um boxe no qual se explicita o conceito de *entonação*. De uma maneira didática, os autores acrescentam uma tirinha de Fernando Gonsales. De acordo com o Manual do Professor, os boxes têm a função de dialogar com o conteúdo das cinco seções fundamentais da unidade, tendo como escopo aprofundar o assunto em discussão. No caso, a apropriação do conceito de *entonação* por parte dos alunos torna-se importante, para levá-los a compreender as diferenças entre as modalidades orais e escritas, bem como um dos recursos que os sujeitos utilizam para estabelecer sentidos por meio da língua.

Novamente o imbricamento de elementos verbo-visuais corrobora a constituição dessa atividade. Além da cor azul destacando o título, o retângulo laranja envolve texto e imagens, dando destaque ao conteúdo em discussão. Sob outro aspecto, embora não haja uma referência explícita sobre a base teórica, em que os autores se fundamentaram para expressar o conceito de *entonação*, observamos que a coleção foi aprovada, passando pelo crivo de especialistas, cumprindo, atendendo, os critérios mínimos exigidos pelos documentos reguladores.

Dando continuidade à nossa análise contrastiva, iniciaremos nossas discussões a respeito da coleção *Português: uma proposta para o letramento*. Nesse sentido, compreendendo as atividades didáticas de pontuação como um enunciado concreto, há de se considerá-las como uma unidade real de comunicação que possui (inter)locutores específicos, possibilitando efeitos de sentido, posicionamento valorativo e respostas por meio do acabamento enunciativo. Desse modo, nossas análises partem da materialidade verbo-visual até as camadas mais profundas, trazendo à tona as relações dialógicas existentes na trama enunciativa, que compõe a proposta didática de pontuação nessa coleção.

Segundo os pontos fortes elencados no Guia do PNLD (Brasil, 2010a), essa coleção possui o *letramento* (literacia) como fundamento e como finalidade de ensino, visando ao desenvolvimento e o aperfeiçoamento das práticas de interação (orais e escritas). No conjunto dos livros didáticos (6º ao 9º anos), encontramos referência aos sinais de pontuação apenas nos volumes do 6º e 7º anos.

As unidades organizam-se em temáticas consoantes, tratando de assuntos relacionados aos dilemas da entrada na adolescência e temas de interesses dos jovens. A escolha e divisão dos assuntos que serão o eixo central para o desenvolvimento das propostas didáticas são fundamentais para o êxito do ensino e aprendizagem. No caso do exemplar do 6º ano, o primeiro semestre explora a reflexão a partir de questionamentos: “Quem é que eu sou? E a família como ela é?” Essas são questões que, comumente, estão no pensamento dos pré-adolescentes. Estes, ao mesmo tempo em que estão num período de transição entre a infância e a fase adulta, precisam lidar com diversas mudanças, inclusive em seus próprios corpos, como também com conflitos sociais.

O livro do 6º ano apresenta o trabalho com a pontuação distribuído nas unidades 2 e 3, dentro da seção *Língua Oral – Língua Escrita*. Esta primeira sequência didática é constituída por sete exercícios, que retiram pequenos excertos do texto motivador, nos quais destacamos o intercâmbio entre as pontuações e a constituição de sentidos a partir dos tipos de sinais em-

pregados. Para fins de análise e do espaço delimitado, restringimo-nos ao estudo da primeira unidade em que aparece o trabalho com a pontuação.

Para início da unidade 2, é preciso a leitura prévia da crônica *Menino*, de Fernando Sabino. Esse texto é composto por uma enumeração de frases que as mães dizem com frequência aos filhos. Estruturalmente, Sabino utiliza diferentes tipos de pontuação, destacando-se em maior quantidade os sinais de exclamação, interrogação e ponto final, conforme vemos:

MENINO

Menino, vem pra dentro, olha o sereno! Vai lavar essa mão. Já escovou os dentes? Toma a bênção a seu pai. Já pra cama!

Onde é que aprendeu isso, menino? Coisa mais feia. Toma modos. Hoje você fica sem sobremesa. Onde é que você estava? Agora chega, menino, tenha santa paciência.

De quem você gosta mais, do papai ou da mamãe? Isso, assim que eu gosto: menino educado e obediente. Está vendô? É só a gente falar. Desce daí, menino! Me prega cada susto...Para com isso! Joga isso fora. Uma boa surra dava jeito nisso. Que é que você andou arranjando? Quem te ensinou esses modos? Passe pra dentro. Isso não é gente para ficar andando com você.

Avise seu pai que o jantar está na mesa. Você prometeu, tem de cumprir. Que é que você vai ser quando crescer? Não, chega: você já repetiu duas vezes. Por que você está quieto aí? Alguma você está tramando...Não anda descalço, já disse! Vai calçar o sapato. Já tomou o remédio? Tem de comer tudo: você acaba virando um palito. Quantas vezes já te disse para não mexer aqui? Esse barulho, menino! Seu pai está dormindo. Para com essa correria dentro de casa, vai brincar lá fora.

Você vai acabar caindo daí. Pede licença a seu pai primeiro. Isso é maneira de responder a sua irmã? Se não fizer, fica de castigo. Segura o garfo direito. Põe a camisa dentro da calça. Fica perguntando, tudo você quer saber! Isso é conversa de gente grande. Depois eu te dou. Depois eu deixo. Depois eu te levo. Depois eu conto. Depois.

Agora deixa seu pai descansar – ele está cansado, trabalhou o dia todo. Você precisa ser muito bonzinho com ele, meu filho. Ele gosta tanto de você. Tudo que ele faz é para o seu bem. Olha aí, vestiu essa roupa agorinha mesmo, já está toda suja. Fez seus deveres? Você vai chegar atrasado. Chora não, filhinho, mamãe está aqui com você. Nosso Senhor não vai deixar doer mais.

Quando você for grande, você também vai poder. Já disse que não, e não, e não! Ah, é assim? Pois você vai ver só quando seu pai chegar. Não fale de boca cheia. Junta a comida no meio do prato. Por causa disso é preciso gritar? Seja homem. Você ainda é muito pequeno para saber essas coisas. Mamãe tem muito orgulho de você. Cale essa boca! Você precisa cortar esse cabelo.

Sorvete não pode, você está resfriado. Não sei como você tem coragem de fazer assim com sua mãe. Se você comer agora, depois não janta. Assim você se machuca. Deixa de fita. Um menino desse tamanho, que é que os outros há de dizer? Você queria que fizessem o mesmo com você? Continua assim que eu te dou umas palmadas. Pensa que a gente tem dinheiro para jogar fora? Toma juízo, menino.

Ganhou agora mesmo e já acabou de quebrar. Que é que você vai querer no dia de seus anos? Agora não, que eu tenho o que fazer. Não fica triste não, depois mamãe te dá outro. Você teve saudades de mim? Vou contar só mais uma, que está na hora de dormir. Agora dorme, filhinho. Dá um beijo aqui – Papai do Céu te abençoe. Este menino, meu Deus.

Sabino, F. (1997). *As melhores crônicas de Fernando Sabino*.
Rio de Janeiro: Record, pp. 86-89.

A primeira apresentação a respeito da pontuação dá-se por meio de exercícios (unidade 2, p.78-79) em que os alunos são estimulados a refletir, por meio de excertos desse texto motivador. Quanto à temática da crônica, parece haver uma relação dialógica consonante com a unidade 2, uma vez que as diversas frases de mãe elencadas no texto se relacionam como o título *E a família como ela é?* Na sequência, vê-se a reprodução digitalizada da atividade:

Figura 2: Português: uma proposta para o letramento, 6º ano, p. 78-79

Unidade 2 E A FAMÍLIA, COMO ELA É?

Língua oral - Língua escrita

1 Recorde uma das frases de mãe:

"Já tomou o remédio?"

• Veja um exemplo de situação em que seria possível uma mãe usar esta frase:

O filho tem de tomar um remédio toda noite. Ele está se preparando para dormir, a mãe pergunta:
— Já tomou o remédio?

• Imagine uma situação em que a mãe usaria esta frase escrita assim:

Já tomou o remédio!
Respostas pessoais.

2 Na língua oral, essas frases seriam **faladas** de forma diferente, em cada uma das situações.

• Fale cada uma destas frases, prestando atenção nas diferenças de entoação:

- Já tomou o remédio?
- Já tomou o remédio!

3 Recorde esta frase de mãe que aparece no texto:

"Você vai chegar atrasado."

• Compare com:

- Você vai chegar atrasado!
- Você vai chegar atrasado?

• Imagine que o filho perdeu a hora e está se apressando depressa para sair para a escola.

Indique como seria escrita a frase em cada uma das situações seguintes:

- A mãe não sabe a que hora exatamente a aula começa.
Você vai chegar atrasado?
- A mãe sabe que a escola não se importa muito com atrasos.
Você vai chegar atrasado.
- A mãe sabe que a escola não permite a entrada de aluno atrasado.
Você vai chegar atrasado!

4 Na língua oral, essas frases seriam **faladas** de forma diferente, em cada uma das situações.

• Fale cada uma destas frases, prestando atenção nas diferenças de entoação:

- Você vai chegar atrasado.
- Você vai chegar atrasado?
- Você vai chegar atrasado!

5 Recorde esta outra frase de mãe:

"Tem de comer tudo."

• Imagine quem seria o autor da frase, se ela estivesse escrita assim:

Tem de comer tudo?
O filho.

6 Fale as duas frases, prestando atenção nas diferenças de entoação:

Tem de comer tudo.
Tem de comer tudo?

7 Pense, discuta com seu professor e os colegas:

Para que servem estes três sinais de pontuação — o ponto, a interrogação, a exclamação? Para dar pistas sobre a situação em que a frase foi falada (quem falou, para quem falou, por que e para que falou), e para representar o modo como a frase foi falada (a entoação).

Letra oral

Com a orientação do professor, vocês vão ler oralmente o texto: cada um deve ler duas ou três frases.

A turma deve prestar atenção na leitura de cada colega e avaliar se ele leu oralmente as frases com a entoação adequada.

78 79

Pelo projeto pedagógico da coleção, vemos que a autora destina a seção *Reflexão sobre a língua* para tratar de assuntos gramaticais (conforme explicitado no Manual do professor). No entanto, as propostas didáticas sobre os sinais de pontuação são organizadas na seção *Língua oral – Língua escrita*, que tem entre outros objetivos a compreensão de textos orais e escritos, levando o educando a refletir sobre as semelhanças e as diferenças entre as modalidades da língua, conforme o gênero, o contexto e a situação de interação. A concentração do conteúdo nessa seção mostra o plano autoral, bem como o posicionamento axiológico, ao preferir um espaço diferente do comumente utilizado, para tratar de atividades relacionadas à análise linguística. Por essa organização metodológica, pode-se perceber o acabamento enunciativo, possibilitando juízos de valor entre os interlocutores dessa obra.

De acordo com nossa investigação, o escopo dessa seção objetiva levar o educando a identificar e compreender as relações entre as modalidades oral e escrita, privilegiando a compreensão: a) do sistema ortográfico e fonológico; b) dos diferentes recursos discursivos e linguísticos utilizados nas duas modalidades da língua; c) das normas e dos recursos para a representação da fala na escrita. O trabalho com a pontuação nesse segmento do livro parece coerente com o proposto, pois, além de ser um recurso linguístico utilizado na escrita, também configura um instrumento para tentar representar parte das entoações. Com relação aos aspectos visuais, não observamos nenhum desenho ou foto que remeta à temática da crônica; além dos únicos elementos que se juntam ao título: três ilustrações estilizadas que representam uma boca, uma orelha e um lápis, provavelmente fazendo referência às ações estimuladas nessa atividade, que são fala, escuta e escrita.

O primeiro exercício da série solicita a recordação de uma pergunta lida na crônica e, depois, há um pequeno diálogo, com uma situação do cotidiano, na qual a interrogativa (*Já tomou o remédio?*) teria nuanças diferentes. No desfecho, solicita-se que imaginem outra situação com um enunciado parecido, porém com a troca do ponto de interrogação pelo ponto de exclamação (*Já tomou o remédio!*). Partindo da materialidade linguística, vê-se que as comandas têm

um mesmo padrão, isto é, verbos no imperativo: recorde, veja, imagine. Tais prescrições levam o interlocutor a compreender que a realização de tais ações restringe-se à oralidade. Embora o exercício utilize um fragmento do texto motivador para trabalhar o conteúdo, a atividade baseia-se em uma construção didática elaborada especificamente para esse fim, apresentando uma relação dialógica dissonante do que é prescrito pelos documentos oficiais, que recomendam atividades elaboradas a partir de textos reais do cotidiano. O exercício dois prescreve a leitura em voz alta de duas frases trabalhadas no exercício anterior. Utilizando o mesmo exemplo, o escopo aqui objetiva, a partir do emprego da exclamação e da interrogação, verificar as nuances na entoação. Dentro dos indícios autorais do enunciado, chamou-nos a atenção o negrito nas palavras *faladas* e *fale*, uma vez que reforça o cumprimento da tarefa na modalidade oral.

De modo semelhante aos dois primeiros, o terceiro exercício orienta para a recordação de outra frase de mãe retirada da crônica. Na sequência, solicita-se uma comparação com a mesma frase pontuada de maneira diferente (*Você vai chegar atrasado! Você vai chegar atrasado?*). A partir de uma oração afirmativa, veem-se outras possibilidades e efeitos de sentidos pelo intercâmbio entre as pontuações. Quanto à forma composicional, o enunciado prescreve, no modo imperativo, as seguintes ações: recorde, compare, imagine e indique. As quatro ações direcionam os educandos para respostas ao exercício na modalidade oral, exigindo o acompanhamento do professor. Isso reforça, novamente, nosso posicionamento de que há um desequilíbrio entre as modalidades oral e escrita, o que, a nosso ver, pode não ser benéfico.

O quarto exercício recomenda a leitura de três frases, atentando para as diferenças de entoação (*Você vai chegar atrasado. Você vai chegar atrasado? Vai chegar atrasado!*). A autora destaca na comanda, deixando separada, no início, a expressão *Na língua oral*, o que nos faz depreender que, novamente, a ênfase da atividade recai sobre a modalidade oral, ratificado pelo negrito colocado nas palavras *faladas* e *fale*, (d)enunciando um tom enfático para a modalidade oral, aos olhos dos interlocutores.

O quinto exercício apresenta outra frase afirmativa retirada da crônica. Logo depois, a mesma frase é colocada na interrogativa direta, de modo que os estudantes imaginem o seu provável autor. Novamente percebemos no enunciado a repetição dos vocábulos *recorde* e *imagine*, do que se depreende a não necessidade de realizar o exercício na modalidade escrita.

Dando continuidade às reflexões sobre a entoação, o exercício seis orienta os educandos a falarem em voz alta essas duas frases: *Tem de comer tudo.* e *Tem de comer tudo?*. Aqui a prescrição é que os discentes falem, fazendo-os refletir a respeito da entoação. Para finalizar, o sétimo exercício solicita aos educandos que pensem e discutam sobre a função dos três sinais de pontuação (ponto, interrogação e exclamação) trabalhados nos exercícios anteriores, chegando à uma conclusão a respeito dos sinais privilegiados na atividade.

Nas duas primeiras páginas analisadas, Soares (2002) optou por não dispor teoricamente a definição de pontuação, enfatizando, assim, algumas pontuações específicas: ponto, interrogação e exclamação. Dessa forma, o tema dessa atividade é constituído por alguns elementos, entre eles a escolha dos tipos de pontuação a serem trabalhados no início dos Anos Finais, considerando o grau de complexidade que essas pontuações possuem para um aluno que se encontra no 6º ano. Com isso, podemos entrever um discurso pedagógico na constituição desse enunciado concreto, bem como a responsividade que os autores antecipam, ao engendrarem cada exercício. Ademais, a partir de um viés dialógico, observa-se que a escolha por determinado sinal compreende a negação de outros, indicando o tom valorativo autoral.

Quanto à forma composicional das comandas que iniciam cada exercício, percebe-se o domínio dos verbos no imperativo, tais como: *recorde*, *veja*, *fale*, *compare*, *imagine*, *pense* e *discuta*. Essas são ações que ratificam a ideia de enunciados que exigem apenas a habilidade na modalidade oral. A disposição desses verbos na materialidade linguística (d)enuncia um posicionamento autoral, evidenciando o caráter oral dado às atividades que se referem à pontuação. Em nossas observações, o escopo secundário dessa primeira atividade é levar o educando a identificar o papel dos sinais de pontuação no fim de frases: ponto final, ponto de

interrogação e ponto de exclamação, muito embora se perceba que não há indicação no título ou referência direta sobre esse conteúdo para o aluno. O que se nota é a ênfase no conceito de entoação, sendo os sinais de pontuação um elemento coadjuvante para destacar os tons da fala.

Relembrando a avaliação expressa no Guia do PNLN (Brasil, 2010), um dos aspectos positivos ressaltados dessa coleção foi, justamente, a articulação entre leitura, produção escrita e o trabalho com a análise linguística. Entretanto, essa atividade específica sobre pontuação não consegue mostrar a articulação entre os três aspectos da língua (leitura/ escrita/ análise linguística). Pela nossa experiência empírica, por quase uma década em sala de aula, os alunos geralmente não têm problemas com relação aos efeitos de sentido a partir das entoações na fala, mas a transposição para a escrita pode gerar equívocos, principalmente nas produções escritas. Desse modo, a unidade introduz a proposta de ensino da pontuação a partir da oralidade, porém deixa de estimular o processo de aprendizagem do conteúdo no âmbito da escrita. Além disso, vê-se que o conteúdo principal abordado é a entoação, sendo a pontuação novamente um coadjuvante, servindo de meio para o trabalho com os efeitos de sentido na oralidade.

Se nos pautarmos pelo que prescrevem os PCN (Brasil, 2001) quanto ao conteúdo gramatical, lembraremos a exigência a respeito das práticas de análise linguística. Nesse aspecto, ratificamos uma relação dialógica dissonante, pois não há um trabalho conjunto entre as abordagens epilinguística e metalinguística. Pelo menos, nesta primeira atividade, vemos a exploração de apenas um aspecto, sendo que a perspectiva prescritivo-normativa não é trabalhada de maneira sistemática, fato que exigirá nossa atenção nas demais atividades que privilegiam a pontuação, nessa coleção.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da primeira questão de pesquisa estabelecida para esta investigação, conseguimos perceber a abordagem teórico-metodológica constituída nas duas coleções elencadas. Tendo

como aporte o viés bakhtiniano, observamos o diálogo existente entre as propostas didáticas e o que é recomendado pelos documentos oficiais, (d)enunciando as relações dialógicas consonantes e dissonantes às prescrições de constituição dos livros didáticos de língua materna.

Na coleção *Português: linguagens*, vimos uma apresentação da pontuação a partir da leitura de um conto. Nesse texto, destacou-se a importância que o emprego e posição em que os sinais de posição ocupam para os efeitos de sentido, sendo enfatizado o intercâmbio entre os sinais. Com relação às perguntas, estruturaram-se questões que estimularam a reflexão dos alunos para a importância desse recurso gramatical para a constituição de sentidos. Ademais, também na abordagem sobre o conteúdo, houve o destaque para a *entonação*, conceito que está intimamente ligado com uma das formas de representação dos sinais de pontuação na modalidade oral.

Os resultados dessa investigação revelaram que, muito embora a coleção *Português: uma proposta para o letramento* seja bem avaliada pelos responsáveis do PNLB (Brasil, 2010) e também que se fundamente pela perspectiva do letramento, a proposta específica sobre o ensino da pontuação parece não diferir muito das atividades e prescrições encontradas em gramáticas mais antigas ou contemporâneas. Como sabemos, os alunos geralmente não têm problemas com relação aos efeitos de sentido a partir das entonações na fala, mas a transposição para a escrita gera sempre equívocos. A unidade parece começar bem sua proposta para o ensino dos sinais de pontuação, iniciando o trabalho a partir da oralidade, porém deixa de explorar atividades escritas, uma das finalidades principais do contexto escolar.

Com relação à nossa segunda questão de pesquisa, percebe-se que o trabalho de análise linguística a respeito da pontuação, nas duas coleções, não apresenta uma abordagem metalinguística, ou seja, não há nenhuma exposição teórica que enfatize a colocação das pontuações com diversas regras atreladas às nomenclaturas sintáticas. Nas questões de leitura e escrita, ambas coleções dão ênfase de maneiras diferentes. Em *Português: linguagens*, além da leitura do texto e da parte teórica sobre a entonação, as perguntas podem ser respondidas por escrito

no caderno dos alunos, dando tempo para que os educandos reflitam individualmente, expressando os raciocínios por meio da materialidade linguística. Sob outro aspecto, em *Português: uma proposta para o letramento*, vimos que os exercícios foram estruturados apenas para serem respondidos na modalidade oral, não havendo elementos que estimulem as habilidades de pontuar na modalidade escrita.

REFERÊNCIAS

- Arán, O. P. (2006). *Nuevo diccionario de la teoria de Mijaíl Bajtín*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Bakhtin, M. & Voloshinov, V. N. (1999). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. (9ª ed.). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.
- Barros, D. L. P. de. (1994) Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L. P de & FIORIN, J. L. (Org.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp.
- Brait, B. (1997). Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- _____(2002). Interação, gênero e estilo. In: PRETI, D. (Org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas.
- _____(2003). O processo interacional. In: PRETI, D. (Org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas.
- _____(2013). Tradição, permanência e subversão de conceitos nos estudos da linguagem. In: *Revista da Anpoll*, n. 34, p. 91-121, Florianópolis, Jan./Jun. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/issue/view/37/showToc> Acesso em: 02 fev. 2014.
- Brasil. (2001). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília/São José dos Campos: MEC/SEF/UNIVAP.
- _____(2008). Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNL D 2011*. Brasília: FNDE.
- _____(2010a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de livros didáticos PNL D 2011: língua portuguesa*. Brasília: MEC.
- _____(2010b). LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. (5ª ed.) Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara.

Cereja, W. R & Magalhães, T. C. (2009). *Português: linguagens*. 8º ano. (5ª ed. reform.). São Paulo: Atual.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2012). *Dicionário de análise do discurso*. Coord. de tradução Fabiana Komesu. (3ª ed.). São Paulo: Contexto.

Faraco, C. A. (2009). *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial.

Ferreira, A. B. de H. (2002). *Dicionário da língua portuguesa*. Coord. de edição Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia, Margarida dos Anjos [et al.]. (4ª ed. rev. ampliada). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Florin, J. L. (2006). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.

Flores, V. do N. et al. (2009). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto.

Ivanova, I. (2011). O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930. In: *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, n.6, v.1, p. 239-26, Ago./Dez. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/6089> Acedido em 15/01/ 2013.

Marchezan, R. C. (2006). Diálogo. In: BRAIT, B. (Org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. (2ª ed.). São Paulo: Contexto, pp. 115-132.

Ponzio, A. (2008). *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Tradução coordenada por Valdemir Miotello. São Paulo: Editora Contexto.

Puzzo, M. B. (2013). Questões da autoria no livro didático. *Eutomia*, v. 1, n. 11, p. 327-343. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/230> Acedido em 20/12/ 2014.

Soares, M. B. (2002). *Português: uma proposta para o letramento*. 6º ano. São Paulo: Moderna.

Voloshinov, V. N. (s.d.). *O discurso na vida e o discurso na arte*. Tradução para uso didático por C. Tezza e C. A. Faraco.

A fundamentação pedagógica como género de escrita na construção da profissionalidade docente

SILVA, FÁTIMA
mhenri@letras.up.pt

**VALENTE,
SÓNIA RODRIGUES**
srodrigues@letras.up.pt

CARVALHO, ÂNGELA
accarvalho@letras.up.pt

Doutora, Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto

Doutora, Centro de Linguística da Universidade do Porto

Doutora, Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto

PALAVRAS-CHAVE:
profissionalidade docente;
formação inicial;
modelo reflexivo;
fundamentação pedagógica;
género de texto.

RESUMO: O modelo de formação inicial de professores de línguas implementado na Faculdade de Letras do Porto (Ellison 2007; Hurst 2010; Silva *et al* 2013) é desenvolvido por meio de um processo reflexivo que implica, entre outras dimensões, a escrita como estratégia para a tomada de consciência das pressuposições ou premissas subjacentes à prática letiva e às razões em que assentam as decisões durante a planificação da prática letiva. Um dos géneros de texto que circula neste âmbito é a fundamentação pedagógico-didática. Apesar das evidências empíricas de que funciona como estratégia eficaz para o desenvolvimento da consciência pedagógico-didática, a matriz discursiva deste género textual nunca foi descrita.

O presente trabalho tem por objetivo analisar a configuração global da fundamentação pedagógico-didática, com base nos parâmetros da funcionalidade, da composicionalidade e do estilo (Bakhtin 1984; Bronckart 1996, 2008). Esta descrição capta um conjunto de regularidades linguístico-discursivas (Coutinho 2004, 2014) que proporciona um melhor entendimento da natureza e do funcionamento dos textos inscritos neste género. Além da validade teórica do estudo, salienta-se a sua relevância para a melhoria da qualidade dos textos produzidos pelos estudantes em formação inicial de línguas.

KEYWORDS:
teaching profession;
initial teacher training;
reflective model;
pedagogical rationale.

ABSTRACT: The model implemented for initial training of language teachers implemented at the Faculty of Arts of University of Porto (Ellison 2007; Hurst 2010; Silva *et al* 2013) is developed through a reflective process. Such process involves, among other dimensions, writing as a strategy to improve awareness of presuppositions or assumptions underlying the teaching practice and the reasons underpinning the decisions during the planning of teaching practice. One of text genres

circulating in this area is the pedagogical and didactic rationale. Despite empirical evidence of effectiveness of this rationale in the development of pedagogical-didactic awareness, the discursive matrix of this textual genre has never been described. This study aims to analyze the overall configuration of the pedagogical-didactic rationale, based on the parameters of functionality, composition and style (Bakhtin 1984; Bronckart 1996, 2008). This description captures a set of linguistic-discursive regularities (Coutinho, 2004, 2014) that provides a better understanding of the nature and functioning of texts belonging to this genre. Besides its theoretical validity, we underline also the relevance of this study in improving the quality of the texts produced by language teachers during initial training.

1. INTRODUÇÃO

Uma das estratégias da formação inicial de professores de línguas, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, consiste em escrever para aprender ou aprofundar competências inerentes à profissionalidade docente¹. Da implementação dessa estratégia – escrever para aprender/desenvolver competências – resulta um conjunto de textos de circulação restrita ao campo da formação inicial de professores de línguas, associados a géneros textuais ainda não descritos discursivamente. Um desses géneros é a fundamentação pedagógico-didática².

Embora haja evidências empíricas de que funciona como estratégia eficaz para o desenvolvimento da consciência pedagógico-didática, a matriz discursiva da fundamentação pedagógico-didática nunca foi descrita, pelo que se impõe uma análise rigorosa das suas condições de produção e funcionalidades, assim como da sua composicionalidade e das categorias linguístico-discursivas que a enformam como género.

A relevância dessa análise, que segue, entre outras, as propostas de Bronckart (2008), Adam (2004, 2005) e Coutinho (2004, 2014), é justificada pelas palavras desta última autora:

É a existência de regularidades associadas à formatação genérica (na relativa estabilidade de uma cultura e de uma época) que torna possível que o género sirva como modelo, nas actividades de produção e de compreensão textuais. A identificação e a descrição dessas regularidades constituem, portanto, uma tarefa fundamental: sem ela, ficar-nos-íamos, em última análise, por uma descrição dos textos alheada do princípio geral de que qualquer texto empírico se inscreve num género, a funcionar como modelo (que pode ser reproduzido mais ou menos fielmente, inovado de forma mais subtil ou mais ostensiva (Coutinho 2004: 10).

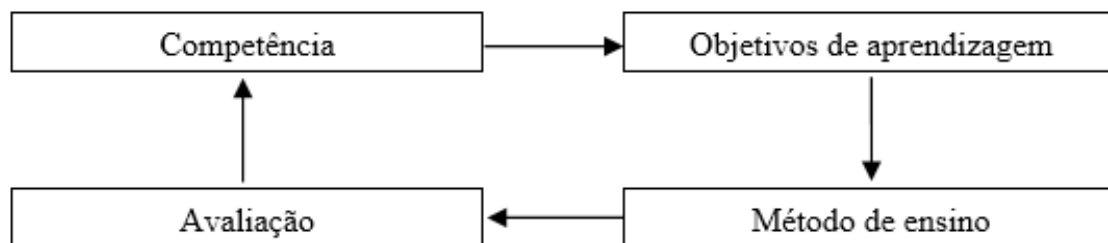
Em articulação com essa análise, propõe-se um plano de intervenção, centrado num modelo de pesquisa colaborativa, como definido em Desgagné (1997), e num plano faseado de intervenção, com base na adaptação da metodologia proposta por Silvano & Rodrigues (2010), que permita aos professores estagiários a aquisição e desenvolvimento das capacidades necessárias para a planificação, produção e avaliação da fundamentação pedagógico-didática, de modo a integrá-la de forma significativa no contexto da sua formação.

1. O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, estabelece o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário descrevendo as competências implicadas na profissionalidade docente.

2. A inclusão do texto de fundamentação pedagógica na planificação de uma unidade didática foi assumida como estratégia de formação na área da formação inicial de professores de Português língua materna, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em 1992. Respondeu à necessidade sentida pelo grupo de metodólogas e supervisoras do estágio pedagógico, responsável pela área de formação referida, de compreender os fundamentos de natureza psico-pedagógica e didática das opções de programação mencionadas pelos estagiários nos planos de unidade didática.

2. SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO E FUNCIONALIDADES DA FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

A formação inicial de professores de Português, na dupla vertente de língua materna e de língua estrangeira, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, é orientada por um conjunto de competências fundamentais para o exercício docente na área específica do ensino do Português, agrupadas em torno de diferentes dimensões. No que diz respeito à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, uma das competências específicas diz respeito à organização de sequências letivas (ou sequências didáticas) no quadro dos paradigmas epistemológicos do ensino do Português, num processo que, simplificada e sinteticamente, se sintetiza no esquema 1:



Esquema 1 - Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Este processo de planificação de uma sequência de ensino e aprendizagem (uma aula, uma oficina, uma atividade extracurricular, ou outra) inclui, como descrevem Carrilho Ribeiro & Carrilho Ribeiro (1990: 66-68), operações como «a análise de necessidades; o estabelecimento de objetivos gerais; a formulação de objetivos específicos; a elaboração de instrumentos de avaliação; a organização das sequências (e unidades) de ensino; a seleção de métodos, meios e materiais; o reajustamento em função dos recursos disponíveis; a avaliação diagnóstica; a execução das unidades de ensino; a avaliação formativa; a avaliação somativa; a revisão permanente do ciclo da planificação.» Em todas elas está presente a fundamentação pedagógica e/ou didática das decisões tomadas.

O produto resultante do processo mencionado é o *plano de unidade didática* (Pais 2010), que reúne o conjunto dos documentos técnicos que dão visibilidade a operações de planificação de uma sequência de ensino:

- i. a fundamentação pedagógica;
- ii. a seleção dos objetivos pedagógicos, das competências e capacidades, do conteúdo programático;
- iii. o desenho do percurso de ensino e aprendizagem.

No âmbito da formação inicial de professores da FLUP, o primeiro desses documentos é o texto de fundamentação pedagógica da proposta de sequência de ensino e aprendizagem, isto é, um texto de base expositiva, explicativa e argumentativa construído pelo professor em resposta à questão “Em que princípios pedagógicos e didáticos se apoiam as decisões assumidas na planificação construída?”. Por conter os fundamentos de toda a construção elaborada, é este texto que abre o plano de unidade didática.

O desenho do percurso de ensino e aprendizagem é constituído não só pela especificação, em tabela, dos objetivos, dos conteúdos, dos processos de operacionalização, dos materiais, da distribuição do tempo previsto e das técnicas e instrumentos de avaliação, mas também pelos guiões de aula.

A expressão metafórica “guião de aula” ou “roteiro de aula” aponta para o texto escrito que apoiará a atividade letiva do professor, dado que contém informação técnica (sobretudo de natureza didática) sobre os procedimentos que compõem cada um dos momentos da aula, desde a abertura até ao fechamento.

O guião de aula é, portanto, um documento de trabalho que permite ao professor definir e descrever cada um dos momentos da sequência de ensino e aprendizagem, através da especificação de duas indicações: a tarefa a realizar pelos alunos e o modo de conduzir o aluno à realização da tarefa.

Nos pontos seguintes, são especificados o quadro comunicativo de produção da fundamentação pedagógico-didática e as suas funcionalidades, coordenadas fortemente determinantes do estilo e das características composicionais dos textos deste género.

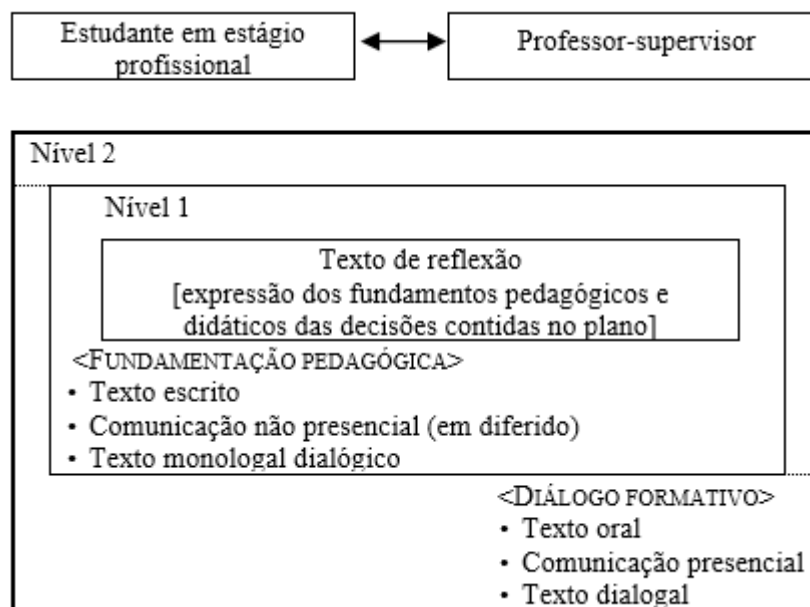
2.1. QUADRO INTERACIONAL DE PRODUÇÃO DA FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

O quadro de produção da fundamentação pedagógico-didática é definido em função da interação verbal entre o estudante em estágio profissional e o professor-supervisor. De cada um destes interlocutores são esperadas atividades discursivas específicas do contexto formação/estágio, processo no decurso do qual se procura um aprofundamento de competências profissionais próprias da docência por parte do estudante.

Um dos momentos de interação verbal entre formando e formador situa-se na fase de pré-observação de aulas do estudante em estágio pelo professor-supervisor. É nesse momento que se desenvolve grande parte do trabalho de planificação da unidade didática, numa troca de ideias sobre os objetivos de aprendizagem a atingir, a estratégia a implementar, os dados a recolher para verificar se a aprendizagem dos alunos decorre de acordo com o expectável, sobre as possibilidades de seleção relativamente a atividades e materiais. Essa interação verbal dá lugar, depois, à produção escrita do plano de unidade didática, no qual estará integrado o texto de fundamentação pedagógico-didática.

Embora as sessões de trabalho entre o estudante e o professor-supervisor apoiem a preparação do texto, a configuração discursiva da fundamentação pedagógico-didática é determinada pela sua natureza escrita e, portanto, não presencial. A esse nível, mais restrito, trata-se de um texto escrito, produzido em contexto não presencial pelo estudante como único autor tendo em mente o professor-supervisor como destinatário. Num nível mais amplo, esse texto é marcado pela interação verbal global em que decorre a formação profissional do estudante. O esquema 2 representa a complexidade do quadro interacional exibindo os dois níveis de enquadramento comunicativo do género textual em estudo.

Esquema 2 - Níveis de enquadramento comunicativo do género textual fundamentação pedagógica



O diálogo formativo (nível 2) é um processo recursivo, que engloba a produção da fundamentação pedagógico-didática (nível 1), no âmbito da elaboração do plano de unidade didática, constituindo o suporte para este complexo processo de escrita. A interação entre o professor-supervisor e o estudante em estágio ajudará este último a percorrer as diferentes fases de construção textual (a planificação, a textualização, a revisão e o aperfeiçoamento).

2.2. FUNCIONALIDADES

A complexidade do quadro interacional em que é produzida a fundamentação pedagógico-didática está relacionada com a plurifuncionalidade do texto. Em contexto de formação inicial, cumpre, fundamentalmente, três funcionalidades, uma ontológica e duas instrumentais.

A primeira consiste na verbalização do esquema conceptual subjacente ao processo de ensino-aprendizagem desenhado, o que resulta em duas situações:

- i. dar a ver aos outros o modo como foi concebido o plano de unidade didática;
- ii. abrir um espaço de diálogo formativo entre o formando e o formador.

De um ponto de vista instrumental, este texto está ao serviço de uma estratégia de desenvolvimento da *consciência pedagógico-didática* e serve de instrumento para a avaliação do grau de desenvolvimento atingido pelo estudante em estágio. Tal é possível porque a sua elaboração exige do professor/formando a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas de saber. Esses conhecimentos são convocados dado que servem de base para decisões de foro pedagógico e/ou didático.

2.2.1. EXPLICITAR OS FUNDAMENTOS DAS OPÇÕES

A fundamentação pedagógico-didática é um texto em que o estudante em estágio explicita o porquê das escolhas feitas, após uma ponderação cuidada daquilo que se aceitou e daquilo que se excluiu, relativamente ao que se vai ensinar ou aprender e ao modo como se vai ensinar ou aprender, a partir de uma avaliação da situação de ensino e de aprendizagem.

Na avaliação da situação pedagógica, há dados relevantes para as decisões pedagógico-didáticas inerentes ao processo de planificar. É fundamental tomar como ponto de partida os objetivos de aprendizagem estabelecidos, os assuntos a abordar, o tempo disponível para que a aprendizagem se processe, as condições físicas em que o ensino e a aprendizagem vão decorrer e, muito importante, o número e o perfil dos alunos envolvidos. A explicitação desses dados, que não excluem outros que o estudante em estágio considere relevantes para a fundamentação das suas decisões, é relevante para a compreensão de muitas das escolhas definidas no plano da unidade didática.

Na explicitação relativa **ao que se vai ensinar ou aprender**, espera-se que justifique os objetivos selecionados, com base em critérios como os que são apontados em Carrilho Ribeiro &

Carrilho Ribeiro (1990: 90-91): a viabilidade e o valor desses objetivos. Quanto à viabilidade, os autores citados propõem uma reflexão a partir das seguintes questões: «É adequado ao nível de desenvolvimento e de experiência dos alunos?»; «Poderá ser ensinado pelos professores (cai na sua área de competência)?»; «Poderão encontrar-se atividades de ensino-aprendizagem que conduzem à sua consecução?»; «Haverá tempo e recursos para ser ensinado e aprendido?»; «Será possível avaliar se foi ou não conseguido pelos alunos?». Quanto ao valor ou importância do objetivo delineado para a aprendizagem dos alunos, importa referir que necessidades educativas é relevante satisfazer, sejam de ordem social («razões funcionais de vida social e exigências da sociedade em que cada um se insere (...).»), sejam de natureza psicopedagógica («corresponder e favorecer necessidades de desenvolvimento ou características do sujeito a quem se dirige»), sejam de ordem científico-disciplinar («contribui para a aquisição e desenvolvimento do saber e cultura humana num ou noutro domínio.») (Carrilho Ribeiro & Carrilho Ribeiro 1990: 91).³

3. «(...) a função de selecionar, priorizar e justificar objetivos de aprendizagem não deixa de exercer o professor, quando tem de considerar, à partida, a situação concreta dos alunos a quem se dirige, procedendo, então, a uma selecção de objectivos que seja relevante no âmbito da área de estudos, motivante e ajustada aos alunos, viável no tempo e recursos de ensino disponíveis, devidamente sequenciada no ritmo de progressão que se julga adequado» (Carrilho Ribeiro & Carrilho Ribeiro, 1990: 92).

A questão sobre **como se vai ensinar ou aprender** está vinculada a uma concepção de planificação que assumimos nos termos formulados por autores como Roldão (2009), retomada em Leite (2010). É importante a reafirmação de que planificar

Exige uma concepção estratégica, definindo-se uma linha orientadora global que engloba um conjunto de acções e que é pensada explicitamente para um determinado contexto. É nessa concepção estratégica geral que depois se tomarão decisões mais concretas e instrumentais, relativas a técnicas de ensino, actividades, tarefas e recursos, decisões que, tomadas isoladamente, correm o risco de constituir apenas formas de execução simplistas e mais ou menos ineficazes. (Leite 2010: 24).

Assim, na fundamentação pedagógico-didática, o estudante em estágio explicita as condições de validade e de adequação das estratégias e/ou atividades pelas quais optou (sejam estratégias de ensino como a estratégia de exposição dedutiva, sejam métodos gerais de ensino como o ensino baseado na discussão de assuntos em pequenos grupos, sejam métodos específicos ou técnicas como os processos didáticos da aprendizagem da leitura do texto dramático). Como alerta Leite (2010: 25), «Pensar simplesmente “vou fazer um debate em grande grupo”

ou “vou pedir a produção de textos individuais”, sem nos debruçarmos sobre o modo como se irá pôr em prática essa intenção, pode chegar para concretizar as actividades e ocupar o tempo da aula, mas não é suficiente para garantir que as situações criadas se enquadrem na opção estratégica definida para atingir os objectivos».

2.2.2. DESENVOLVER UMA CONSCIÊNCIA PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

Uma segunda potencialidade formativa da fundamentação pedagógico-didática escrita consiste em estimular no estudante em estágio a reflexão sobre as diversas questões inerentes ao processo de planificar. Ele sabe que tem necessidade de decidir em função de critérios e de explicitar as razões daquilo que aceitou e daquilo que excluiu. Sabe também que vai explicar, por escrito, o que pensa ser válido, adequado, relevante – quanto a objetivos, conteúdo, método, avaliação – recorrendo a conhecimento teórico, teórico-prático e empírico. Explicitar todas estas questões cria uma oportunidade para que o estudante aprofunde o seu conhecimento, explore áreas de saber relevantes, tome consciência do que sabe e do que necessita ainda de aprender, recorra à experiência profissional do professor-supervisor para debater questões que sente necessitarem de clarificação, perceba o que ainda está confuso na sua planificação, tenha noção de opções assumidas de modo irracional (isto é, decorrentes de hábitos ou razões não explícitas). Pode conduzir, portanto, «à consciencialização, por parte do professor, daquilo que está verdadeiramente em jogo em cada decisão que se toma e, em última instância, da orientação que efectivamente pretende dar à sua acção.» (Leite 2010: 25)⁴.

À medida que vai escrevendo diversas fundamentações pedagógico-didáticas ao longo do ano letivo, em função das unidades didáticas que vai implementar em aulas supervisionadas, em contexto de formação inicial, o estudante em estágio vai tomando consciência do grau de desenvolvimento das diversas competências da profissionalidade docente atinentes à organização do ensino e aprendizagem e à promoção de aprendizagens dos alunos.

Além disso, define um referencial específico da unidade didática em elaboração, fundamental para o comentário pós-observação da aula lecionada. Nesta reunião de trabalho entre

4. A exemplificação apresentada em Leite (2010: 25) ilustra a importância dessa consciencialização: «Com efeito, a escolha do percurso a realizar pelos alunos não é neutra e é necessário que se tome consciência que pôr um aluno a assistir à demonstração de uma experiência em Ciências Naturais não tem o mesmo objectivo e não se enquadra na mesma opção estratégica que colocar o mesmo aluno face ao material e levá-lo a realizar a experiência. Mas a realização da experiência pelo aluno, por sua vez, também não tem o mesmo objectivo nem se enquadra na mesma opção estratégica se for realizada a partir de material pré-seleccionado e de um guião de procedimentos pré-definidos ou se, face a um problema colocado previamente, se pedir aos alunos que usem os materiais fornecidos para chegar a uma solução.»

5. Frequentemente, participam também nestas reuniões outros formandos no mesmo processo de formação, que fazem parte do núcleo de estágio de cada é responsável um orientador de estágio, o que alarga as possibilidades de partilha e reflexão sobre o processo em curso.

estudante em estágio e professor-supervisor⁵, os fundamentos pedagógico-didáticos das decisões assumidas no plano poderão ser reequacionados com base nos resultados observados no decurso da aula.

2.2.3. AVALIAR O GRAU DE CONSCIÊNCIA PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

A escrita da fundamentação pedagógico-didática permite ao estudante em estágio demonstrar não só o conhecimento que possui, mas também a capacidade de mobilização desse conhecimento teórico na resolução de problemas específicos relacionados com o ensino e a aprendizagem numa situação concreta. É, por isso, um instrumento fundamental para o professor-supervisor avaliar capacidades como:

- i. a mobilização de conhecimento teórico de diferentes áreas relacionadas não só com a disciplina a lecionar mas também com as opções pedagógicas e didáticas assumidas;
- ii. a análise das variáveis que definem a situação específica (objetivos, conteúdo, tempo, condições físicas, alunos) para as decisões metodológicas definidas;
- iii. a construção de opções metodológicas baseada numa lógica de resolução de problemas ou de reflexão;
- iv. a utilização correta da língua portuguesa num texto de escrita formal.

3. COMPOSICIONALIDADE E ESTILO DA FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

A situação de produção e as funcionalidades da fundamentação pedagógico-didática têm implicações na sua composição e estilo, na medida em que há uma relação de interdependência entre a atividade social em que se inserem, a configuração composicional e as escolhas linguístico-discursivas efetuadas (Bakhtine 1984; Bronckart 1996, Adam 2001, 2005, 2011; Coutinho 2004, 2011, entre outros).

3.1. COMPOSIÇÃO DA FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Na análise da composição da fundamentação pedagógico-didática, isto é, da organização interna deste gênero textual, segue-se a proposta de Bronckart (1996), no contexto da qual esta organização constitui um dos elementos constantes da arquitetura textual, a saber a infraestrutura geral do texto. Bronckart (1996: 121) afirma que este nível de organização é constituído por três dimensões:

Ce niveau plus «profond» est constitué par le plan général du texte, par les types de discours qu'il comporte, par les modalités d'articulation de ces types de discours, ainsi que par les séquences qui y apparaissent éventuellement.

3.1.1. PLANO GLOBAL DO TEXTO

O plano global do texto, que diz respeito à organização do conjunto do conteúdo temático e pode ser codificado num resumo (Bronckart 1996: 121), é ainda entendido como um fator unificador da estrutura composicional de um texto, na medida em que o organiza em termos de composição macroestrutural do sentido (Adam 2001: 30).

No caso específico da fundamentação pedagógico-didática, o plano global do texto manifesta uma estrutura tripartida, composta pelas seguintes macroestruturas:

- i. enquadramento da unidade didática;
- ii. corpo da fundamentação;
- iii. conclusão.

O enquadramento da unidade didática corresponde, de forma geral, à sua localização na sequência global do ensino-aprendizagem. Por sua vez, o corpo da fundamentação tem como componentes centrais a caracterização dos destinatários, assim como a apresentação e justificação do tema central da unidade, dos objetivos gerais e específicos, das competências a desenvolver, dos materiais selecionados, da tipologia de atividades e exercícios propostos, das opções de avaliação. Finalmente, a conclusão destina-se a retomar e reforçar, numa formulação

sinéctica, o esquema concetual inerente às opções metodológicas e estratégicas subjacentes à unidade didáctica.

Trata-se de um plano global de texto convencional (Bronckart 1996, Adam 2011), que, de acordo com Adam (2011: 205), é fixado num dado estágio histórico de um género ou subgénero de discurso. Este plano encontra-se disponível no sistema de conhecimentos associado ao género fundamentação pedagógico-didáctica, que circula no meio académico em que se desenvolve a formação inicial de professores com base em modelos reflexivos. Nesse sentido, é «o plano de um texto empírico que reproduz o plano canonicamente associado ao género ao qual pertence le plan d'un texte empirique qui reproduit le plan canoniquement associe au genre dont il relève» (Coutinho 2014: 274). Este plano constitui um, traduzido, portanto, num modelo que é reconhecido pelos professores em formação pela sua configuração discursiva global, nomeadamente a partir do contacto com textos empíricos do género fundamentação pedagógico-didáctica, embora admita alguma flexibilidade.

3.1.2. TIPOS DE DISCURSO

O plano global do texto permite estabelecer uma relação com os tipos de discurso que nele ocorrem e que designam os diferentes segmentos de um texto, sendo definidos como «formas linguísticas atestáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos» (Bronckart 1996: 151).

Os mundos discursivos propostos por Bronckart distinguem-se entre mundos da ordem do expor e mundos da ordem do *narrar*, que podem ainda subdividir-se quanto aos traços implicação e autonomia, e estão estreitamente relacionados com os tipos de discurso, na medida em que estes constituem segmentos nos quais se elaboram mundos discursivos específicos (Bronckart 1996; Coutinho 2004). Os quatro tipos de discurso considerados por Bronckart – discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração – são concebidos como tipos linguísticos, que se caracterizam pela atualização de um conjunto de recursos linguísticos, de natureza limitada, que os tornam identificáveis e distinguíveis entre si (Bronckart 1996: 139; Coutinho 2004: 10).

A fundamentação pedagógico-didática inscreve-se no mundo discursivo da ordem do *ex-
por* implicado, no âmbito do qual se materializa um discurso misto, pois mobiliza simultaneamente o discurso teórico e o interativo. Este género configura um mundo discursivo em que o conteúdo temático é interpretado de acordo com os critérios de validação do mundo real, verificando-se, globalmente, uma correspondência entre as coordenadas temporais da ação de linguagem em que se inscreve o locutor e as coordenadas temporais verbalizadas no próprio texto, além de uma conexão entre a instância autoral e a instância enunciativa do texto. De facto, na fundamentação pedagógico-didática, há uma fusão entre o discurso teórico e o discurso interativo, que se caracteriza pela presença simultânea de unidades linguístico-discursivas próprias de ambos, integrando os parâmetros da situação e também fazendo referência explícita a esses parâmetros.

Na elaboração da fundamentação pedagógico-didática, o locutor faz emergir no discurso as razões, os critérios, os fundamentos que sustentam as decisões que enformam os planos de aula, dando a ver ao interlocutor a validade dos elementos escolhidos e combinados entre si (objetivos, conteúdos, estratégia, atividades, materiais, instrumentos de avaliação). Revela as crenças, os conhecimentos, as experiências que influenciam a prática letiva tal como ela se apresenta planificada. Nesse discurso, intervém como coautor(a) o interlocutor, identificado habitualmente com o orientador e/ou o supervisor de estágio, o que confere ao texto uma forte dinâmica dialógica, visível, por exemplo, através da presença de movimentos contra-argumentativos que antecipam eventuais problematizações na fase seguinte do ciclo de observação de aulas (por exemplo, no encontro pós-observação de aula, no momento em que se reflete sobre a aula realizada e sobre as opções metodológicas que a determinaram).

3.1.3. SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

Neste processo de escrita de uma fundamentação pedagógico-didática, assumem saliência determinados elementos/estruturas linguísticos bem como recursos discursivos que são mobilizados em ordem à concretização dos seus objetivos comunicativos.

As sequências são formas de planificação convencional, existem em número restrito e podem ser atestadas no interior de um tipo de discurso, constituindo uma outra dimensão da infraestrutura textual, que consiste na organização sequencial do seu conteúdo temático (Bronckart 1996: 219). Este autor considera a sequência como uma forma de planificação textual e explícita da seguinte forma a sua atuação na configuração textual:

Sous-tendues par des opérations à caractère dialogique, elles organisent une partie ou la totalité des énoncés relevant d'un type, selon un plan linguistiquement marqué, qui se superpose à la linéarité première de tout segment de texte. Ce plan comporte un nombre n de phases (ou «paquets» d'énoncés), explicitement délimitées et donc identifiables, et qui se succèdent dans l'ordre requis par l'objectif spécifique que l'agent producteur poursuit à l'égard de ses destinataires (Bronckart 1996: 256).

A partir da proposta de Adam (2001) de cinco sequências prototípicas – narrativa, descritiva, dialogal, explicativa e argumentativa –, Bronckart (1996) acrescenta a sequência injuntiva, integrando as suas sequências na estruturação composicional do texto. Lundquist (2014), partindo também da proposta de Adam, especifica, no âmbito de uma proposta tipológica centrada no tratamento de textos académicos, oito tipos, em função da dominância da sequência que os compõem: informativo, explicativo, expositivo, argumentativo, explicativo, expressivo, narrativo, descritivo e diretivo.

Para a organização da estrutura composicional da fundamentação pedagógica, contribuem sequências de natureza expositiva, explicativa e argumentativa. Nas sequências de natureza expositiva, são enunciadas as opções tomadas no âmbito da planificação da unidade didática e/ou letiva. Nas explicativas, torna-se evidente uma resposta à questão subjacente, que se poderia formular do seguinte modo: “Em que princípios pedagógicos e didáticos se apoiam as decisões assumidas na planificação construída?” Finalmente, as sequências argumentativas são preenchidas com a justificação das decisões relativas à planificação da unidade didática e/ou letiva, defendendo a sua validade e adequação. Articulando as sequências enunciadas com as partes constitutivas do plano do texto, podemos constituir a articulação visível no quadro 1.

Plano global do texto	Sequências
Enquadramento da unidade didática ou letiva	Expositiva
Corpo da fundamentação	Expositiva/explicativa/argumentativa
Conclusão	Argumentativa

Quadro 1 - Plano global do texto e organização sequencial da fundamentação pedagógica

3.2. A TEXTUALIZAÇÃO DA FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

A composicionalidade da fundamentação pedagógico-didática está estreitamente relacionada com as escolhas linguísticas disponíveis para a linearidade das estratégias compositivas, sendo possível determinar algumas regularidades linguísticas e discursivas nesse domínio, decorrentes, em grande medida do tipo de plano global do texto, dos tipos de discurso e das sequências atualizadas.

Tomando em linha de conta os mecanismos de textualização enunciados por Bronckart (1996) como um dos fatores da arquitetura textual de um texto apresenta-se no quadro 2 a recorrência de alguns recursos linguísticos ativados na configuração do género textual em estudo. Neste quadro, seguimos Bronckart (1996) para a especificação dos mecanismos de textualização e respetivas funções e o trabalho de Lopes e Carapinha (2013) no contexto da especificação os conetores e respetivos exemplos, com exceção das orações subordinadas adverbiais conformativas, que não consideradas por estas autoras na sua proposta.

Quadro 2 - Textualização da fundam-
 entação pedagógico-didática:
 mecanismos e estruturas

Mecanismos	Função	Algumas estruturas linguísticas	Exemplos
Conexão	Explicitam as relações existentes entre os distintos níveis de organização do texto	Conectores interoracionais de coordenação conclusivos, explicativos, adversativos Conectores interoracionais de subordinação adverbial causal, final, conformativa Conectores reformuladores de paráfrase, de síntese Conectores textuais especificativos, reforçativos, consequenciais, contrastivos	logo, portanto pois, porquanto mas, contudo porque, como para, a fim de conforme, segundo isto é, por outras palavras enfim, em suma a saber, por exemplo além disso, de facto daí que, assim pelo contrário, já
Coesão nominal	Explicitam as relações de solidariedade entre entidades textuais que partilham uma ou mais propriedades referenciais (introdução ou retoma de entidades)	Sintagmas nominais Pronomes pessoais de 1ª pessoa Pronomes pessoais de 3ª pessoa Pronomes demonstrativos	a/esta fundamentação o/este autor eu Eu, ele isto, isso
Coesão verbal	Explicitam relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição temporal e valores aspetuais	Tempos verbais: presente, futuro, pretérito perfeito Expressões temporais	<i>apresenta</i> o plano <i>farei</i> um trabalho de grupo <i>fiz</i> uma opção diferente na aula seguinte nesse momento

4. PROPOSTA DE UM MODELO DE INVESTIGAÇÃO COLABORATIVA

A importância de que se reveste a fundamentação pedagógica no contexto de aquisição e desenvolvimento das competências inerentes à construção da profissionalidade docente, bem como a especificidade que lhe é inerente enquanto gênero de escrita fundamental dessa construção, descritas nas seções 2 e 3, evidenciam o grau de complexidade da escrita de uma fundamentação pedagógica e explicam, pelo menos parcialmente, as dificuldades e resistências dos professores estagiários nesse domínio.

4.1. PRINCÍPIOS DO MODELO DE INVESTIGAÇÃO COLABORATIVA

No sentido de superar essas resistências e ultrapassar algumas das dificuldades, aumentando, dessa forma, o sucesso dos estudantes na tarefa de produção escrita de uma fundamentação pedagógico-didática, é imperativo delinear um plano formativo adequado. Tendo em consideração o enquadramento da formação inicial de professores de línguas, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, considera-se que deve ser articulado um modelo de investigação colaborativa com um modelo de formação para a ação, de modo a que os agentes envolvidos na formação inicial dos professores de Português, possam co-construir os conhecimentos declarativos e processuais necessários.

Desgagné (1997: 373) explicita que a investigação colaborativa

s'articule autour de projets dont l'intérêt d'investigation repose sur la compréhension que les praticiens, en interaction avec le chercheur, vont construire autour de l'exploration, en contexte réel, d'un aspect qui concerne leur pratique professionnelle.

Este modelo de trabalho pressupõe uma negociação constante de natureza institucional e relacional, assim como a colaboração, muitas vezes em paralelo e de forma interdependente, das vertentes investigação e formação, em que o objetivo central é que haja produção de conhecimento conducente a uma melhoria da prática profissional e que essa prática possa guiar, em certa medida, a produção desse conhecimento. Trata-se, como afirma Desgagné (1997: 378),

de «faire en sorte que recherche et formation se coconstituent, s'intègrent l'une dans l'autre, dans la démarche de coconstruction ou de réflexion, qui en constitue le pivot.»

Esta co-construção é corporizada no plano curricular dos cursos de formação inicial de Português através da dinâmica de sequenciação do processo formativo, baseado num modelo integrado de saberes, tal como é proposto em Silva *et al.* (2013), no qual, como afirma Pereira (2012: 34), «a prática leva à reflexão, a reflexão leva à prática, havendo um ciclo que nunca se conclui». Neste modelo, os agentes envolvidos no projeto de formação co-constroem os saberes e as práticas a dois níveis distintos. Por um lado, interagem os docentes das unidades curriculares situadas no domínio da aquisição e desenvolvimento de conhecimentos declarativos pedagógico-didáticos, como é o caso da Didática do Português e da Prática Letiva, com os docentes que lecionam a unidade curricular Estágio Pedagógico, centrada na prática letiva supervisionada, e o Seminário, espaço de reflexão sobre essa prática. Docentes e orientadores de estágio co-constroem esse saber em articulação com os professores em formação inicial, nas diferentes etapas dessa formação, pois as suas necessidades e posicionamentos constituem-se frequentemente como uma fonte tanto para a investigação como para as práticas vigentes.

No contexto específico da fundamentação pedagógico-didática, a evidência empírica do desfasamento das representações dos estudantes e dos formadores em relação à sua produção escrita, traduzida, respetivamente, na dificuldade em cumprir a tarefa solicitada por parte dos estudantes e na insatisfação relativa ao processo-produto esperado por parte dos docentes, motivou a realização de um projeto de investigação colaborativa, centrado em duas fases:

- i. investigação sobre a fundamentação pedagógico-didática enquanto texto de circulação restrita ao campo da formação inicial de professores de línguas associado a género textual específico;
- ii. proposta de um plano de intervenção formativa adequado.

Os resultados da primeira fase da investigação estão subsumidos, como já foi referido, nas secções 2 e 3 deste trabalho, sintetizando-se, de seguida, o plano de intervenção implementado.

4.2. PLANO FORMATIVO DE INTERVENÇÃO

Com vista a otimizar o potencial de desenvolvimento da consciência pedagógico-didática que a fundamentação pedagógica possui, são realizadas sessões em que os estudantes realizam um laboratório textual, que adapta, na sua configuração global, a proposta de Silvano & Rodrigues (2010), de articulação da pedagogia dos discursos com o laboratório gramatical⁶.

O quadro 3 ilustra as etapas deste percurso, assim como a descrição das tarefas previstas em cada uma dessas etapas e a(s) atividade(s) associada(s).

Etapas	Tarefa	Atividade(s)
1ª	Confronto com o problema de produção de uma Fundamentação Pedagógica	Receção de textos
2ª	Observação de construção/estruturas linguísticas dominantes	Análise linguística
3ª	Descrição e sistematização dos dados linguísticos	Análise linguística
4ª	Descrição e sistematização dos dados textuais	Análise textual
5ª	Exploração do funcionamento das construções analisadas como recursos adequados ao género fundamentação pedagógica	Caracterização linguística e discursiva
6ª	Testagem da análise realizada mediante a manipulação dos dados e/ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo	Validação das generalizações e sistematização
7ª	Produção textual de uma fundamentação pedagógica	Produção escrita
8ª	Avaliação da produção textual e das aprendizagens realizadas	Auto e heteroavaliação

6. De acordo com a proposta de Silvano & Rodrigues (2010), a articulação entre uma pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical como métodos de ensino-aprendizagem do Português gera a possibilidade de um percurso que, partindo da compreensão de texto, se desenvolve com a reflexão sobre o funcionamento dos elementos e estruturas linguísticas predominantes, tendo em conta o género em que o texto se inscreve, para culminar na produção escrita, apoiada numa abordagem processual, de um texto com vista a divulgação.

Quadro 3 - Proposta de laboratório textual para produção da fundamentação pedagógica

A realização deste laboratório textual envolve, além dos professores em formação inicial, os docentes das unidades curriculares do primeiro ano da formação, isto é, os docentes de Didática do Português e de Prática Letiva, assim como os docentes do seminário de projeto e de Estágio Pedagógico, no 2º ano. No entanto, e ainda que no processo de co-construção adotado, haja uma interação contínua entre todos os participantes no processo, a sua intervenção ocorre tipicamente em fases distintas, o que é ilustrado no quadro 4.

Quadro 4 - Intervenientes no laboratório textual

Etapa	Intervenientes
1ª	Docente de Didática do Português Docente de Prática Letiva
2ª – 6ª	Docentes do Seminário de Projeto Orientadores do Estágio Pedagógico
7ª – 8ª	Orientadores do Estágio Pedagógico

Com a execução deste laboratório textual, pretende-se cumprir os seguintes objetivos:

- i. promover um trabalho reflexivo e sistemático sobre o género textual fundamentação pedagógico-didática e a sua importância no plano global da formação;
- ii. promover a escrita da fundamentação didática como um processo cognitivo e processual;
- iii. tornar explícitos os conhecimentos inerentes à produção de uma fundamentação pedagógico-didática, do ponto de vista das condições da sua produção, da sua composicionalidade e estilo;
- iv. desenvolver o conhecimento profissional dos professores estagiários através do processo contínuo e dinâmico de planificação, execução e avaliação.

5. CONCLUSÃO

Na formação de professores de base reflexiva, está subjacente a diferenciação entre os professores que exercem a sua prática letiva numa perspetiva técnica dos que a assumem como profissionais reflexivos. Este fazer reflexivo emerge de um processo de desenvolvimento de competências que assume especial relevância na formação inicial. Faz todo o sentido, por isso, que o estudante em formação inicial seja desafiado a produzir, oralmente ou por escrito, um discurso que traga à superfície as preferências e as crenças pedagógicas, as razões da adesão de um determinado modelo pedagógico em detrimento de qualquer outro possível, as evidências que fundamentam as opções estratégicas de fundo. Um dos textos em que essa consciencialização tem oportunidade de emergir, no modelo de formação inicial de professores da FLUP, é a fundamentação pedagógico-didática que introduz as planificações das unidades didáticas e/ou letivas.

Embora este género de texto circule no contexto mencionado há algumas décadas, na situação de formação, não tinha ainda sido constituído objeto de análise textual descritiva. A sua consecução foi agora realizada, uma vez que apresenta valor teórico e prático. Na verdade, ao captar um conjunto de regularidades linguístico-discursivas (Coutinho 2004, 2014), esta descrição textual e discursiva proporciona um melhor entendimento da natureza e do funcionamento dos textos inscritos neste género. Decorre daqui a sua relevância para a melhoria da qualidade dos textos produzidos pelos estudantes em formação inicial de línguas.

REFERÊNCIAS

- Adam, J.-M. (2001). *Les textes types et prototypes*. 4th ed. Paris: Nathan Université.
- _____. (2004). Plano de texto. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (orgs.). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Editora Contexto (edição original: 2002, Paris, Seuil), pp. 377-378.
- _____. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.
- _____. (2011). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin, coll. Coursus (3ème édition revue et complétée).
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delchaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2008). «Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue». *Texto*, XIII (1).
- Carrilho Ribeiro, A., & Carrilho Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, M. A. (2004). A ordem do expor em géneros académicos do português europeu contemporâneo. *Caleidoscópio*, vol. 2, n.º 2, julho/dezembro, pp. 9-15.
- _____. (2014). Les liages textuels au défi d'une approche descendante. In M. Monte & G. Philippe (orgs), *Genres et textes. Déterminations, évolutions et confrontations. Etudes offertes à Jean-Michel Adam*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, pp. 269 - 286.
- Ellison, M. (2007). Towards appropriate methodology in cross-cultural educational contexts: teaching and learning on the Methodology of English Language Teaching (M.E.I.) course at the Faculty of Letters, The University of Porto. In R. Bizarro (org.), *Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores, 2007, pp. 301-311.
- Desgagné, S. (1997). «Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n.º 2, 1997, p. 371-393.

Hurst, N. (2010). A quadratura do círculo: As práticas actuais na observação e avaliação dos professores estagiários de Língua Inglesa na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. In R. Bizarro & M. A. Moreira (Orgs.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lopes, A. C. M. & Carapinha, C. (2013). *Texto, coesão e coerência*. Coimbra: Almedina/CELGA.

Lundquist, L. (2014). La didactisation du français langue étrangère: discours, genre et type de texte». In M. Monte & G. Philippe (orgs), *Genres & textes. Déterminations, évolutions, confrontations*. Lyons: Presse Universitaires de Lyon, pp. 287-296.

Pais, A. (2010). Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de Língua Portuguesa. In *Encontros de Didática*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 23 de novembro. (Acedido a 5 de janeiro de 2016 a partir da ligação <http://hdl.handle.net/10400.11/1072>)

Pereira, C. (2012). *Supervisão Pedagógica – Um Alicerce para a Construção do Saber*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Viseu: Universidade Católica Portuguesa. (Acedido em 20-02-2015 através da ligação <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/15465>).

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Silva, F.; Rodrigues, S. V.; Carvalho, A., & Teixeira, A. P. (2013). Formação de professores de PL2/PLE na FLUP: um modelo integrado de saberes. *II Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial*. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa e Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. 29 de outubro de 2013.

Silvano, P. & Rodrigues, S. V. (2010). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. In A. M. Brito (coord.). *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 275-286.

